

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

WIVIANE RIBEIRO COSTA

**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA DISCIPLINA MATEMÁTICA: O CASO
DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL TUCUNARÉ**

JUIZ DE FORA

2017

WIVIANE RIBEIRO COSTA

**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA DISCIPLINA MATEMÁTICA: O CASO
DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL TUCUNARÉ**

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 Marco Aurélio Kistemann Junior

JUIZ DE FORA

2017

WIVIANE RIBEIRO COSTA

**A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS NA DISCIPLINA MATEMÁTICA: O CASO
DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL TUCUNARÉ**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior - orientador

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho à minha família, que esteve ao meu lado, em todos os momentos, me encorajando com amor, carinho e muita compreensão para a realização de mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela possibilidade de superação nos momentos mais difíceis.

Ao Prof^o. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior, pela imprescindível orientação durante o percurso do mestrado.

As queridas professoras (ASA) Luisa Vilardi e Thamyres Wan de Pol, pela paciência com esta retardatária, pelo direcionamento, pelas críticas, sugestões sempre pertinentes e fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Sebastiana e José Waldir, por todos os bons exemplos e oportunidades proporcionados para meu pleno desenvolvimento.

A meu companheiro e amigo José Júnior, pelo apoio incondicional para que eu continuasse lutando na busca por meus objetivos.

Aos meus filhos, Ana Carolina, Valéria Beatriz e Frank Costa que com muito amor, compreenderam meus vários momentos de reclusão durante o mestrado.

Aos meus irmãos, meus melhores amigos, pelo incentivo na busca das minhas conquistas.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, professoras, Elaine Monteiro, Etel Barros e Tereza Furtado, pelo apoio direto, pelas conversas restritas e extremamente proveitosas, pelo cuidado constante na melhor organização do meu tempo de trabalho, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da escola (gestor, coordenador pedagógico e professores) pelos momentos de conversa enriquecedores para a pesquisa.

À gestora, ao coordenador pedagógico e aos professores de matemática da escola pesquisada, que pela disponibilidade para as entrevistas, tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao coordenador e ao Técnico da Coordenadoria Regional de Educação pela presteza no fornecimento de informações, imprescindíveis na composição deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Optou-se pela realização de um estudo de caso no qual se discutiu as ações mobilizadas pela gestão para a apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação do Sistema Educacional do Amazonas (SADEAM) de uma escola estadual de tempo integral do interior do Estado do Amazonas, no 3º ano do Ensino Médio Integral, na disciplina de Matemática nos anos 2013 e 2014, e como se dá o repasse desses resultados para os atores da referida escola, buscando compreender as causas do baixo desempenho da escola nas avaliações do SADEAM. Os objetivos definidos para este estudo foram averiguar as estratégias realizadas para a apropriação dos resultados do SADEAM pela gestão da Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré, no 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de matemática e a partir da análise dos dados obtidos através dos agentes escolares, propor um plano de ação visando a melhorias para seus resultados. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, e como instrumentos de pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestora, com o coordenador pedagógico e com dois professores de matemática da referida escola. Como referencial teórico para a pesquisa foram abordados os autores Lück (2009, 2011); Souza (2005); Brooke e Cunha (2011), Ghedin, (2007), Sadovsky (2010), Moreira (2007), Soligo (2010), Placco *et al* (2011), Cavaliere (2002, 2007), Nóvoa (2006), Vasconcellos (2005), Pestana (1998), Machado (2012), Paro (1998, 2000, 2010). Os resultados mostram que, na escola investigada, as ações referentes à apropriação dos resultados do SADEAM, são isoladas e não são orientadas de forma a convergirem para as melhorias da prática docente e a qualidade do processo educacional. Dessa forma, propomos um plano de ação que contempla a criação de uma comissão responsável pela apropriação dos resultados do SADEAM na escola visando ao estabelecimento da cultura de estudos sobre as avaliações do sistema para que seus resultados sejam utilizados de forma ética e adequada no sentido de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: SADEAM. Apropriação de resultados. Gestão escolar.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). It was decided to carry out a case study in which the actions mobilized by the management for the appropriation of the results of the Evaluation System of the Amazon Educational Achievement System (SADEAM), a full-time state school, in the state of Amazon, in the 3rd year of Integral High School, in the discipline of Mathematics in the years 2013 and 2014 and how it is passed on these results to the actors of said school, trying to understand the causes of the low performance of the school in the evaluations of SADEAM. The objectives defined for this study were to ascertain the strategies for the appropriation of the results of SADEAM, for the management of the State School of Integral Tucunaré, in the 3rd year of High School, in the discipline of mathematics and from the analysis of the data obtained through the Propose a plan of action aimed at improving their results. For that, we used, as a methodology the qualitative research, in the form of a case study and as research instruments, semi-structured interviews were conducted with the manager, with the pedagogical coordinator and with two mathematics teachers of that school. As a theoretical reference for the research, the authors were approached Lück (2005, 2009, 2011); Souza (2005); (2005), Gómez (2007), Sadovsky (2010), Moreira (2007), Soligo (2010), Placco et al (2011), Cavaliere (2002, 2007), Nóvoa (2006), Vasconcellos (2005), Pestana (1998), Machado (2012), PARO (1998, 2000, 2010). The results show that in the investigated school, the actions regarding the appropriation of Sadeam's results are isolated and are not oriented to converge to improve teaching practice and quality of the educational process. In this way we propose an action plan that contemplates the creation of a commission responsible for the appropriation of the results of Sadeam in the school aiming at establishing the culture of studies on the evaluations of the system so that its results are used in an ethical and adequate way in order to promote Improvements in the teaching and learning process.

Keywords: SADEAM. Appropriation of results. School Management

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parâmetros da Teoria da Resposta ao Item - TRI.....	31
Figura 2 - Resultado geral do estado, no 3º Ano EM-Matemática, ano 2013.....	35
Figura 3 – Exemplo de Apresentação dos Resultados por Coordenadoria – 3º Ano do EM - Matemática- Ano 2012, 2013 e 2014.....	36
Figura 4 - Escola Tucunaré e dependências	70
Figura 5 - Resultado Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Anos 2013/ 2014.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de alunos previstos e avaliados no Sadeam – Período 2008 a 2015.....	25
Gráfico 2 - Escolas Públicas da Educação Básica com matrículas em tempo Integral –Regiões do Brasil - Ano 2014.....	55
Gráfico 3 - Matrículas na Rede Pública em tempo Integral na Educação Básica – Ano 2013/2014	56
Gráfico 4 - Escolas Públicas da Educação Básica com matrículas em Tempo para a educação Integral - Ensino Médio- Brasil e Amazonas- Ano - 2013/2014.....	60
Gráfico 5 - Matrículas na Rede Pública em Tempo Integral na Educação Básica - Ensino Médio – Brasil e Amazonas - Ano 2013/2014	61
Gráfico 6 - Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 1 - EETITAno 2013	79
Gráfico 7 - Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 2 - EETIT-Ano 2013	80
Gráfico 8 - Resultado Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Ano 2013	81
Gráfico 9 - Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 1 - EETIT-Ano 2014	82
Gráfico 10 - Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 2 - EETIT-Ano 2014	83
Gráfico 11 - Resultado Sadeam-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Ano 2014	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano-EM Regular e EJA.....	27
Quadro 2 - Intervalos da Escala de Proficiência.....	32
Quadro 3 - Padrão de Desempenho/Caracterização	33
Quadro 4 - Meta 6 – Educação em Tempo Integral/Estratégias.....	59
Quadro 5 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano-EM Regular e EJA.....	78
Quadro 6 - Síntese da formação a ser executada pelo PAE.....	148
Quadro 7 - Síntese dos procedimentos para execução do PAE.....	153
Quadro 8 - Síntese dos recursos necessários à implementação do PAE	155
Quadro 9 - Cronograma para execução das ações do PAE	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado Geral da rede pública estadual do Amazonas – SADEAM 2014.....	44
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas-IDEAM 2008-2013.....	45
Tabela 3 - Metas - Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio - Ano 2015 a 2017.....	46
Tabela 4 - Percentual de bonificação/crescimento – BR4, (todas as instâncias educacionais)	47
Tabela 5 - Percentual de frequência/bonificação BR1, BR2, BR3 e BR4 (servidores das escolas).....	47
Tabela 6 - Percentual de frequência/bonificação BR1, BR2, BR3 e BR4, (servidores da sede Seduc e Coordenadoria).....	48
Tabela 7 - Tabela 7- Metas para Escola de Valor (Ensino Fundamental e Ensino Médio).....	49
Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - Amazonas	49
Tabela 9 - Resultado Geral da Coordenadoria Regional de Educação do município de São Sebastião do Uatumã - SADEAM/ 2014.....	67
Tabela 10 - Resultado do 3º Ano /Ensino Médio por disciplina da EETIT- Ano 2013/2014..	73
Tabela 11 - Resultado Geral-3º Ano /EM- Matemática-Amazonas/Coordenadoria/ EETIT- Ano 2013/2014	74
Tabela 12 - Rendimento Institucional- 3º Ano EM Integral – Turmas 2013/2014	76
Tabela 13 - Resultado 3º Ano EM Integral, Matemática -Turmas 1 e 2 - Anos 2013/2014	77

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CDE	Coordenadoria de Educação
CESPE	Centro de Seleção e de Promoções de Eventos
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EETIT	Escola Estadual de Tempo Integral Tucunará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEAM	Índice do Desenvolvimento Educacional do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico

SIGEAM	Sistema de Gestão integrado do Amazonas
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará
TCT	Teoria clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	17
1.1 A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SADEAM.....	21
1.1.1 Matriz de Referência do Sadeam	26
1.1.2 Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria da Resposta ao Item (TRI)	29
1.1.3 Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho	31
1.1.4 A divulgação dos resultados do SADEAM para as escolas.....	33
1.1.5 As atribuições da gestão escolar na apropriação dos resultados do SADEAM.....	37
1.1.6. Os resultados do SADEAM e a qualidade do ensino no Amazonas.....	411
1.2 O PNE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	50
1.3 O PEE DO AMAZONAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	57
1.4 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS	63
1.4.1 A Coordenadoria Regional de Educação (CDE) de São Sebastião do Uatumã	65
1.4.2 Contextualização e Caracterização da Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré (EETIT)	69
1.4.3 Análise do desempenho no SADEAM, dos alunos do 3º Ano EM, em matemática nos anos 2013 a 2014 na EETIT	75
2 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA PELOS DIVERSOS ATORES DA ESCOLA	86
2.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA	88
2.2 APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM PELOS ATORES ESCOLARES	91
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	100
2.4.1 Percepções e conhecimentos sobre o Sadeam.....	100
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) - PROPOSTA PARA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM NA EETIT	142
3.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A ESCOLA.....	143

3.2 GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA	144
3.3 COMISSÃO PARA O SADEAM NA ESCOLA.....	151
3.4 MONITORAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	151
3.5 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	152
3.6 RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PAE.....	154
3.7 CRONOGRAMA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PAE.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A GESTORA DA ESCOLA	167
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO	169
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DE MATEMÁTICA	171

INTRODUÇÃO

Nos discursos das políticas públicas educacionais no Brasil é notória a posição de destaque alcançada pelas avaliações em larga escala, frente ao diagnóstico que estas oferecem do ensino no país. Sua ampla abrangência justifica-se pela vontade política apresentada por estados e municípios na efetivação do que estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 206, que elenca os princípios que devem embasar o ensino no país, dentre os quais se destaca a garantia de padrão de qualidade (princípio VII).

As avaliações externas do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) oferecem, através de seus resultados, diagnósticos da rede de ensino por coordenadorias distritais, regionais, por escolas e por alunos, o que possibilita intervenções para os diferentes seguimentos. (AMAZONAS, 2014a). Nesse sentido, há a necessidade de uma análise e reflexão crítica sobre o uso desses resultados com vistas para a melhoria da qualidade de ensino. (AMAZONAS, 2011a).

Frente a isso, o presente trabalho objetiva pesquisar a ação gestora na apropriação dos resultados das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), no 3º Ano do Ensino Médio, na disciplina de matemática na Escola de Tempo Integral Tucunaré¹, situada no interior do Amazonas.

O interesse em pesquisar a temática é justificado pela minha atuação profissional, como professora da rede pública estadual do Amazonas e exercendo a função de professora na escola a ser investigada, considero preocupante o baixo desempenho do Ensino Médio nas avaliações do SADEAM, sobretudo na disciplina de matemática. A escolha pela referida escola se dá, em função desta participar das avaliações do SADEAM desde sua primeira edição, no ano de 2008 e apresentar, desde então, baixo desempenho nesta disciplina.

Tal problema adquire maiores proporções a partir de 2013, ano em que a referida escola passou a oferecer o Ensino Médio em tempo integral. Desde então, seus resultados não apresentaram melhorias, permanecendo o baixo desempenho, evidenciando que apesar da expansão do tempo de estudo dos alunos, estes não avançaram para melhores níveis de desempenho nas avaliações do SADEAM.

A problemática direciona-se para o gestor escolar, por entender que este tem a função de coordenar juntamente à comunidade escolar, a elaboração de estratégias, para a apropriação dos resultados das avaliações do SADEAM, socializá-los junto ao corpo docente

¹ Tucunaré é um nome fictício atribuído à escola em estudo. Trata-se de um animal da classe dos peixes, bastante apreciado na culinária regional e local.

para que possam conhecer a nomenclatura que envolve os resultados do SADEAM, concebendo-os como uma importante ferramenta a ser utilizada no planejamento das ações pedagógicas na sala de aula, com os alunos, levando-os a melhores níveis de desempenho (AMAZONAS, 2014b).

Para a efetivação da proposta da pesquisa, o presente trabalho está organizado em três capítulos. Sendo apresentado no primeiro destes uma breve contextualização das avaliações externas no Brasil, o contexto histórico em que se deu o processo de criação e implementação do SADEAM e como se dá a divulgação dos resultados destas avaliações para a rede estadual até chegar as escolas.

Considerando que a referida pesquisa foi desenvolvida em uma instituição cujo ensino tem carga horária ampliada, ou seja, funciona em tempo integral, será apresentada a legitimidade da política da educação integral no contexto do novo Plano Nacional de Educação (PNE), bem como no atual Plano Estadual de Educação do Amazonas e a oferta neste estado. Será feito, ainda, uma breve contextualização do processo de implementação da educação integral na escola Tucunaré. Será apresentado o panorama da rede pública estadual de ensino do Amazonas, da Coordenadoria Regional de Educação no município, a caracterização da escola Tucunaré. Finalizando o capítulo, será apresentada a análise do desempenho do 3º ano do Ensino Médio nas edições 2013 e 2014 do SADEAM.

O segundo capítulo da dissertação tem por objetivo analisar como se dá a receptividade dos resultados do SADEAM pela gestora, pelo coordenador pedagógico e por dois professores de matemática da escola Tucunaré, para tal busca-se conhecer as percepções destes sobre as avaliações do sistema, através de entrevistas direcionadas aos atores escolares, de acordo com sua função na escola. Além disso, torna-se essencial saber como estes atores descrevem o SADEAM enquanto política de avaliação educacional, qual a importância dos resultados das avaliações do SADEAM para seu contexto funcional e como se apropriam desses resultados.

O capítulo três apresenta o Plano de Ação Educacional – PAE, com vistas a auxiliar a EETIT a apropriar-se dos resultados do SADEAM, para que esta possa alcançar melhorias no desempenho dos alunos na disciplina de matemática. Neste capítulo, será feita a apresentação do PAE e a justificativa da necessidade de sua efetivação. Serão descritas as ações a serem executadas na escola, bem como os responsáveis por desenvolvê-las. Será ainda exposto de que forma se dará o monitoramento do Plano de Ação, o cronograma e os recursos necessários à sua execução.

1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A década de 1990 é considerada um marco das avaliações em larga escala no Brasil, pois neste período, o país presenciou a ascensão da avaliação educacional e sua migração para o centro das políticas de reforma da educação. Bonamino (2002) apresenta o contexto em que se deu o desenvolvimento das avaliações dos sistemas educacionais, em função dos crescentes e constantes percentuais de reprovação/evasão e a ausência de estudos que indicassem a qualidade do ensino ofertado à população até o final dos anos 1980 que pudessem apresentar sua relação com o desempenho dos alunos:

Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômicas (BONAMINO, 2002, p.15-16).

Dentro desse contexto, Bonamino (2002) explica a descentralização da avaliação educacional tanto no Brasil como em outros países e, dentre alguns indicadores para esse processo, aponta a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, da qual o Brasil fez parte e onde foi gerado um documento denominado *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, que aponta rumos para a educação e destaca a necessidade da implementação de sistemas de avaliação de desempenho.

As avaliações educacionais em larga escala no Brasil ganham amparo legal na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) porque, embora não conste referência nesta sobre a metodologia de avaliação, ela estabelece a educação como um direito de todos, sem distinção, e dever do Estado, da família, e promovida com a colaboração da sociedade. Esta educação objetiva o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, deixando apta a exercer sua cidadania e o trabalho (Art. 205) e determina que o ensino ministrado tenha a garantia de padrão de qualidade (Art. 206, VII). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirma que o Estado tem o dever de garantir um ensino com padrões mínimos de qualidade necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Art. 4º, inciso IX).

Neste contexto de discussões sobre a qualidade do ensino ofertado à população e diante da carência de instrumentos que pudessem verificá-lo, é criado, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este sistema tinha como objetivo inicial desenvolver, no Brasil, uma cultura de avaliação que pudesse construir um histórico do diagnóstico da educação na tentativa de alavancar melhorias nos padrões de qualidade, possibilitando à sociedade um conhecimento sobre a qualidade da educação ofertada. Pretendia-se, ainda, com o SAEB, regionalizar a operacionalização das avaliações através da articulação com as secretarias de educação e consolidá-la para coletar informações sobre o ensino no país, informando à sociedade sobre o desempenho dos sistemas de ensino (HORTA NETO, 2007, p. 8).

Ao longo de suas edições, o SAEB passou por mudanças significativas, conforme aponta Horta Neto (2007). A primeira edição do SAEB ocorreu em 1990 com amostras de escolas públicas da área urbana que ofertavam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental (correspondente atualmente ao 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental). Foram avaliadas as disciplinas de português, matemática, ciências e redação, esta última, para as 5ª e 7ª séries.

Para a realização do segundo ciclo do SAEB, que ocorreu em 1993 (e manteve o formato da 1ª edição), houve um aprimoramento de seus instrumentos com destaque para a consulta das propostas curriculares dos estados brasileiros com o objetivo de coletar informações para a construção das questões que comporiam as provas (HORTA NETO, 2007, p. 8).

Em 1995, realizou-se o terceiro ciclo do SAEB com mudanças significativas. Nesta edição, ficou estabelecido que seriam avaliadas as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º anos), além do 3º ano do Ensino Médio. Outra mudança foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI²), uma nova metodologia estatística para a construção das provas e análise de seus resultados. Nesta mesma edição, destaca-se, ainda, a construção de uma escala nacional de proficiência que mudou a forma de medir o desempenho educacional dos alunos, pois iria

² Desde a criação do Sadeam, foram utilizadas duas metodologias para a verificação dos resultados dos alunos nas avaliações, a TCT (Teoria Clássica dos Testes) e a TRI (Teoria da Resposta ao Item). Nas três primeiras edições, foi utilizada a TCT, metodologia amplamente utilizada para aferição de provas internas, em que se atribui uma nota ao avaliado, considerando o total de questões corretas. Como desvantagem, essa metodologia não possibilita a comparação entre grupos de alunos em diferentes períodos. Após a terceira edição do Sadeam, passou a ser utilizada a TRI, metodologia que atribui não uma nota ao teste, mas uma proficiência em que se faz aferição da habilidade do avaliado, o grau de dificuldade dos itens do teste e a probabilidade de acertos ao acaso. Tais parâmetros permitem a comparação entre testes de diferentes edições. A unidade de análise da TRI é o item e não o teste.

permitir que as provas fossem comparadas nos diferentes anos bem como entre as séries avaliadas. Neste mesmo ciclo, além da rede pública, foi incluída uma parcela da rede privada na amostra (HORTA NETO, 2007; BONAMINO, 2002).

O quarto ciclo do SAEB, realizado em 1997 pelo INEP, apresentou como novidade uma escala de proficiência para cada disciplina avaliada e, como um marco, a construção da Matriz Curricular de referência para o SAEB. O ciclo de 1999 deu-se conforme o ciclo anterior, sendo avaliados estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de português, matemática e ciências, além de história e geografia, exclusivas para o 3º ano. A partir do ciclo de 2001, ficou estabelecido que português e matemática seriam as únicas áreas avaliadas. Por influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), as matrizes curriculares foram atualizadas (HORTA NETO, 2007). O formato do SAEB para avaliar português e matemática se manteve nos ciclos de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

No ciclo de 2005 houve uma reestruturação no SAEB dada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005). Este sistema passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB mantendo as mesmas características do SAEB até o ciclo de 2003 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, também denominada Prova Brasil, para avaliar de forma censitária apenas as escolas públicas do ensino básico da área urbana do país que ofertassem 4ª e 8ª séries, com mais de 30 alunos matriculados. Estes seriam avaliados em conhecimentos de língua portuguesa e matemática. Foi determinado pela mesma Portaria (BRASIL, 2005) que as escolas participantes receberiam os resultados através de média geral e o percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB. A Prova Brasil opera, portanto, de forma diferenciada da ANEB, por ser censitária e não abranger o Ensino Médio (HORTA NETO, 2007).

Segundo informações no site do Inep, no ciclo de 2007, foram incluídas nas avaliações da ANRESC, escolas públicas rurais com turmas de 4ª série (5º ano), com no mínimo 20 alunos. Com essas características, a 8ª série (9º ano) passou a ser avaliada no ciclo de 2009. Manteve-se o mesmo formato para o ciclo de 2011. Já o ciclo de 2013 apresentou inovações, pois passou a compor o SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação censitária para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, por determinação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013). Destaca-se também que, nesta edição, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio foram avaliados em ciências.

Conforme cartilha divulgada pelo Inep³, no ano de 2015, não foi realizada a ANA. O SAEB, portanto, constitui-se atualmente, por um conjunto de três avaliações, ANEB, cujo objetivo principal é “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira”, ANRESC, com o objetivo de avaliar “a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas” e ANA, esta, tem por objetivo além de “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas (...) visa produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (BRASIL, 2015, p.6). Estas avaliações envolvem dois instrumentos, a saber, *Testes de desempenho*, aplicados a alunos nas respectivas séries e disciplinas já mencionadas e *Questionários contextuais*, destinados a alunos, professores e gestores, além do questionário da escola, respondido pelo aplicador.

De forma geral, o SAEB tem por objetivo, segundo o Inep (BRASIL, 2015):

[...] avaliar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos (BRASIL, 2015, p.5).

Os indicadores do SAEB apresentaram um panorama do ensino ofertado no país, evidenciando as fragilidades de cada rede de ensino ou ente federativo o que possibilitou mobilização dos diferentes segmentos governamentais na busca de melhorias para o cenário educacional apresentado. Nesse âmbito, cabe destacar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) em que estão estabelecidas no Artigo 2º as 28 diretrizes para implementação do referido Plano. Trata-se de um compromisso de adesão voluntária por parte dos entes federativos (Art. 4º) que, se efetivada, implica em responsabilidades por parte destes em garantir a qualidade do ensino oferecido no âmbito de sua competência (Art. 5º).

A LDB (BRASIL, 1996) legitima de forma explícita as avaliações em larga escala no Brasil, pois ao tratar da Organização da Educação Nacional atribui à União a competência de coordenar a Política Nacional de Educação (art.8º §1). No artigo 9º traz, entre as incumbências da União: assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino básico em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (inciso VI) e assegurar o processo nacional de

³ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf> Acesso em: 03 mai. 2016.

avaliação das instituições de educação superior em cooperação com os sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (inciso VIII). Para isso, terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (§2º).

A incumbência dada pela LDB (BRASIL, 1996) à União de prestar assistência aos entes federativos para que estes desenvolvam seus sistemas de ensino (Art. 9º-III); o papel desempenhado pelo SAEB, em avaliar de forma abrangente o ensino no país, ainda que de forma amostral; a criação de um indicador nacional, para aferir a qualidade do ensino, o IDEB⁴, e o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que estabelece o Plano de Metas Todos pela Educação, foram determinantes para que estados e municípios criassem seus sistemas próprios de avaliação. O objetivo era a obtenção de um melhor diagnóstico de suas redes de ensino para, assim, poder investir em políticas públicas (GAME, 2011). Com a institucionalização do SAEB, diversos estados e municípios se esforçaram para criar seus sistemas próprios de avaliação com o formato do SAEB (HORTA NETO, 2007).

No contexto de criação dos sistemas de avaliação dos estados é pertinente destacar os mais consolidados como, por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará (SPAECE) e o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, atualmente chamado de Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), ambos implementados em 1992 (GAME, 2011).

Será apresentado, na próxima seção, o contexto em que se deu a criação e implementação do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) cujas avaliações educacionais constituem-se objeto de pesquisa para esta dissertação.

1.1 A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SADEAM

O Decreto do governo federal nº 6.094, promulgado em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, resultou na convergência de esforços por parte dos entes federativos em prol do enfrentamento do desafio face à qualidade do ensino ofertado no país. As diretrizes

⁴ IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB é um indicador nacional da qualidade do ensino que combina informações de duas variáveis, a taxa de aprovação dos alunos, obtido anualmente através do censo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas provas padronizadas aplicadas a cada dois anos pelo INEP (Prova Brasil e Provas do SAEB). Os resultados do IDEB permitem estabelecer metas por escolas e redes de ensino, de forma diferenciada, de modo que estas alcancem 6 pontos até o ano 2022, equiparando-se a média dos países desenvolvidos.

estabelecidas para implementação do referido Plano (Artigo 2º), constituem-se em elementos basilares utilizados como parâmetros para a criação do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), no estado do Amazonas. De acordo com o 2º artigo deste decreto:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente (BRASIL, 2007, s.p.)

O Governo do Estado do Amazonas, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) cria, no ano de 2008, o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Inicialmente, tal avaliação foi realizada pelo Centro de Seleção e de Promoções de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UNB), objetivando ter um diagnóstico anual da rede pública estadual de ensino. De acordo com o Relatório de Ação Governamental 2014 da Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN):

Objetivando diagnosticar e analisar o desempenho educacional, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino implantou o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas – Sadeam que permite a construção de indicadores educacionais da Rede Estadual de Ensino para acompanhamento da evolução dos processos de melhoria e planejamento das ações futuras, bem como dar continuidade às ações de análise dos resultados de desempenho no campo educacional [...] (AMAZONAS, 2014a, p.18).

O CESPE foi o responsável pelas avaliações do SADEAM por três anos, em 2008, ano de sua implementação e primeira edição, em 2009 e 2010 (AMAZONAS, 2011a, p.3).

Sob a coordenação do CESPE, nos anos 2008, 2009 e 2010, os testes do SADEAM foram aplicados para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos anos pares, cuja periodicidade se dá em função das avaliações bienais do SAEB. No Ensino Médio, nos três anos foram avaliados os alunos da 3ª série, nas modalidades regular e EJA (AMAZONAS, 2011a, p.3).

De acordo com a Revista da Gestão Escolar (AMAZONAS, 2012), no ano de 2008, os alunos do Ensino Fundamental foram avaliados nas disciplinas língua portuguesa e matemática, enquanto no Ensino Médio Regular e EJA, os alunos foram avaliados nas disciplinas língua portuguesa, matemática, biologia, física, química geografia, história e língua inglesa. Apenas a rede estadual foi avaliada. Em 2009, o SADEAM avaliou apenas alunos do 3º ano do Ensino Médio (Regular e EJA) nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2010, último ano de contrato do CESPE/UNB com a SEDUC/AM, foram avaliados os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas língua portuguesa e matemática, também foram avaliados os alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas seguintes áreas: produção de texto, Ciências Humanas (geografia, história, filosofia e sociologia), Ciências da Natureza (biologia, física e química) ambos os segmentos nas modalidades Regular e EJA. Cabe destacar que o Ensino Fundamental é avaliado em um único dia, ao passo que o Ensino Médio é avaliado em dois dias, devido o número de áreas avaliadas, acrescido da redação.

A edição de 2010 do SADEAM foi marcada pela participação de uma amostra de alunos indígenas da etnia Tikuna. A SEDUC/AM fez a aplicação da avaliação em larga escala em língua indígena, a língua Tikuna é uma das mais faladas na região e, segundo o censo escolar de 2005, uma das dez línguas indígenas mais faladas no Brasil. Foram avaliados alunos do 3º ano do Ensino Médio da aldeia indígena Feijoal da etnia Tikuna, no Alto Rio Solimões. As provas foram traduzidas para a língua indígena com o auxílio de um pedagogo e especialista em gestão da educação. Além de responderem a prova em língua Tikuna, os alunos foram avaliados também em língua portuguesa. Esses alunos realizaram as provas em quatro dias, dois dias para as provas em Tikuna e dois dias para as provas em língua portuguesa. Cada prova em Tikuna foi estruturada com 13 itens de cada área de ensino, sendo que a prova em língua portuguesa continha 104 itens, além da prova de redação, cuja proposta foi apresentada na língua indígena Tikuna (AMAZONAS, 2011a). Nas edições seguintes, os indígenas não foram avaliados, constituindo-se este um evento único na história das edições do SADEAM. Embora saibamos que as informações sobre a participação dos indígenas nas avaliações educacionais sejam de extrema relevância para a elucidação da qualidade do ensino ofertado no estado, esta não é a temática desta pesquisa, mas entendemos que seria importante destacar essa tentativa de ampliar ainda mais a perspectiva da avaliação externa no estado do Amazonas, justamente pela relevância do dado.

Sob o comando do CESPE, nas três edições do SADEAM, foram avaliados, 256.384 alunos. Destes, 163.897 eram alunos do Ensino Fundamental e 92.487 eram do Ensino Médio.

A partir do ano de 2011, as avaliações do SADEAM passaram a ser realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em contrato firmado com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC) (AMAZONAS, 2011b).

Conforme a Revista da Gestão Escolar (AMAZONAS, 2012), para a edição 2011 era prevista a participação de 132.876 alunos nas provas, destes, 91.623 alunos da rede estadual fizeram a prova com um percentual de 69,0% de participação. Foram avaliados alunos do 3º e 7º anos do Ensino Fundamental Regular e na modalidade EJA, nas disciplinas língua portuguesa e matemática. No Ensino Médio regular e EJA, foram avaliados os alunos do 1º e 3º anos nas disciplinas língua portuguesa, matemática, na área Ciências Humanas e Ciências da Natureza além da Redação. Neste ano, o SADEAM não avaliou os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2012, além da rede estadual, foram avaliados alunos da rede municipal de Manaus, capital do Amazonas. Nesta edição, foram avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas língua portuguesa e matemática. No Ensino Médio, fizeram as provas os alunos do 1º e 3º anos, sendo avaliados nas mesmas disciplinas da edição anterior e produção textual. Em todos os segmentos foram avaliados alunos matriculados nas modalidades regular e EJA totalizando 201.258 alunos (AMAZONAS, 2012).

De acordo com dados divulgados pela Revista do Sistema de Avaliação (AMAZONAS, 2013), na edição 2013, estava previsto a aplicação de provas para 173.044 alunos, mas foram avaliados 115.092 alunos. As séries avaliadas foram EJA nos anos iniciais e finais, 7º ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio Regular e EJA. Neste ano, não foram avaliados os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os alunos foram avaliados nas disciplinas língua portuguesa e matemática, nas áreas Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

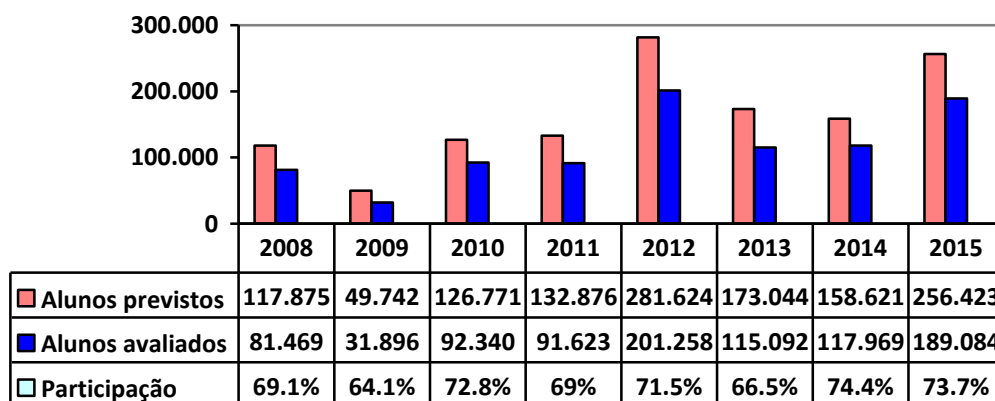
Em 2014, participaram das avaliações do SADEAM, alunos da rede estadual e alunos do 5º e 9º anos da rede municipal de ensino de Manaus. De 158.620 alunos previstos, 117.969, foram avaliados nas disciplinas matemática e língua portuguesa, além de redação, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Fizeram as provas os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, EJA anos iniciais e finais, e 3º ano do Ensino Médio Regular e da EJA. Os alunos do Ensino Fundamental foram avaliados nas disciplinas matemática e língua portuguesa, enquanto os alunos do Ensino Médio fizeram prova de redação, matemática, língua portuguesa, geografia e história na área de Ciências Humanas e biologia, química e física na área de Ciências da Natureza. Nesta edição do SADEAM, não foram avaliadas o 3º

ano de alfabetização, 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio (AMAZONAS, 2014c).

No ano de 2015, havia uma previsão para que 256.423 alunos das redes estadual e municipal fizessem as provas do SADEAM, destes, efetivamente participaram das avaliações, 189.084 alunos. Foram avaliados alunos do 3º e 7º Ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º ano do Ensino Médio, EJA (presencial) - Anos Iniciais e Ensino Médio. Os estudantes foram avaliados nas disciplinas língua portuguesa, redação, matemática, Ciências Humanas (geografia e história) e Ciências da Natureza (biologia, física e química).

O Gráfico 1, a seguir, sintetiza a participação dos alunos nas avaliações do SADEAM desde sua primeira edição no ano 2008 até a edição de 2015.

Gráfico 1 - Total de alunos previstos e avaliados no SADEAM – Período 2008 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Sadeam de 2012, 2014, 2015 (AMAZONAS, 2012, 2014c, 2015a).

As informações que constam no Gráfico 1 contemplam o número de alunos previstos para fazer as provas do SADEAM, o número de alunos que efetivamente foram avaliados, bem como o percentual de participação dos alunos em cada edição. Verifica-se que as maiores abrangências das avaliações do SADEAM se deram nos anos de 2012, com 201.258 alunos avaliados, em 2015, no qual foram avaliados 189.084 alunos e em 2014, com 117.969 alunos avaliados. Destaca-se que nestas edições, participaram das avaliações alunos da rede estadual e municipal de ensino. As demais edições foram exclusivas para a rede estadual de ensino. Embora o maior alcance de alunos avaliados tenha ocorrido no ano de 2012, é a edição de 2014, com 74.4% que apresenta o maior percentual de participação dos alunos nas avaliações do SADEAM, seguida da edição de 2015, com 73.7% de participação. De acordo com Revista da Gestão Escolar (AMAZONAS, 2014b), o percentual de participação é um elemento

fundamental a ser observado para a obtenção de diagnósticos mais fiéis sobre o universo de alunos avaliados, bem como para a proposição de estratégias que alcancem a todos os alunos com maior eficácia.

As avaliações do SADEAM, desde sua primeira edição, são aplicadas anualmente e destinadas a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos da rede pública estadual da capital e do interior do estado. São estruturadas para avaliar o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e o Ensino Médio. Em ambas as etapas de ensino são avaliadas as modalidades regular e EJA. Embora as avaliações do SADEAM ocorram a cada ano, as séries avaliadas não seguem a mesma periodicidade, avaliando o Ensino Fundamental apenas nos anos pares, em função de, nos anos ímpares, esta etapa de ensino ser avaliada pelo SAEB (AMAZONAS, 2011a).

No sentido de compreender e interpretar os resultados das avaliações do SADEAM, considera-se importante conhecer os elementos norteadores da criação dessas avaliações e a produção de seus resultados, a saber, a Matriz de Referência e seus componentes; a metodologia utilizada na análise da proficiência dos alunos, a Teoria da Resposta ao Item (TRI); a Escala de Proficiência e os Padrões de Desempenho (AMAZONAS, 2013a). Será abordado, ainda, nas próximas subseções, a metodologia Teoria Clássica dos Testes (TCT), utilizada para análise dos resultados das três primeiras edições do SADEAM.

1.1.1 Matriz de Referência do SADEAM

Para a realização de uma avaliação, é necessário saber o que se quer avaliar. Nesse sentido, Brooke (2012) destaca:

Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências. [...] (BROOKE, 2012, p. 145).

Após a definição dos conteúdos que irão compor a matriz de referência, são selecionadas as habilidades consideradas como essenciais para as diferentes etapas e níveis de ensino a ser avaliada. Da definição das habilidades tem origem a Matriz de Referência que, conforme a Revista do Sistema do SADEAM, caracteriza-se como:

[...] um conjunto de descritores que descrevem as habilidades mínimas esperadas dos alunos, em seus diversos níveis de complexidade, em cada

área de conhecimento e etapa de escolaridade. (...)é estruturada em Domínio, Tópico ou Tema e respectivos descritores, que indicam as habilidades das disciplinas a serem avaliadas (AMAZONAS, 2011b, p. 17).

As habilidades que apresentam afinidades entre si são organizadas em grupos, compondo o Domínio, Tópico ou Tema da Matriz de Referência. Os Descritores, por sua vez, descrevem as habilidades que os alunos devem ter desenvolvido ao chegar ao final de cada etapa escolar e estas serão avaliadas nos itens (AMAZONAS, 2013b). É importante destacar que cada descritor apresenta apenas uma habilidade que será avaliada por um item da prova. “O foco da matriz é a avaliação de habilidades relacionadas ao domínio de conceitos científicos de forma recursiva, pois uma habilidade avaliada em uma série é reavaliada, em maior nível de complexidade, em séries posteriores” (AMAZONAS, 2011b, p.58).

A Matriz de Referência é, portanto, um elemento fundamental que direciona o objetivo das avaliações do SADEAM. Sua elaboração destina-se a uma disciplina e a uma etapa de ensino específico, definindo o que será avaliado (AMAZONAS, 2013b).

O Quadro 1, a seguir, traz a Matriz de Referência de matemática elaborada para o 3º ano do Ensino Médio Regular e EJA.

Quadro 1 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano-EM Regular e EJA

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - SADEAM 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
TEMA - I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a planificação de um poliedro ou corpo redondo.
D2	Reconhecer triângulos semelhantes usando os critérios de semelhança.
D3	Determinar a equação de uma reta no plano cartesiano.
D4	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas.
D5	Resolver problemas que envolvam razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Resolver problemas que envolvam a localização de pontos no plano cartesiano.
D7	Calcular o número de faces (ou arestas, ou vértices) de um poliedro, usando a relação de Euler.
D8	Resolver problemas que envolvam a distância entre dois pontos do plano cartesiano.
TEMA - II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D9	Resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D10	Resolver problemas envolvendo medidas de grandezas.
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo a área lateral ou total de um sólido.
D13	Resolver problemas que envolvam volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).
TEMA - III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D14	Reconhecer números reais representados em diferentes contextos.
D15	Reconhecer intervalos de crescimento/decrescimento, ponto (s) de máximo/mínimo, e/ou zeros de funções reais representadas em um gráfico.
D16	Identificar a expressão algébrica de 1º e 2º grau que modela uma situação descrita em um texto.

(continua)

Quadro 1 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano-EM Regular e EJA

(conclusão)

D17	Identificar a representação algébrica de uma função do 1º grau, conhecendo alguns de seus elementos
D18	Associar a solução de um sistema de equações lineares com 2 incógnitas à sua representação gráfica.
D19	Resolver problemas que envolvam porcentagem
D20	Resolver problemas que envolvam variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D21	Resolver problemas que envolvam progressões aritméticas ou geométricas
D22	Resolver problemas que envolvam função do 1º grau
D23	Resolver problemas reconhecendo a progressão aritmética como uma função do 1º grau definida no conjunto dos números inteiros positivos.
D24	Resolver problemas envolvendo função do 2º grau.
D25	Resolver problemas envolvendo função exponencial.
D26	Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinações simples
D27	Resolver problemas que envolvam sistemas de equações lineares.
D28	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do primeiro grau.
D29	Resolver problemas envolvendo o cálculo de probabilidade.
TEMA - IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D30	Determinar medidas de tendência central (média, moda, mediana) em uma distribuição amostral
D31	Resolver problemas envolvendo interpretação de informações apresentadas em tabelas ou gráficos.
D32	Resolver problemas que envolvam a noção de média aritmética.

Fonte: Amazonas (2013b).

No exemplo de Matriz de Referência podem-se conferir os elementos que a compõem. Conforme a Revista pedagógica de Matemática do SADEAM (AMAZONAS, 2013b), a Matriz de Referência de matemática é constituída pelos Temas I- Espaço e Forma, II- Grandezas e Medidas, III- Números e Operações/Álgebra e Funções e IV- Tratamento da Informação; tem um conjunto de 32 descritores, cada um descrevendo uma habilidade.

A Matriz de Referência é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades e competências que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e que podem ser aferidas em testes padronizados de desempenho. Elaborada a partir das propostas curriculares de ensino, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação (AMAZONAS, 2013b).

É importante salientar que a Matriz de Referência não deve ser confundida com a Matriz Curricular. Isso porque ela não representa tudo aquilo que deve ser lecionado na escola.

De acordo com revista pedagógica do SADEAM (AMAZONAS, 2014c),

Matriz de Referência não se confunde, em absoluto, com Matriz Curricular (currículo). Elas são documentos relacionados, mas possuem objetos e objetivos distintos. A Matriz de Referência é dotada de um âmbito de atuação mais estreito e delimitado do que a Matriz Curricular. A primeira diz respeito ao contexto das avaliações em larga escala, ao passo que a segunda se relaciona com aspectos que, embora envolvam, extrapolam o âmbito da avaliação (AMAZONAS, 2014c, p. 15).

Contudo, em muitas redes de ensino o que acontece é a adoção da Matriz de Referência como diretriz curricular, o que acaba por limitar as formas de aprendizado bem como o que deve ser ensinado.

1.1.2 Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria da Resposta ao Item (TRI)

Nas edições do SADEAM de 2008 a 2010 sob coordenação do CESPE, foram utilizadas duas metodologias para análise dos resultados dos alunos nas avaliações, a Teoria Clássica dos Testes – TCT e a Teoria da Resposta ao Item - TRI (AMAZONAS, 2011a).

De acordo com a Revista do Professor (AMAZONAS, 2011a), a Teoria Clássica dos Testes (TCT), bastante utilizada nas avaliações internas, possibilita atribuir nota aos participantes de um teste, em que se verifica o total de acertos. Mas esta metodologia é limitada por estar atrelada apenas aos alunos que fizeram o mesmo teste, em um mesmo momento, portanto, não permite comparações entre diferentes grupos de alunos, em diferentes tempos (AMAZONAS, 2011a).

Para Souza (2005), na TCT a análise e interpretação dos resultados são condicionados ao total de questões que compõem a avaliação e ao grupo de pessoas que fizeram a referida prova. Quanto à limitação dessa metodologia, pode-se destacar:

[...] Assim, a comparação entre indivíduos ou grupo de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos as mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas, quase sempre difíceis de serem construídas. Desta maneira, fica muito difícil fazer comparações quando diferentes indivíduos fazem provas diferentes [...] (SOUZA, 2005, p.121).

Para calcular o desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM, desde 2008, utiliza-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TRI caracteriza-se como uma metodologia que torna evidente os traços latentes de um indivíduo, ou seja, as características que não se pode observar de forma direta. Este modelo estatístico é amplamente utilizado no campo da educação para mensurar as

habilidades cognitivas dos estudantes que são obtidas nos itens que compõem os testes de larga escala (UBRIACO, 2009).

Conforme Valle (*apud* UBRIACO, 2009, p. 25) o que esta metodologia sugere são “algumas formas de representar a relação entre a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item e seus traços latentes ou habilidade na área de conhecimento avaliada”. Souza (2005) descreve a TRI como:

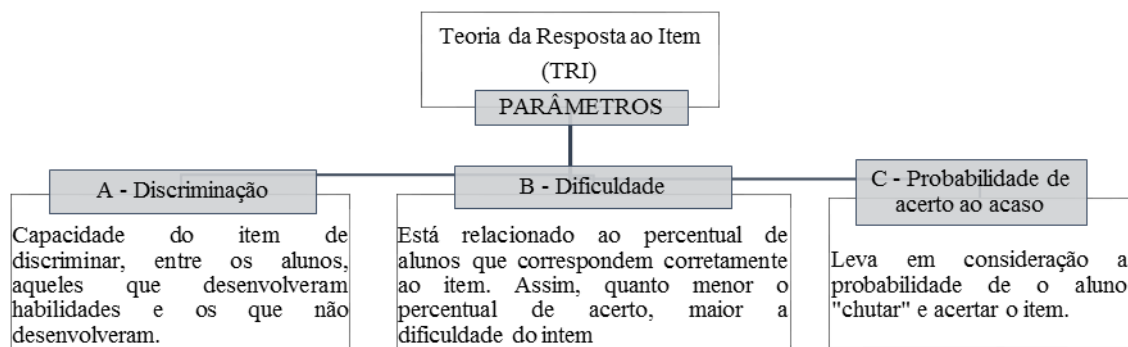
[...] um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como a função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (SOUZA, 2005, p.121).

A TRI é uma metodologia cuja unidade de análise é o item e não o teste, sendo este um conjunto de itens referentes a uma mesma competência (UBRIACO, 2009; BONAMINO, 2002; SOUZA, 2005).

Tal modelo estatístico produz informações sobre as características apresentadas pelos itens dos testes, não atribui uma nota à prova, mas uma proficiência em que se é verificada a habilidade desenvolvida pelo estudante, o grau de dificuldade dos itens do teste que o estudante realizou e a probabilidade do item ser acertado ao acaso ou não. Estes são parâmetros que permitem fazer comparações entre os testes ao longo dos anos de aplicação.

As avaliações que utilizam a TRI baseiam-se em três parâmetros, conforme indicado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Parâmetros da Teoria da Resposta ao Item - TRI



Fonte: Amazonas (2011b).

O parâmetro A, mede a eficácia do item, diferenciando o indivíduo que tem o domínio do conteúdo avaliado do indivíduo que não o possui; o parâmetro B indica o grau de dificuldade do item e o parâmetro C indica a probabilidade de o aluno acertar o item ao acaso. Portanto, a proficiência do estudante, depende de quais itens ele acerta na prova e não de sua quantidade (UBRIACO, 2009).

Nesse sentido, a proficiência atribuída pela TRI é a mensuração dada ao desempenho alcançado pelos alunos nas habilidades apresentadas na Matriz de Referência. Depois de avaliadas as habilidades, elas são dispostas obedecendo uma ordem de complexidade, dentro de uma escala, a Escala de Proficiência, que organiza a proficiência dos alunos (AMAZONAS, 2011b).

1.1.3 Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho

A escala de proficiência tem por objetivo fazer a tradução de medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, se assemelha a uma régua em que os resultados são inseridos em intervalos ou faixas indicando as habilidades de acordo com o grau de complexidade nos padrões de desempenho (AMAZONAS, 2013a).

Os intervalos na Escala de Proficiência para cada área e etapa de ensino avaliada são apresentados no Quadro 2, a seguir, sua interpretação por parte dos professores, permite saber as habilidades que os alunos desenvolveram e em que complexidade.

Quadro 2 - Intervalos da Escala de Proficiência

Padrão de Desempenho	Área de Ensino	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM	EJA (EF) Anos Iniciais	EJA (EF) Anos Finais	EJA (EM)
Abaixo do Básico	L. Portuguesa	até 125	até 200	até 450	até 125	até 200	até 450
	Matemática	até 150	até 225	até 500	até 150	até 225	até 500
	C. Humanas*			até 500			até 500
	C. Naturais**			até 550			até 550
Básico	L. Portuguesa	125 a 175	200 a 250	450 a 550	125a 175	200a 250	450 a 550
	Matemática	150 a 200	225 a 275	500 a 600	150a 200	225a 275	500 a 600
	C. Humanas*			500 a 600			500 a 600
	C. Naturais**			550 a 650			550 a 650
Proficiente	L. Portuguesa	175 a 225	250 a 300	550 a 650	175a 225	250a 300	550 a 650
	Matemática	200 a 250	275 a 325	600 a 700	200a 250	275a 325	600 a 700
	C. Humanas *			600 a 700			600 a 700
	C. Naturais **			650 a 750			650 a 750
Avançado	L. Portuguesa	acima de 225	acima de 300	acima de 650	acima de 225	acima de 300	acima de 650
	Matemática	acima de 250	acima de 325	acima de 700	acima de 250	acima de 325	acima de 700
	C. Humanas *			acima de 700			acima de 700
	C. Naturais **			acima de 750			acima de 750

* Geografia e História ** Biologia, Química e Física

Fonte: Adaptado de AMAZONAS (2014c).

A escala de proficiência permite a organização dos dados da avaliação em Padrões de Desempenho, que são caracterizados como cortes numéricos nesta escala.

Para o SADEAM, são definidos a partir desses cortes, quatro Padrões de Desempenho, a saber: avançado, proficiente, básico e abaixo do básico, indicados em diferentes tons de verde. Os padrões de desempenho trazem as características do desempenho dos alunos, revelando o desenvolvimento da aprendizagem entre eles, indica os alunos que demonstraram ter habilidades mais complexas e os que só desenvolveram habilidades menos complexas. (AMAZONAS, 2013a).

O Quadro 3, a seguir, apresenta a caracterização dos quatro padrões de desempenho estabelecidos para o SADEAM.

Quadro 3 - Padrão de Desempenho/Caracterização

Padrão de Desempenho	Caracterização
Abaixo do básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.
Básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
Proficiente	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Avançado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

Fonte: AMAZONAS (2011b, p. 81).

A interpretação dos padrões de desempenho possibilita o cumprimento das ações destinadas à melhoria do desempenho dos alunos. Pois cada padrão de desempenho traz os elementos que vão direcionar as ações de intervenção por parte da gestão e da equipe pedagógica (AMAZONAS, 2014c).

Por ser uma avaliação educacional em larga escala, o SADEAM compreende além das provas de conhecimento por área, respondida pelos alunos, o preenchimento dos questionários contextuais. Os questionários destinam-se a alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a coordenadores pedagógicos e ao gestor de cada escola. As respostas dos questionários pelos agentes escolares são essenciais para a análise dos fatores que implicam no desempenho dos alunos.

1.1.4 A divulgação dos resultados do SADEAM para as escolas

A implantação do SADEAM possibilitou conhecer de forma abrangente a qualidade educacional da rede pública estadual de ensino, através da coleta de dados oferecidos pelos resultados de suas avaliações. Estes resultados não ficam restritos à secretaria estadual, são amplamente divulgados para toda a rede de ensino, para as coordenadorias, para as escolas da capital e do interior do estado, possibilitando que estes diferentes segmentos possam se apropriar desses resultados.

Nesse sentido, a SEDUC/AM, em parceria firmada com o CAEd, apresenta anualmente, diversas ferramentas para o acesso aos resultados do SADEAM, assim como os materiais a serem utilizados para a realização de oficinas de apropriação dos resultados, de forma acessível na internet a qualquer público, objetivando que estes sejam instrumentos de ressignificação por parte dos diferentes atores escolares na busca da eficácia escolar.

Compõem o material de divulgação: materiais para a realização de oficinas educativas, vídeos, banners, revistas para o gestor escolar, revistas para os professores e outros recursos disponíveis em um ambiente virtual, de livre acesso, disponível em sítio eletrônico⁵ desenvolvido para prover informações referentes ao SADEAM. Neste site, estão disponíveis o histórico do SADEAM, as Matrizes de Referência por disciplina, os resultados a partir do ano de 2011 por aluno⁶ e por escola, possibilitando comparações com a média de proficiência do estado, da coordenadoria e da escola a qual este pertence (AMAZONAS, 2011b).

As oficinas de apropriação dos resultados do SADEAM são promovidas de forma presencial na capital do estado pela SEDUC-AM, e realizadas pelo CAEd para professores, pedagogos e técnicos das coordenadorias de ensino do Amazonas que, após a formação presencial, têm a responsabilidade de realizar oficinas nas escolas, tendo como suporte os materiais recebidos na formação e os disponíveis para *download*, no sítio eletrônico. Dessa forma, é fornecida formação e ferramentas para que os resultados cheguem a essas escolas.

É disponibilizada, a cada ano, no site, uma coleção com revistas, a saber: revista do sistema, revista do gestor, revista pedagógica, revista contextual, caderno de gestão e sumário que se constituem em importantes recursos informativos pelas suas especificidades.

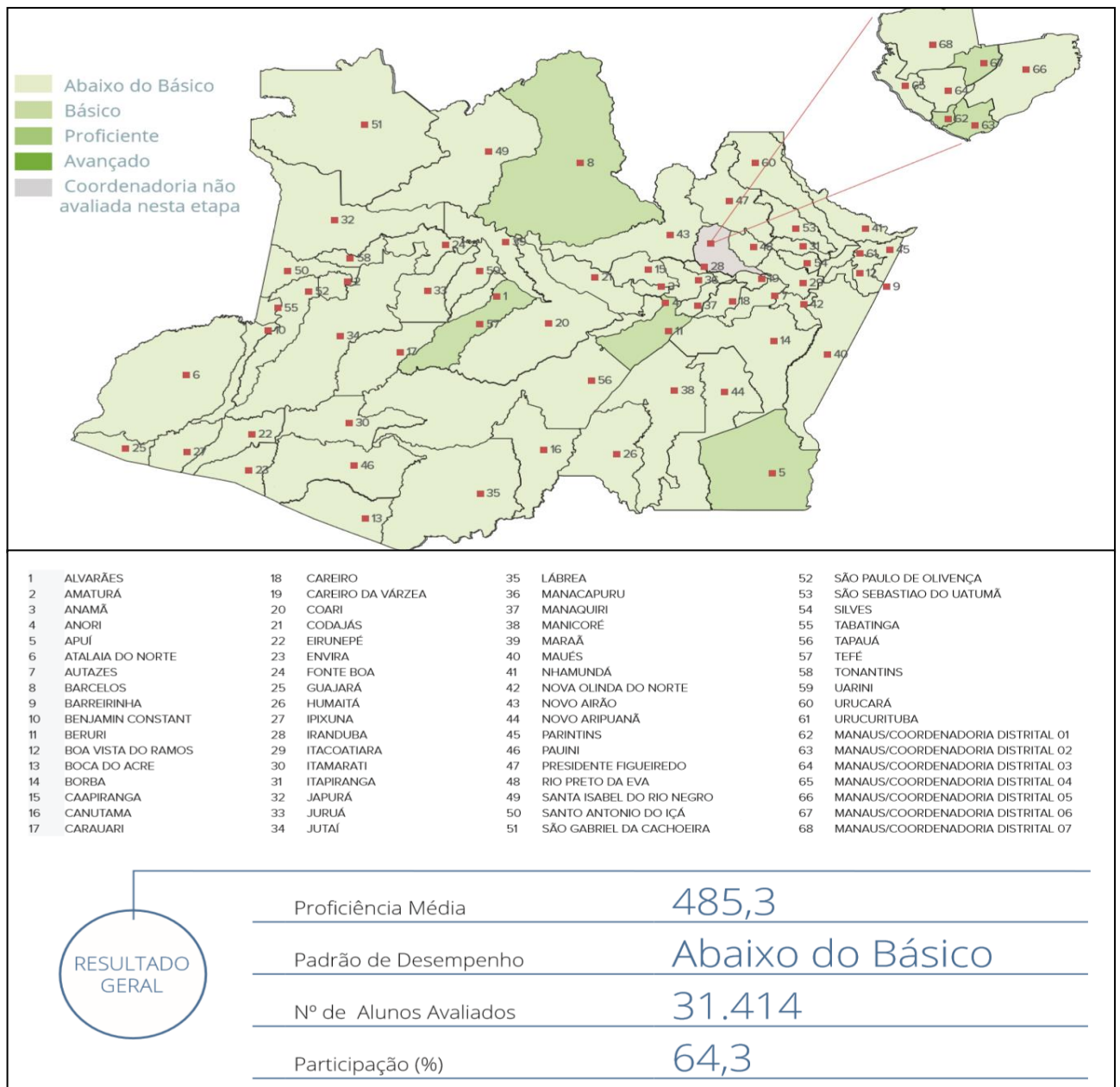
De acordo com a Revista do Sistema do SADEAM (AMAZONAS, 2011b, p.8), “Esses produtos foram elaborados sob três importantes princípios: o de informar os resultados do SADEAM, o de subsidiar as ações de intervenção pedagógica e o de fornecer indicadores para a elaboração de ações de gestão”.

Na revista do sistema (AMAZONAS, 2013a), os resultados do SADEAM são apresentados através de dois instrumentos, a saber, **mapas legendados** e **tabelas**. A Figura 2, a seguir, apresenta o mapa legendado do estado do Amazonas com o resultado do SADEAM, na disciplina de matemática do 3º Ano do Ensino Médio no ano de 2013.

⁵ Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/>>.

⁶ Para esta informação, são necessários login e senha. São disponibilizadas para o gestor da escola que tem autorização para ceder ao aluno e demais membros da comunidade escolar.

Figura 2 - Resultado geral do estado, no 3º Ano EM-Matemática, ano 2013



Fonte: Amazonas (2013a, p. 37).

No mapa do Amazonas, representado na Figura 2, tem-se a divisão por coordenadorias regionais representadas por 61 municípios e as 7 coordenadorias distritais implantadas na capital. Cada coordenadoria regional é composta pelo total de escolas estaduais presentes na área urbana e rural no município. Cada mapa apresenta o resultado geral da rede pública estadual por disciplina, ano e modalidade de ensino, indicando o padrão de desempenho, a proficiência média, o número de alunos avaliados e o percentual de participação de alunos nas provas (AMAZONAS, 2013a).

As **tabelas**, presentes na revista do sistema, são instrumentos que apresentam os resultados gerais por coordenadorias regionais e distritais, por disciplina, série e modalidade de ensino, conforme aponta a Figura 3:

Figura 3 – Exemplo de Apresentação dos Resultados por Coordenadoria – 3º Ano do EM - Matemática- Ano 2012, 2013 e 2014

Coordenadoria	Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de desempenho	Nº previsto de alunos	Nº Efetivo de alunos	Participação %	% de Alunos por Padrão de Desempenho				
								0	500	600	700	100
URUCARÁ	2012	456,4	62,3	Abaixo do básico	353	140	39,7	74,3%	24,3%	1,4%	0,0%	
	2013	472,9	63,5	Abaixo do básico	289	197	68,2	67,5%	28,9%	3,6%	0,0%	
	2014	475,6	63,5	Abaixo do básico	361	244	67,6	70,5%	24,2%	5,3%	0,0%	
URUCURITUBA	2012	462,8	70,2	Abaixo do básico	251	185	73,7	73,0%	22,2%	4,9%	0,0%	
	2013	472,7	62,9	Abaixo do básico	201	163	81,1	69,9%	25,8%	4,3%	0,0%	
	2014	473,7	54,0	Abaixo do básico	162	131	80,9	67,2%	31,3%	1,5%	0,0%	
Amazonas	2012	481,8	82,5	Abaixo do básico	46.905	30.900	65,9	63,7%	26,8%	8,3%	1,2%	
	2013	485,3	77,0	Abaixo do básico	48.874	31.414	64,3	64,1%	26,8%	7,9%	1,2%	
	2014	488,6	78,2	Abaixo do básico	49.088	33.673	68,6	62,2%	28,4%	7,7%	1,7%	

Abaixo do Básico
 Básico
 Proficiente
 Avançado

Fonte: Amazonas (2014c).

Na tabela representada na Figura 3, estão dispostos os dados referentes ao desempenho e à participação dos alunos nas avaliações do SADEAM. Nesta, são apresentados de forma sequencial a coordenadoria (distrital e regional), as três últimas edições em que esta foi avaliada, sua proficiência média, o desvio padrão, o padrão de desempenho, o número de alunos previstos para participar das provas em cada edição, o número efetivo de alunos avaliados a cada ano, o percentual de participação por edição e o percentual de alunos por padrão de desempenho. Na parte inferior de cada tabela é apresentado o resultado geral do estado, o que permite que cada coordenadoria possa comparar seus resultados com outras coordenadorias e com os resultados do estado (AMAZONAS, 2014c).

A divulgação e a apropriação dos resultados do SADEAM constituem-se em instrumentos essenciais para o alcance das metas estabelecidas pelo estado em busca da melhoria da qualidade do ensino (AMAZONAS, 2011b). Nessa perspectiva, a SEDUC periodicamente oferece cursos de capacitação sobre avaliação educacional e apropriação dos resultados a gestores, professores, coordenadores pedagógicos e pedagogos da rede estadual de ensino.

Sobre isso, Lück (2009) destaca a importância do acesso aos resultados das avaliações por parte dos diferentes segmentos que compõem a sociedade, através de uma linguagem de fácil compreensão, possibilitando a viabilização de ações planejadas para a efetivação da qualidade no ensino, para que o princípio da qualidade seja de fato uma realidade na escola.

Faz-se necessário ainda que os resultados dessas avaliações cheguem, de forma oportuna e acessível, a alunos, pais, educadores, políticos e empresários. Dessa forma, torna-se possível analisar os dados e promover mudanças importantes na educação, com a formulação de políticas públicas e estratégias focadas no aperfeiçoamento do ensino na sala de aula (LÜCK, 2009, p.7).

A apropriação planejada desses resultados pelos agentes escolares é fundamental para o conhecimento do desempenho educacional da escola. Detectar as áreas que exigem maior atenção, em qual componente curricular cada aluno apresenta maior dificuldade é importante para que a escola possa intervir e auxiliar o aluno, assegurando a ele o direito a prosseguir os estudos com qualidade e equidade.

Neste contexto, cabe ao gestor escolar, no exercício da liderança na escola, prover momentos para fazer circular as informações referentes à escola junto aos demais atores educacionais, prestando contas à comunidade sobre os resultados alcançados.

O papel do gestor escolar na apropriação dos resultados do SADEAM será tratado na subseção seguinte e constitui-se matéria principal do presente trabalho, que objetiva pesquisar quais as ações que este mobiliza para que os resultados do SADEAM sejam efetivamente apropriados e redimensionados para a melhoria do ensino.

1.1.5 As atribuições da gestão escolar na apropriação dos resultados do SADEAM

A Constituição Federal de 1988 determina que o ensino ministrado deve ter como foco a formação do aluno para o exercício da cidadania. E para o alcance deste objetivo, deve ser provida uma educação com qualidade. E neste processo, o gestor tem um papel essencial de coordenar o trabalho na escola, de forma que esta consiga ofertar ao aluno uma educação cidadã (AMAZONAS, 2013b).

A responsabilidade atribuída ao gestor da escola encontra respaldo na LDB nº 9394 (BRASIL,1996), que elenca em seu Artigo 12º sete Incisos que tratam da responsabilidade administrativa, pedagógica e social da escola com o ensino e com a sociedade na busca da qualidade.

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, s.p.).

Em meio a esse contexto, surge a necessidade de uma nova forma de gestão escolar, pautada no princípio da gestão democrática, como preconiza o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 em seu artigo 3º, VIII. Esse cenário constitui-se em um desafio de transformar a escola em um lugar onde as decisões sejam efetivamente tomadas na coletividade, com a participação de todos os agentes internos e externos à escola, no planejamento de ações e documentos norteadores da educação na instituição, definindo prioridades a serem focadas.

Sobre o exercício da gestão democrática e seus efeitos, Lück (2009), destaca:

[...] Nesse sentido, a gestão democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres (LÜCK, 2009, p. 71).

Paro (2010), entende que o trabalho da escola, não deve estar centralizado na figura do gestor como um indivíduo que detém o poder de decisão sobre todos, antes este deve ser um coordenador que possa exercer uma autoridade democrática, conferida a este de forma livre e consciente por parte dos demais partícipes do processo educativo. Para o autor, “o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução” (PARO, 2010, p.776).

Frente a essa demanda, é necessário um novo perfil de gestor, que exerça na prática diária a gestão democrática e participativa, convocando a escola e seus diversos agentes a participarem de forma direta das questões inerentes à instituição, analisar sua realidade, para decidir e planejar na coletividade os rumos que a escola deve seguir. Para que isso aconteça na prática, a gestão da escola precisa envolver e motivar a equipe escolar a adotar uma nova

postura frente à responsabilidade com a educação, para que estes se percebam como coautores do processo de ensino (AMAZONAS, 2012).

A Revista da Gestão Escolar (AMAZONAS, 2014b) atribui ao gestor da escola a função precípua de vincular os resultados do SADEAM junto à escola:

Cabe aos gestores, no espaço escolar, discutir os dados recebidos, considerando continuamente os resultados das avaliações externas e internas, o que possibilita realizar interferências e propor ações que diminuam as dificuldades apresentadas e aumentem o desempenho escolar dos alunos (AMAZONAS, 2014b, p. 11).

No sentido de contribuir para que a escola cumpra seu papel principal que é de oferecer educação com qualidade, melhorando cada vez mais seu desempenho, é imprescindível que as atividades sejam mediadas de forma democrática. Ao que Paro (1998), argumenta:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções (PARO, 1998, p.7).

De posse dos resultados do SADEAM, o gestor precisa viabilizar junto aos atores da escola momentos para análise e discussão dos resultados das avaliações do SADEAM para que toda comunidade escolar possa se apropriar inicialmente da nomenclatura que envolve essas avaliações e saber como interpretar seus dados, além de entender o contexto das avaliações em larga escala, sua importância para a produção de políticas educacionais de intervenção para o desenvolvimento da educação do Amazonas e do país.

Os resultados das avaliações externas possibilitam ao gestor escolar discutir junto à escola qual etapa de ensino, qual série, turma e disciplina apresentam o menor e maior rendimento. Cabe ao gestor incentivar os professores a analisar os resultados dos alunos por disciplina e individualmente, acompanhar e avaliar a análise realizada pelos professores, fomentar a divulgação dos resultados obtidos pela escola de forma acessível à compreensão dos alunos, de seus pais e ou responsáveis, e para toda sociedade.

Nesse sentido Chagas (2014) destaca:

Logo, é importante que o gestor escolar repasse para os demais membros da equipe gestora da escola, seus professores, alunos e comunidade os resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Isso porque servirão como ponto de partida para um debate entre professores e especialistas (pedagogos), no sentido de criações de estratégias e planos de ações, de acordo com as reais necessidades dos alunos da escola (CHAGAS, 2014, p.28-29).

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma produtiva e com qualidade, é imprescindível a participação do gestor da escola na mobilização de esforços para que haja boas condições de trabalho para os profissionais da escola e estes possam sentir-se dignos e felizes por fazerem parte dela. Precisa também assegurar que os alunos se sintam acolhidos e respeitados, percebendo na escola um ambiente que favoreça seu sucesso. Enfim, é necessário zelar por melhores condições pedagógicas e administrativas da escola, favorecendo o clima escolar (AMAZONAS, 2012).

O modo como a gestão da escola se constrói é determinante para a criação de um ambiente propício para o estabelecimento de um bom clima escolar, e este é um dos fatores que implicam no desempenho dos alunos. Nesse sentido, o gestor da escola deve praticar de forma competente, além da liderança administrativa, a liderança pedagógica, articulando junto aos atores escolares, sobretudo com os professores, o planejamento das disciplinas, a discussão dos resultados das avaliações internas e a apropriação de forma eficaz das avaliações externas.

O gestor precisa assumir o papel de colaborador no monitoramento da política educacional do estado, e principalmente, como articulador para a promoção de um espaço de construção de conhecimento, partir da análise dos resultados do SADEAM. Conforme a Revista do Sistema (AMAZONAS, 2011b), estes resultados possibilitam a identificação e a análise das competências desenvolvidas pelos alunos nas diferentes áreas de ensino bem como as habilidades que estes alcançaram, o que oferece subsídios para o estabelecimento de metas para a elaboração de ações que podem contribuir para a tão almejada melhoria do processo de ensino.

Foi discutido nesta subseção, o destaque atribuído ao papel do gestor na apropriação dos resultados do SADEAM. A próxima tratará da abrangência dos resultados do SADEAM nas diversas instâncias educacionais, as possibilidades de ações de intervenção, que esses resultados oferecem, a relação entre a apropriação dos resultados do SADEAM e a qualidade do ensino no Amazonas.

1.1.6 Os resultados do SADEAM e a qualidade do ensino no Amazonas

A exigência posta pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, VII) de que o ensino deve ser ministrado mediante a garantia de padrão de qualidade e reafirmado pela LDB (BRASIL, 1996) (Artigo 3º, IX), abre precedentes para a discussão a respeito de que padrão de qualidade é este. Saber quais os parâmetros a ser considerados para qualificar a educação não se constituem em tarefa de fácil observação e compreensão. É necessário ante a exigência da educação de qualidade, conceituar o que é qualidade na educação.

Para o Estado do Amazonas, o sentido de qualidade na educação, que se apresenta, no PEE, é decorrente do desenvolvimento das relações sociais contextualizadas, “A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social” (p. 63), não se limitando em padrões específicos, tendo em vista a diversidade de fatores que se associam à qualidade do ensino ofertado no estado.

Portanto, conforme evidenciado no PEE/AM, a educação de qualidade que se busca no estado está relacionada à transformação da realidade. Para tanto, é necessária uma convergência de esforços que não deve ficar apenas no âmbito da escola, mas, sobretudo depende de esforços maiores, do poder público conforme preconiza o PEE/AM:

Sabe-se que a garantia da qualidade do ensino implica também em melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhorias nas condições de trabalho, valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas (AMAZONAS, 2015b, p.69).

Para efetivação da qualidade do ensino no Amazonas, bem como para a complexa tarefa que é aferir tal qualidade, a produtividade da escola, os elementos considerados desejáveis para o processo de ensino qualitativo, o PEE/AM, estabelece, na Meta 7-QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB: 5,4 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 4,8 nos anos finais do Ensino Fundamental; 4,2 no Ensino Médio (AMAZONAS, 2015b, p.70).

A meta 7 deixa explícito em números o que se espera por etapa do ensino básico, como reflexo de qualidade da educação no estado.

Para a efetivação da Meta 7 do PEE/AM 2015 são elencadas 30 Estratégias, dentre as quais destaco a estratégia 29, que menciona a política de bonificação destinada aos atores escolares que apresentarem melhorias nos indicadores nacional e estadual (IDEB e IDEAM).

Nesse sentido, definir o que é qualidade do ensino, não é tarefa fácil, tendo em vista a amplitude e complexidade que o termo assume, não tendo, portanto, um único sentido.

Paro (1998) afirma que não existem padrões definidos de qualidade para escola, ao que atribui à complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade, pois esta não pode ser aferida a qualquer tempo e espaço. Sobre a concepção de educação, o autor argumenta:

[...] A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. [...] (PARO, 1998, p. 2).

Paro (1998) entende que a escola não prepara o indivíduo apenas para o acesso ao ensino superior e posteriormente sua inserção no mundo do trabalho, mas deve prepará-lo para a vida e prepará-lo bem, para que assim possa usufruir dos bens produzidos pela sociedade ao longo de sua existência. Segundo o autor:

[...] não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. [...] É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. [...] (PARO, 1998, p.2-3).

Ainda de acordo com PARO (1998), os efeitos da educação podem influenciar o indivíduo por toda a sua vida, logo, a avaliação de sua educação se estenderá por todo esse período. Tal condição, segundo o autor, relativiza as formas de aferir a qualidade da educação, ao considerar apenas os índices de aprovação ou reprovação dos estudantes, ou os resultados obtidos nas avaliações externas, apoiadas no desempenho destes.

É importante considerar o que Souza (2005) diz a respeito do uso dos resultados das avaliações externas frente às contradições sociais que se apresentam. Se os resultados que chegam até as escolas apresentam os fatores intraescolares (gestão e administração, prática

pedagógica, condições de infraestrutura, práticas profissionais) e extraescolares (fatores sócio econômicos, fatores familiares e fatores individuais) associados ao desempenho dos estudantes, estes podem gerar efeitos positivos no sentido de melhorar a qualidade do ensino. E aponta como caminho a socialização desses resultados junto à comunidade escolar. “[...] Embora a apresentação clara dos resultados da avaliação e sua apropriação pelas autoridades educacionais, professores e pais não seja condição suficiente para produzir mudanças, ela é sem dúvida uma condição necessária [...]” (SOUZA, 2005, p.167).

A criação e implantação do SADEAM possibilitou, a partir das avaliações, traçar um diagnóstico da rede estadual e municipal de ensino, permitindo que seja analisado cada coordenadoria de ensino, cada escola e turma. Isso possibilita também a verificação das competências e habilidades que o aluno conseguiu ou não desenvolver.

Os resultados do SADEAM além de fornecer subsídios para que o professor possa fazer um planejamento pedagógico voltado para melhorar a aprendizagem dos alunos do estado do Amazonas, possibilitam que a SEDUC tenha um diagnóstico da educação em todo o estado, o que lhe permite monitorar cada escola, cada aluno fornecendo auxílio para que estes possam evoluir, melhorando a qualidade do ensino no estado de forma qualitativa e com equidade.

Os dados expostos na Tabela 1, a seguir, referem-se aos resultados do SADEAM na última edição realizada em 2014 e fornece um retrato das disciplinas e segmentos de ensino carentes de ações diferenciadas para que o desempenho possa melhorar.

Tabela 1 - Resultado Geral da rede pública estadual do Amazonas – SADEAM 2014

DISCIPLINA-SÉRIE	Proficiência Média	Escala de Proficiência (Pontos)	Padrão de Desempenho	Alunos previstos	Alunos avaliados	% de participação
L.P - 5º ano do EF.	194,50	175 a 225	Proficiente	22.022	19.778	89,8
L.P - 9º ano do E.F.	239,95	200 a 250	Básico	40.840	33.023	80,9
L.P-3º Ano do E.M.	495,72	450 a 550	Básico	49.089	33.673	68,6
L.P - EJA Pres. – A. I.	173,02	125 a 175	Básico	1.028	480	46,7
L.P- EJA Pres. – A. F.	202,06	200 a 250	Básico	6.595	2.881	43,7
L.P -EJA Pres./E.M	444,86	Até 450	Abaixo do básico	7.323	4.050	55,3
Matem - 5º Ano/E.F.	205,5	200 a 250	Proficiente	22.014	19.770	89,8
Matem.-9º Ano/E.F.	233,1	225 a 275	Básico	40.842	33.025	80,9
Matem- 3º Ano/E.M.	488,6	Até 500	Abaixo do básico	49.088	33.673	68,6
Matem.-EJA-Pres./AI	183,8	150 a 200	Básico	1.027	479	46,6
Matem.-EJA-Pres./AF	205,6	Até 225	Abaixo do básico	6.593	2.879	43,7
Matem.-EJA-Pres./EM	456,9	Até 500	Abaixo do básico	7.318	4.044	55,3
Biologia -3º Ano/E.M	510,4	Até 550	Abaixo do básico	49.090	34.847	71,0
Biol. - EJA Pres./E.M	481,6	Até 550	Abaixo do básico	7.321	4.211	57,5
Física – 3º Ano /EM	510,8	Até 550	Abaixo do básico	49.090	34.847	71,0
Física - EJA Pres./E.M	474,0	Até 550	Abaixo do básico	7.321	4.211	57,5
Química – 3ºAno/EM	508,7	Até 550	Abaixo do básico	49.090	34.847	71,0
Química-EJA-Pres/EM	483,0	Até 550	Abaixo do básico	7.321	4.211	57,5
Geo. – 3º Ano/E.M.	513,9	500 a 600	Básico	49.089	34.847	71,0
Geo. - EJA Pres. /E.M.	481,8	Até 500	Abaixo do básico	7.318	4.209	57,5
História-3º Ano/E.M.	518,9	500 a 600	Básico	49.089	34.847	71,0
História-EJA.Pres./EM	481,5	Até 500	Abaixo do básico	7.318	4.209	57,5

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de Amazonas (2014b).

Os dados divulgados na Tabela 1 indicam que as disciplinas e segmentos avaliados no ano de 2014 se mantiveram predominantemente no padrão de desempenho Abaixo do Básico. Apenas o 5º ano do Ensino Fundamental foi classificado no padrão de desempenho proficiente nas disciplinas língua portuguesa e matemática. Nenhuma disciplina e segmento foi classificado no padrão de desempenho considerado ideal, que é o avançado. Tal contexto sinaliza ao estado a necessidade de intervenções que busquem elevar o desempenho dos alunos através de um ensino com qualidade.

Nesse sentido, com o propósito de monitorar a qualidade do ensino ofertado no estado do Amazonas, possibilitando uma visão mais integrada do sistema de ensino, foi criado, em 2008, a partir do SADEAM, o Índice de Desempenho Educacional do Amazonas – IDEAM. Em consonância com o IDEB, este indicador possui uma escala de 0 a 10, e resulta da proficiência alcançada pelos alunos nas provas do SADEAM e da taxa de aprovação oriundas do Censo escolar (AMAZONAS, 2011a).

Conforme o Decreto estadual nº 35.983, de 26 de junho de 2015 (AMAZONAS, 2015, Artigo 1º, § 1, I, II), o IDEAM terá apuração no nível de Ensino Fundamental nos anos pares, visto que nos anos ímpares, o Ensino Fundamental será avaliado pelo SAEB. No Ensino Médio, a apuração do IDEAM se dará anualmente.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados do IDEAM possibilitando acompanhar sua evolução entre de 2008 e 2013.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas-IDEAM 2008-2013

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÍVEL/ETAPAS DE ENSINO	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Amazonas	Fundamental Anos Iniciais	3,5	-	4,3	-	4,7	-
	Fundamental Anos Finais	2,9	-	3,5	-	3,7	-
	Ensino Médio	2,2	3,8	3,6	4,0	3,9	4,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do site da Seduc/Am.

Conforme evidenciado pelos dados da Tabela 2, os anos iniciais do Ensino Fundamental mantem-se em patamares mais avançados em relação às outras etapas de ensino, com acentuada diferença em relação aos anos finais do Ensino Fundamental. Embora as séries finais do Ensino Fundamental apresentem um crescimento gradativo, é a etapa de ensino que possui as menores notas no IDEAM. Já o Ensino Médio precisa estabilizar seu desempenho, pois apresenta pequenas oscilações, nos anos de 2010 a 2013.

Dessa forma, os resultados do SADEAM apresentados pelas escolas da rede pública do estado constituem indicadores para a formulação de políticas públicas. Uma dessas políticas é a de responsabilização através do pagamento de bonificação para alunos, gestores, professores e demais servidores da rede pública estadual.

Tal política de bonificação compreende o Prêmio Escola de Valor, que foi instituído por intermédio do Decreto Estadual nº 27.040, de 05 de outubro de 2007 e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pelo Decreto nº 28.164/2008. Ambos foram alterados e modificados recentemente pelo Decreto nº 35.983, de 26 de junho de 2015.

Conforme o Decreto nº 35.983, de 26 de Junho de 2015 e seu artigo 1º, o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica foi criado em benefício aos servidores da rede pública de educação do estado do Amazonas que conseguirem alcançar as metas estabelecidas para os índices de desenvolvimento educacionais, a saber: IDEB e IDEAM (artigo 1º, § 1º, incisos I e II), visando incentivar e reconhecer o trabalho dos

professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (artigo 2º).

De acordo com o Decreto nº 35.983/2015, o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica tem seus valores referentes à Bonificação por Resultado (BR), BR1, BR2 e BR3 fixados em 14º, 15º e 16º salários respectivamente (artigo 3º).

Tais valores dependem do alcance das metas que diferem nas etapas de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) para as escolas com ensino em tempo parcial e escolas em tempo integral, caracterizadas como EETI e CETI como revela a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Metas - Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio - Ano 2015 a 2017

Metas	2015			2016			2017		
	E. F. Anos Iniciais	E.F. Anos Finais	Ensino Médio	E. F. Anos Iniciais	E.F. Anos Finais	Ensino Médio	E. F. Anos Iniciais	E.F. Anos Finais	Ensino Médio
Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)									
Escola de Valor	5,6	5,0	5,0	5,7	5,1	5,1	5,9	5,3	5,3
Bonificação por resultado 1 - BR1	6,3	5,3	5,3	6,4	5,4	5,4	6,6	5,6	5,6
Bonificação por resultado 2 - BR2	6,6	6,0	6,0	6,7	6,1	6,1	6,9	6,3	6,3
Bonificação por resultado 3 - BR3	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI)									
Escola de Valor	5,8	5,2	5,2	5,9	5,3	5,3	6,1	5,5	5,5
Bonificação por resultado 1 - BR1	6,4	5,6	5,6	6,5	5,7	5,7	6,7	5,9	5,9
Bonificação por resultado 2 - BR2	6,7	6,2	6,2	6,8	6,3	6,3	7,0	6,5	6,5
Bonificação por resultado 3 - BR3	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI)									
Escola de Valor	6,1	5,3	5,3	6,2	5,4	5,4	6,4	5,6	5,6
Bonificação por resultado 1 - BR1	6,7	5,6	5,6	6,8	5,7	5,7	7,8	5,9	5,9
Bonificação por resultado 2 - BR2	7,0	6,3	6,3	7,1	6,4	6,4	7,3	6,6	6,6
Bonificação por resultado 3 - BR3	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Sead/Amazonas (2015).

A Tabela 3 apresenta as metas a serem alcançadas, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, obedecendo a classificação das escolas como convencionais, EETI e CETI nos anos de 2015 a 2017. Verifica-se que para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as metas a serem alcançadas nos três anos pelas escolas convencionais, pelas EETI e CETI são superiores aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estas duas últimas etapas, tem metas semelhantes a serem alcançadas nas três categorias de escolas. Os dados revelam também, que as metas para a BR3 se assemelham para o Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais) e Ensino Médio, nas três categorias de escolas. Tal meta refere-se ao percentual de crescimento nos índices educacionais alcançados pelas diversas instâncias educacionais.

Estende-se aos servidores, a Bonificação por Resultado 4 (BR4) concernentes ao percentual de crescimento nos índices educacionais, que se dá de acordo com a função e vencimento do servidor, segundo o Decreto nº 35.983/2015 (artigo 3º, §1º), conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 - Percentual de bonificação/crescimento – BR4, (todas as instâncias educacionais)

Metas de crescimento	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1
Bonificação	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Sead/Amazonas (2015).

A bonificação será concedida anualmente e é proporcional ao tempo de serviço que o profissional esteja desempenhando na instituição e ano em que esta foi avaliada (artigo 6º).

A premiação dos funcionários da SEDUC será condicionada ao cumprimento das metas e ao percentual de frequência (Artigo 4º), portanto, a premiação é diferente para funcionários lotados nas escolas e para os funcionários que estão lotados na sede da SEDUC e nas coordenadorias regionais e distritais. Sobre o critério frequência, não será considerado como tempo efetivo para premiação, as ausências justificadas através de licenças e atestados conforme previsto na Lei 1.778/1987.

A Tabela 5, a seguir, apresenta o percentual de frequência e o valor do bônus para profissionais lotados nas escolas estaduais.

Tabela 5 - Percentual de frequência/bonificação BR1, BR2, BR3 e BR4 (servidores das escolas)

Até o percentual de frequência do ano escolar 2015	Valor da Bonificação
94%	100%
93%	75%
92%	50%
Inferior a 92%	0%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Sead/Amazonas (2015).

Os dados da Tabela 5 indicam o valor da bonificação para os servidores lotados na escola, que são equivalentes ao percentual de frequência. Se o servidor apresentar até 94% de frequência ele terá 100% do valor da bonificação, com 93%, o valor diminui para 75%, se a frequência do servidor for até 92%, este terá direito a 50% do valor total da bonificação. Porém, se a frequência for inferior a 92% o servidor não terá direito a bonificação.

A Tabela 6, a seguir, traz o percentual de frequência e valor da premiação para os servidores lotados na SEDUC/Sede e nas coordenadorias regionais e distritais que alcançarem as metas dos índices educacionais.

Tabela 6 - Percentual de frequência/bonificação BR1, BR2, BR3 e BR4, (servidores da sede Seduc e Coordenadoria)

Até o percentual de frequência do ano escolar 2015	Valor da Bonificação
100%	100%
99%	75%
98%	50%
Inferior a 98%	0%

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Sead/Amazonas (2015).

Verifica-se através da análise das Tabelas 5 e 6 que há por parte da política de bonificação do SADEAM, uma maior exigência no percentual de frequência dos servidores lotados na sede e nas coordenadorias em relação aos servidores lotados nas escolas. Para os primeiros, é necessário 98% de frequência para ter direito a 50 % da bonificação, para valores abaixo deste percentual, o funcionário não tem direito a nenhuma porcentagem do bônus. Enquanto para os funcionários lotados nas escolas, o percentual é menor, 92%.

Na política de bonificação do estado, os alunos da rede pública estadual também são contemplados. De cada turma da rede, é selecionado um aluno com maior média nas disciplinas curriculares da escola e melhor frequência, para o qual é destinado o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) em caderneta de poupança. As notas do aluno serão computadas através do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM. (Artigo 8º, I, II, III e IV).

O Decreto nº 35.983/2015 trata em seu artigo 11º do Prêmio Escola de Valor, destinado às escolas que alcançarem as metas estabelecidas para os índices educacionais constantes no decreto. O valor que cada escola receberá será de R\$15.000,000 (quinze mil reais) somados R\$ 1.000,000(mil reais) para cada sala de aula que estiver ativa no ano em que foi avaliada (artigo 11º, § 1º, I). A Tabela 7, a seguir, apresenta as metas a serem alcançadas pelas escolas para obtenção da bonificação.

Tabela 7 - Tabela 7- Metas para Escola de Valor (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

ESCOLA DE VALOR				
METAS		2015	2016	2017
Anos iniciais do ensino fundamental	Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)	5,6	5,7	5,9
	Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI)	5,8	5,9	6,1
	Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI)	6,1	6,2	6,4
Anos finais do ensino fundamental	Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)	5,0	5,1	5,3
	Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI)	5,2	5,3	5,5
	Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI)	5,3	5,4	5,6
Ensino Médio	Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)	5,0	5,1	5,3
	Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI)	5,2	5,3	5,5
	Centros Educacionais de Tempo Integral (CETI)	5,3	5,4	5,6

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Sead/Amazonas (2015).

Os dados apresentados na Tabela 7 referem-se às metas a serem alcançadas para a obtenção do Prêmio Escola de Valor pelas diferentes categorias de escola, a saber, escolas convencionais, EETI e CETI no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Verifica-se que as metas para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, nas três categorias de escolas, são superiores às metas dos anos finais deste nível de ensino, bem como as metas para o Ensino Médio.

A política de bonificação gerada pelo SADEAM tem por principal finalidade incentivar os agentes escolares a melhorar a qualidade do ensino no estado com equidade.

Dessa forma, o IDEB, que é indicador nacional da educação, aponta que a qualidade do ensino no estado do Amazonas tem avançado, conforme mostra a Tabela 8, e que as séries iniciais do Ensino Fundamental destacam-se dentre as demais etapas de ensino, obtendo, no ano de 2013, um índice superior à projeção para 2015, com média 4,7 aproximando-se da projeção para o ano 2017.

Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - Amazonas

IDEB AMAZONAS	2007	2009	2011	2013	Projeções			
					2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do EF	3,6	3,9	4,3	4,7	4,5	4,8	5,1	5,4
Anos finais do EF.	3,3	3,5	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,8
Ensino Médio	2,9	3,3	3,5	3,2	3,3	3,7	4,0	4,2

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP (2015).

Conforme observado na Tabela 8, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio carecem de maiores esforços para melhorar seus desempenhos, sobretudo o Ensino Médio que, em 2013, obteve 3,2 uma nota menor que no ano 2011 em que este alcançou 3,5 exigindo para esta etapa da educação básica atenção redobrada, tendo em vista que, de acordo com o PEE/2014, para o Ensino Médio avançar em seus resultados depende também da qualidade com que se desenvolve a educação das etapas anteriores (AMAZONAS, 2014a).

A qualidade na educação é amplamente referenciada nas bibliografias educacionais, nos discursos políticos, e principalmente, preconizada na CF de 1988 e na LDB 9394/ 1996 como princípio que rege o ensino. Nesse sentido, o PEE (AMAZONAS, 2014a) destaca que a efetivação da qualidade da educação implica dentre vários fatores, que os sistemas de ensino sejam melhor estruturados, que exista melhor articulação entre estes e as instituições de ensino, definindo ações para o desenvolvimento profissional dos atores que fazem parte do cenário educacional, bem como a definição e implementação de dinâmicas curriculares, o que irá convergir para melhorias no processo educativo (AMAZONAS, 2014a).

Na próxima seção, será abordado o Plano Nacional de Educação, documento que estabelece as Metas que o País deve alcançar até o ano 2024, objetivando qualidade e equidade no ensino básico.

1.2 O PNE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Discorrer nesta seção sobre a educação integral justifica-se pelo fato de esta pesquisa dar-se em uma escola de-tempo integral, cujo desenho projetado para tal modalidade de ensino difere em termos estruturais físicos e pedagógicos das escolas cuja organização funcional ocorre em tempo parcial.

Definir educação integral não se constitui em tarefa fácil, tendo em vista o sentido polissêmico que o termo possui. Segundo o documento Educação integral – texto referência para o debate nacional, produzido pelo MEC, para a compreensão do sentido de educação integral, implica em considerar duas variáveis, o **tempo** e o **espaço**. O tempo considera a ampliação da jornada escolar, enquanto o espaço refere-se aos territórios nos quais as escolas se inserem, estes são reconhecidos pela vivência de novas oportunidades de aprendizagem que se dão nestes tempos e espaços (BRASIL, 2009).

O mesmo documento destaca que a escola é um espaço privilegiado da formação completa do aluno, mas não o único, tendo em vista que através do planejamento, da integração de projetos e ainda pelo PPP, pode ser proporcionado novas experiências

educativas fora do espaço formal, que é a escola. Apresenta como exemplo de outros espaços visitas a museus, parques, igrejas, dentre outros, e nestes, intencionalmente os profissionais que acompanham os alunos constroem novas possibilidades de aprendizagem.

A ampliação do tempo não tem como objetivo apenas a resolução de problemas de baixo desempenho apresentado pelos alunos, mas, oportunizar às instituições, a reflexão de suas práticas, para que sejam criadas organizações curriculares cuja concepções de aprendizagem se apresentem como “[...] um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo” (BRASIL, 2009, p.36).

Conforme o documento Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública, de autoria de Organização não governamental Todos pela Educação e da Fundação Itaú Social:

Educação Integral é uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.4).

O mesmo documento destaca que a educação integral não pode ser entendida unicamente pela ampliação do tempo escolar para maior permanência do aluno na escola, pois as experiências e os conhecimentos proporcionados pela escola, embora importantes, não bastam para formar o aluno em sua totalidade. A efetivação da educação integral implicará, portanto, no aproveitamento de um planejamento que considere as diversidades de oportunidades de aprendizagem, de espaços e a ampliação do tempo escolar, articulados com o território, com a comunidade, com a família e com as novas tecnologias, integrando os saberes sistematizados aos conteúdos escolares (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Para tanto, o Documento Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública, destaca que:

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p.4).

Sendo a escola o espaço privilegiado para a educação integral, destaca-se a criação das escolas de tempo integral, aclamadas nos discursos das políticas públicas voltadas para a educação, como um caminho a ser trilhado para a efetivação da educação integral.

Segundo Cavaliere (2007), é possível perceber pelo menos quatro diferentes concepções de escola em tempo integral:

- A escola de tempo integral de cunho assistencialista, esta escola foi então criada com o objetivo de dar assistência às crianças menos favorecidas, substituindo os pais, no tempo em que estes estão ausentes, neste caso, a socialização primária é mais importante que o conhecimento;
- A escola de tempo integral sob um aspecto autoritário, cheia de rotinas rígidas. A escola é considerada como uma instituição que atua na prevenção do crime. Nesta, considera-se que é preferível o aluno estar “preso” na escola do que solto nas ruas. Há forte alusão à formação para o trabalho;
- A escola de tempo integral sob a concepção democrática, em uma função emancipatória. A utilização do tempo integral possibilita melhor desempenho dos alunos através de uma educação efetiva, com compartilhamento de experiências democráticas;
- A escola de tempo integral em uma visão multissetorial de educação integral. Nesta o tempo integral não depende do padrão estrutural exigida para uma escola de tempo integral, este não está inserido em uma instituição. A educação de qualidade, que pode ser efetivada através de ações diversificadas, não se satisfaz unicamente pelas condições ofertadas pelo estado, sendo necessário, portanto, sua execução por organizações externas à escola.

De acordo com Cavaliere (2007, p.1031):

[...] os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral

A escola, apesar de suas fragilidades, é a instituição onde o aluno é o centro, a parte principal, e é neste ambiente em que ele por direito deve vivenciar experiências, realizar atividades que irão possibilitar uma formação democrática, ainda que de forma eventual, neste sentido para que estas atividades possam acontecer em outros espaços, a escola deve ser o

espaço de referência para o aluno. A autora defende que a participação de organizações da sociedade civil, assim como de outras instâncias da administração pública são desejáveis e podem ser extremamente relevantes para o processo de ensino, desde que venha fortalecer a escola:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p.1032).

No processo de reflexão a respeito da escola, e ao entender que esta tem a função de formar o aluno para uma vida democrática, o tempo integral é então um forte elemento para tal conquista, para tanto, a escola precisa ser um espaço de reflexão e compartilhamento de vivências.

Nesse sentido, Cavaliere (2002, p.253), argumenta:

[...] A vivência de relações democráticas ao longo da vida escolar é uma experiência coletiva, de resultados inelimináveis sobre cada indivíduo, que pode trazer importantes contribuições à vida social em geral. A rigor, ela é a única experiência escolar absolutamente insubstituível pelas tecnologias educacionais.

A ampliação do tempo por si só, é incapaz de produzir práticas escolares diferenciadas com qualidade, podendo inclusive potencializar os problemas de inadaptação evidenciados em escolas convencionais. É necessário, portanto, além do estabelecimento de um currículo factível, eficiente, que a escola conte com infraestrutura adequada que compreenda espaço físico, melhores condições para os profissionais que nela atuam, e o tempo seja organizado de forma a propiciar experiência escolar de qualidade (CAVALIERE, 2007).

A vivência de relações democráticas ao longo da vida escolar é uma experiência coletiva, de resultados inelimináveis sobre cada indivíduo, que pode trazer importantes contribuições à vida social em geral. A rigor, ela é a única experiência escolar absolutamente insubstituível pelas tecnologias educacionais.

Com o intuito de proporcionar maiores oportunidades educacionais ao aluno, a ampliação do tempo escolar visando à educação integral é amplamente mencionada nos documentos oficiais.

A LDB-9394/96 determina que a educação básica nos níveis Fundamental e Médio tenham por ano a **carga horária mínima** de 800 horas e no mínimo 200 dias letivos (Artigo 24, I). O não estabelecimento de um período máximo de permanência do aluno na escola abre precedentes para que se amplie o tempo dedicado ao aluno para que este entre em contato com as diversas formas de conhecimentos, tenha maiores oportunidades para aprender, para realizar atividades complementares e necessárias à sua formação integral.

É vasto o amparo legal dado à educação para que o indivíduo possa se desenvolver em sua plenitude. Nesse sentido, elenca-se a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito do cidadão (Artigo 6º), e determina que sua oferta deva proporcionar o desenvolvimento do aluno em sua forma plena, integral, atribuindo ao Estado, à família e de forma colaborativa à sociedade o dever de sua promoção e incentivo (Artigo 205); a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), ampliando os direitos da criança e do adolescente visando ao seu pleno desenvolvimento (Artigo 53); a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), esta determina que o tempo de permanência na escola seja ampliado de forma progressiva e faz a previsão de escolas de educação integral para o Ensino Fundamental (Artigos 34 e 87).

Em continuidade à convergência de esforços dos poderes públicos para melhorar o cenário educacional do país, foi aprovado e instituído pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação – PNE, para a década de 2014 a 2024, que traz um conjunto de diretrizes, de 20 metas a serem alcançadas em regime de colaboração dos entes federativos para melhorias na qualidade do ensino. Essas metas são referentes ao acesso à educação, à universalização da alfabetização, à abrangência da escolaridade e ao aumento das oportunidades na educação (BRASIL, 2014a).

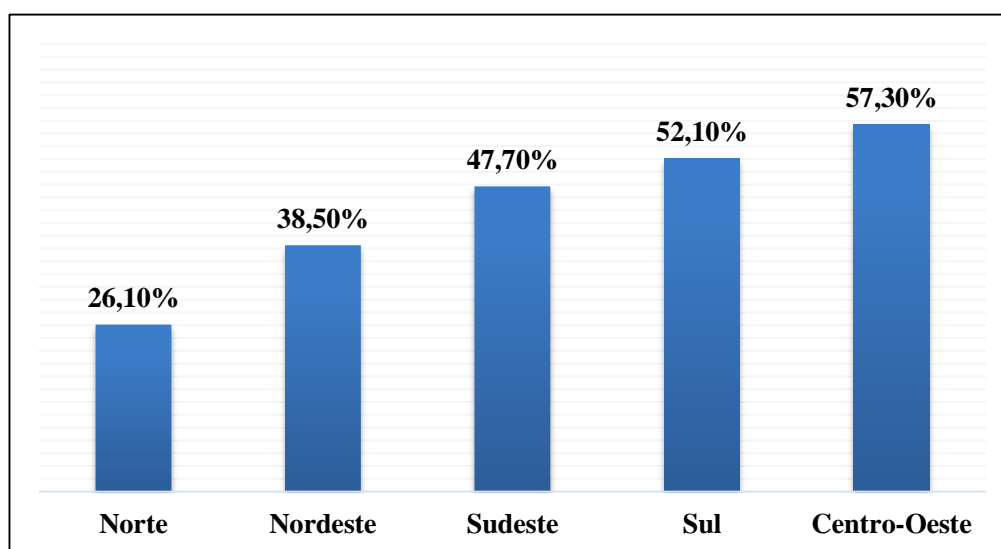
Dentre as metas elencadas no PNE, cabe ressaltar a Meta 6 referente à educação integral cujo objetivo é “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.” Para tal, são apresentadas nove estratégias a serem utilizadas para que o país alcance o patamar indicado.

A Meta 6 do PNE se desdobra em duas submetas. A primeira é referente à porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral, enquanto a segunda submeta relaciona-se à porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na educação básica.

Segundo o Observatório do PNE, o percentual de escolas públicas da educação básica que apresentam matrículas para ensino em tempo integral em todo o Brasil no ano de 2014 é de 42%, sendo que a meta a ser alcançada até 2024 é de 50%, os 8% faltantes para o alcance da meta, parecem pouco, porém ao analisar por regiões, as diferenças acentuam-se de forma considerável.

O Gráfico 2 possibilita comparar os percentuais de escolas com matrículas em tempo integral em relação à meta, nas cinco regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste no ano 2014.

Gráfico 2 - Escolas Públicas da Educação Básica com matrículas em tempo Integral – Regiões do Brasil - Ano 2014



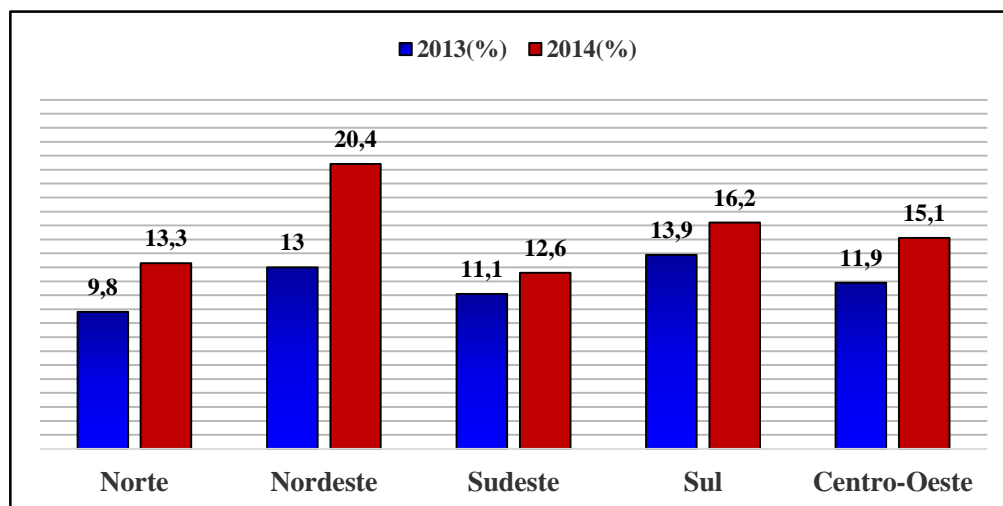
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar - Observatório do PNE (2015).

Verifica-se, a partir do Gráfico 2 que em relação à meta, a região Centro-Oeste com 57,3% e a região Sul com 52,1%, destacam-se entre as demais regiões por apresentarem um percentual de escolas com matrículas em tempo integral que supera a meta estabelecida para 2024, de 50%. As regiões sudeste com 47,7%, o nordeste com 38,5% e norte com 26,1% ainda têm um longo caminho a percorrer para o cumprimento da referida meta, sobretudo a região norte que apresenta o menor percentual. No entanto o Brasil, ainda não alcançou a meta estabelecida, em sua totalidade, pois apresenta um percentual de 42% de escolas com matrículas em tempo integral.

A porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral no Brasil em 2014 é de 15,7%, a Meta estabelecida para 2024 é de 25%. O Gráfico 3, a seguir, evidencia os dados,

possibilitando uma comparação das regiões entre si, bem como permite perceber os avanços e retrocessos em relação ao ano 2013.

Gráfico 3 - Matrículas na Rede Pública em tempo Integral na Educação Básica – Ano 2013/2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar - Observatório do PNE (2015).

Os dados apresentados no Gráfico 3 revelam os percentuais de matrículas para a educação integral ofertadas na rede pública nos anos de 2013 e 2014. A análise por Região fornece a ideia dos esforços a serem realizados pelos governantes e pela sociedade para que a meta 6 do PNE seja alcançada. A Região Nordeste com 20,4%, em 2014, foi a região com maior percentual de matrículas para educação integral, superando o percentual do Brasil, de 15,7%, porém, ainda está abaixo da meta estipulada de 25%. As regiões Sul, Centro-Oeste, Norte e Sudeste, embora, no ano de 2014, tenham aumentado a oferta de matrículas para a educação integral em comparação ao ano 2013, estão distantes de alcançar a meta projetada para 2024. O Sudeste é a região com o menor crescimento de 2013 para 2014, sendo a região brasileira com o menor percentual de matrículas de alunos em tempo integral.

A educação integral possibilita ao aluno o acesso a diferentes formas de construção de conhecimento através da ciência, da arte, da música, da diversidade de culturas, que vão além dos conteúdos que compõem as propostas curriculares, dessa forma, requer um currículo diferenciado, um projeto pedagógico verdadeiramente constituído com a participação coletiva, para que através de ações planejadas, seja oportunizado o desenvolvimento do aluno de forma plena.

A ampliação da jornada escolar é um caminho que vem sendo trilhado pelo Estado para promover a partir da escola, o desenvolvimento integral da pessoa. Para que a escola cumpra seu papel, é necessário que ocorra em seu âmbito várias mudanças que compreendem adequações em seu espaço físico, tornando-a um local de múltiplos espaços educativos onde as atividades nas diversas áreas e disciplinas se deem de forma eficaz, e seja possibilitado ao aluno o acesso aos temas transversais que em grande parte são deixados de lado nas escolas.

Nesse sentido, o documento do Ministério da Educação e Cultura, Planejando a Próxima Década aponta que a garantia da educação integral para o aluno não se efetiva unicamente pela existência da ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, mas requer além de um projeto pedagógico diferenciado, portanto adequado a esta modalidade de ensino, que seus agentes sejam capacitados para a função que irão exercer nos espaços educativos e que esses espaços tenham infraestrutura condizentes à demanda da educação integral (BRASIL, 2014b).

De acordo com o Observatório do PNE,

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2014b, s.p.).

Em cumprimento à LDB 93.94 (BRASIL, 1996) (Artigo 10º, III e Artigo 11º, I) que determinam respectivamente que estados e municípios devem elaborar seus planos educacionais, que por sua vez precisam estar alinhados ao PNE, foi aprovado o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) para o decênio 2014 a 2024, temática a ser discutida na próxima seção, cujo destaque converge para a meta e estratégias referentes à educação integral.

1.3 O Plano Estadual de Educação do Amazonas e a educação integral

A qualidade educacional é um dos grandes desafios do Brasil, sobretudo pela sua diversidade geográfica, cultural, econômica, o que demanda na convergência de esforços da sociedade e principalmente de seus governantes. “Sabemos que a busca pela equidade e pela

qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos” (BRASIL, 2014a, p.6).

Neste contexto, foi aprovado e instituído pela Lei nº 41.83 de 26 de junho de 2015 o novo Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), para o decênio 2014 a 2024 visando objetivamente “o homem, o meio, sua identidade amazônica, priorizando o desenvolvimento sustentável e sua educação na perspectiva do direito público subjetivo, para a conquista plena da igualdade, da fraternidade, da paz e da justiça social” (AMAZONAS, 2015b, p.8).

O PEE do Amazonas traz um conjunto de 21 metas e 8 estratégias a serem alcançadas, com a colaboração do governo federal e da sociedade, este documento tem como foco:

a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de estudos para todos os discentes, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho, em todos os níveis e modalidades de ensino, a gestão democrática enquanto novo paradigma das relações dos sujeitos que compõem o espaço escolar interno e em seu entorno, bem como o delineamento do financiamento da educação nos marcos do regime de colaboração entre os entes federados para que se possa avançar nos indicadores educacionais, na perspectiva do acesso, permanência e promoção dos discentes, base primordial do sucesso escolar. (AMAZONAS, 2015b, p.7).

Do conjunto de metas que compõem o PEE/AM, objetiva-se, nesta seção, fazer uma abordagem contextualizada da Meta 6 que trata da Educação Integral no estado do Amazonas. De acordo com a Meta 6, deve-se “Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos (as) estudantes da educação básica” (AMAZONAS, 2015b, p. 61). Para o alcance desta meta, foram criadas 8 (oito) estratégias que descrevem como deve ser a oferta da educação em tempo integral, quais sejam: Passe ser a igual ou superior a 7 horas diárias (6.1); construir estabelecimentos educacionais com padrão adequados à educação em tempo integral, em áreas com população carente ou de vulnerabilidade social (6.2); adequar as escolas, equipando-as com itens básicos para o desenvolvimento da educação em tempo integral (6.3); assegurar às escolas de educação em tempo integral, docentes com dedicação exclusiva, equipe multidisciplinar, quantitativo suficiente de funcionários (6.4); promover a utilização de espaços de aprendizagem extra escolar para os alunos da educação em tempo integral (6.5); fomentar junto a entidades privadas a oferta de ampliação de jornada escolar

para alunos da rede pública do ensino básico (6.6); ofertar educação em tempo integral às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas (6.7); assegurar educação em tempo integral e assistência especializada a portadores de necessidades especiais com idades de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos (6,8). (AMAZONAS, 2015b).

A Meta 6 e suas oito estratégias estão apresentadas na íntegra, no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Meta 6 – Educação em Tempo Integral/Estratégias

META 6 – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% dos (as) estudantes da educação básica.	
ESTRATÉGIAS	
6.1	Ofertar Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2	Instituir programa de construção de escolas com padrão arquitetônico, acessibilidade e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de colaboração com os demais entes federados.
6.3	Ampliar a reestruturação das escolas públicas, em regime de colaboração com a esfera federal, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
6.4	Garantir às escolas de tempo integral, professores de regime de 40h e equipe multidisciplinar (psicólogos ou psicopedagogos/ assistentes sociais, enfermeiros e fonoaudiólogo) e funcionários administrativos, em número suficiente durante a vigência deste Plano.
6.5	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
6.6	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
6.7	Atender às escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

Fonte: Elaborado pela autora com base no PEE (AMAZONAS, 2015b)

Conforme dados apresentados na seção 1.2 referentes à abrangência da educação em tempo integral por região brasileira, foi evidenciado pelos Gráficos 1 e 2 que a região Norte

apresenta baixo percentual de instituições e matrículas voltadas para esta modalidade de ensino.

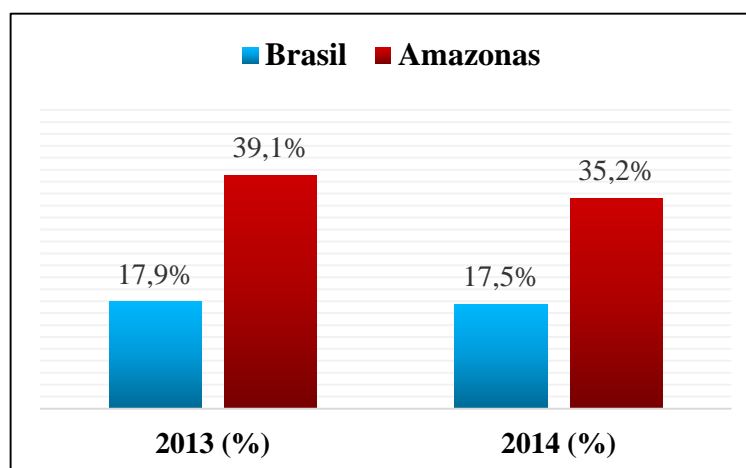
Nesta realidade, inclui-se o estado do Amazonas, cuja análise, divulgada pelo Observatório do PNE, revela que no ano 2014 o Amazonas possuía o percentual 20,9% de escolas públicas da educação básica com matrículas em tempo integral. A meta para o quantitativo de estabelecimentos com matrículas em tempo integral é de 50% até o ano 2024, indicando que para seu alcance, o estado do Amazonas necessita de um crescimento de 29,1%.

Em relação às matrículas na rede pública da educação básica, cuja meta estabelecida é 25%, o estado do Amazonas apresentava, em 2014, o percentual 11,2%, sendo necessário, para cumprir a meta até o final da vigência do Plano um crescimento de 13,8%.

O Ensino Médio em Tempo integral, é a etapa da educação básica e a modalidade de ensino sobre o qual dar-se-á esta pesquisa, portanto, considera-se pertinente apresentar os dados divulgados pelo Observatório do PNE para o estado do Amazonas, referentes a este nível de ensino, na modalidade de Educação Integral nos anos 2013 e 2014.

Em 2013 as escolas de Ensino Médio com matrículas em tempo integral perfaziam uma porcentagem de 39,1% o que equivale a 133 escolas. No ano 2014, esse percentual baixou para 35,2% indicando que 10(dez) escolas deixaram de oferecer educação em tempo integral no Ensino Médio. A baixa no número de escolas com matrículas em tempo integral no Ensino Médio é evidenciada também nos números nacionais, segundo o Gráfico 4, a seguir, o Brasil possuía no ano 2013 e 2014 um percentual de 17,9% e 17,5% em relação a meta, respectivamente.

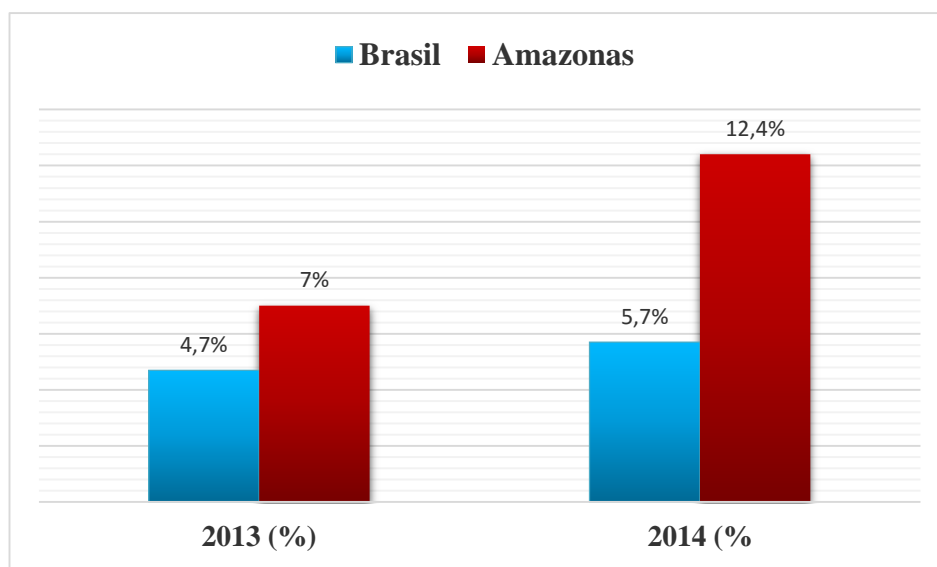
Gráfico 4 - Escolas Públicas da Educação Básica com matrículas para a educação em Tempo Integral - Ensino Médio- Brasil e Amazonas- Ano - 2013/2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar- Observatório do PNE (2015).

Quanto às matrículas para o Ensino Médio em Tempo Integral, o Amazonas apresentou, em 2014, um crescimento de 5,4% em relação ao ano anterior. O Brasil, em 2014, avançou nesta submeta 1,0 % em relação a 2013, conforme o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 - Matrículas na Rede Pública em Tempo Integral na Educação Básica - Ensino Médio – Brasil e Amazonas - Ano 2013/2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar- Observatório do PNE (2015).

Apesar de, os dados apresentados no gráfico 5, mostrarem que o Amazonas em 2014, apresentou um crescimento no número de matrículas no Ensino Médio em tempo integral acima de 5 pontos percentuais em relação ao ano anterior, há ainda muito o que se fazer para o cumprimento da Meta 6 do PEE visto que, não basta o estado aumentar a abrangência da oferta da educação em tempo integral, elevar seu número de matrículas, construir mais escolas. É preciso ainda, que seja proporcionado condições apropriadas para que o processo de ensino se dê com qualidade.

Para tanto, é necessário que as instituições de ensino em tempo integral, apresentem infraestrutura adequada, com itens considerados básicos. Neste aspecto, o Amazonas tem um grande caminho a trilhar, pois é alarmante o número de Escolas de Educação em Tempo Integral que não dispõem de estruturas adequadas (AMAZONAS, 2015b).

Ao referenciar o Observatório do PNE, o Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015b) indica que os itens básicos de infraestrutura necessários ao desenvolvimento da educação integral, são “[...] refeitório, banheiros dentro do prédio, cozinha, laboratório de

informática, biblioteca ou sala de leitura, quadra poliesportiva e laboratório de ciências e auditório” (AMAZONAS, 2015b, p.54).

No estado do Amazonas, no ano 2013 apenas 4,6% das escolas de educação em tempo integral da rede pública do ensino básico apresentavam estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral. Ou seja, de um total de 1090 escolas com matrículas em tempo integral existentes em 2013, apenas 49 estavam aptas a oferecer o ensino em tempo integral (AMAZONAS, 2015b).

Diante de tal realidade, o estado do Amazonas, tem se esforçado em mudar tal quadro, através do desenvolvimento de políticas educacionais que objetivam melhorar a qualidade do ensino no estado com equidade.

A educação integral no estado do Amazonas é uma realidade desde o ano de 2002 quando o projeto educação integral foi implementado em Manaus atendendo a alunos do Ensino Médio, inicialmente com duas escolas, quais sejam: Escola Estadual Senador Petrônio Portela (chamado inicialmente de Centro de Excelência Profissional) e Escola Estadual Marcantônio Vilaça. O atendimento educacional nessas escolas deu-se como um projeto experimental, diferenciado das demais escolas.

A educação integral foi regulamentada no estado do Amazonas pela Resolução nº 112/08 do CEE/AM. Desde o ano em que iniciou o projeto escola em tempo integral -2002 - até 2009, as escolas em que funcionava tal projeto, eram escolas adaptadas. Em 2010, a inauguração do primeiro Centro de Educação de Tempo Integral-CETI, Marcantônio Vilaça II, na capital, representa um marco para a educação integral no estado do Amazonas, por atender em termos de estrutura física e pedagógica preconizado pela proposta da educação integral. No mesmo padrão, foi construído em Parintins, interior do estado, o primeiro Centro de Educação de Tempo Integral- (CETI) Professor Gláucio Gonçalves, oferecendo o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Atualmente, a rede pública estadual de ensino do Amazonas possui 55 escolas em tempo integral, destas, 32 na capital e 23 localizam-se no interior do estado.

As escolas de tempo integral recebem uma classificação de acordo com a sua estrutura, E.E.T.I (Escola Estadual em Tempo Integral) são escolas adaptadas para o ensino integral e CETI (Centro de Educação em Tempo Integral), as escolas que foram projetadas em formato padrão para o funcionamento da educação em tempo integral. De acordo com essa caracterização, das 32 escolas de tempo integral da capital, 22 são EETI e 10 CETI. No interior do estado do total de 23 escolas de tempo integral, 20 receberam adaptações são, portanto, EETI e 3 CETI.

O acesso dos estudantes aos CETI da capital implica na participação de processo seletivo, os CETI e EETI do interior formalizam as matrículas sem processos de seleção.

Frente ao retrato da expansão das escolas de tempo integral no Amazonas, o Plano Estadual de Educação do Amazonas prevê que para além do desafio de ampliar o tempo do aluno na escola através de construção de novas unidades educacionais, adequações de prédios que apresentem o mínimo condições básicas adequadas a esta modalidade de ensino, é necessária uma ampla discussão sobre a qualidade da educação a ser ofertada nestes espaços, que tal educação possa contemplar o aluno em sua totalidade no desenvolvimento de suas competências e habilidades (AMAZONAS, 2015b).

Desta forma, não basta universalizar a matrícula em tempo integral, como ocorreu nas décadas passadas com a democratização da escola e do ensino fundamental, pois como já visto é preciso para a garantia da qualidade da educação garantir conjuntamente ao crescimento do atendimento, as condições mínimas de infraestrutura e dos diversos profissionais da educação (AMAZONAS, 2015b, p. 61).

Para a garantia da educação integral, constitui-se necessário a convergência de esforços para a promoção não apenas de ampliação de espaços físicos, ampliação do tempo escolar, aumento da permanência do aluno na escola, mas a construção de um projeto pedagógico exequível, diferenciado, que reflita as características de agentes comprometidos com a formação e desenvolvimento integral do estudante.

De forma breve, será apresentado na seção seguinte, a caracterização da rede pública estadual do Amazonas, com modalidades de ensino, quantitativo de escolas, de alunos e docentes.

1.4 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

O estado do Amazonas ocupa uma extensa área no território brasileiro com 1.559.148,890 km². De acordo com os dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Amazonas possui uma população de 3.483.985 habitantes, com estimativa para 2015 de 3.938.336 habitantes, dos quais 2.755.490 ocupam a área urbana e 728.495 vivem na área rural. Tem uma baixa densidade demográfica com 2,23 habitantes/Km². Compõe-se de 62 municípios. Sua capital, Manaus tem uma população de 1.802.525 habitantes.

O estado do Amazonas abriga uma grande diversidade biológica, contendo um bioma de grande interesse econômico pelas inúmeras possibilidades para o turismo ecológico, e científico pela variedade de seres vivos que através de sua flora e fauna oferecem um vasto campo para pesquisas acadêmicas.

A amplitude do estado do Amazonas equivale em alguns aspectos aos desafios a serem superados no campo educacional, dessa forma, é notório o grande caminho a ser percorrido rumo à efetivação dos direitos educacionais de sua população.

Em 2015, conforme o setor de estatística da SEDUC/AM a rede pública estadual é composta de 482.085 alunos, 583 escolas, sendo 225 na capital e 358 no interior do estado, a rede tem um quantitativo de 24.370 professores.

De acordo com o INEP, através dos dados do Censo Escolar 2014, a rede pública do estado possui 9 alunos na pré-escola. Estão matriculados 89.152 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 163.315 nos anos finais. No Ensino Médio, são 175.147 alunos matriculados.

No segmento Educação Profissional, também chamado nível técnico, estão matriculados na rede pública estadual 8.069 alunos. Na EJA modalidade presencial, o estado tem um quantitativo de 14.391 alunos matriculados no Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio nesta mesma modalidade de ensino, são 14.672 alunos.

O total de matrículas na EJA ofertada de forma semipresencial, no Ensino Fundamental e Ensino Médio são respectivamente de 6.070 e 8.237 alunos.

Em se tratando da Educação Especial, há na rede estadual, em Manaus, 19 alunos matriculados em creches e 74 na pré-escola. No Ensino Fundamental há 1.373 alunos matriculados nos anos iniciais e 972 alunos nos anos finais. As matrículas do Ensino Médio na educação especial totalizam 390. Na educação profissional há 3 alunos matriculados.

As matrículas referentes ao EJA na educação especial, Ensino Fundamental e Médio, perfazem um total de 146 e 46 alunos respectivamente nesta modalidade.

Em cada um dos 61 municípios do interior do Amazonas há uma coordenadoria regional que gerencia as escolas do estado no município, cuja função é fazer o assessoramento administrativo e pedagógico das escolas, atendendo às demandas de forma direta. Cada coordenadoria do interior assiste diretamente ao quantitativo de escolas estaduais no município.

Na capital, a SEDUC dispõe de 7 (sete) coordenadorias distritais, que assistem a um determinado número de escolas.

O ensino na rede pública estadual tem gradativamente alcançando melhorias como aponta o indicador nacional da educação, o IDEB, em que se verifica que o estado do Amazonas avançou, nos últimos quatro anos avaliados.

Em posição de destaque no IDEB está o Ensino Fundamental, nos anos iniciais que em 2013, com 4,7 pontos superou a meta projetada para o ano 2015, que é de 4,5. Indicativo de que nesta etapa de ensino, o estado está evoluindo de forma positiva. Porém o Ensino Médio carece de maior atenção, por ter apresentado uma queda na sua avaliação no ano de 2013.

Na próxima subseção, será apresentado a Coordenadoria Regional de Educação em São Sebastião do Uatumã. Seu contexto de atuação, envolvendo o quantitativo de escolas, docentes, profissionais que atuam nas escolas e quantitativo de alunos assistidos.

1.4.1 A Coordenadoria Regional de Educação (CDE) de São Sebastião do Uatumã

A coordenadoria Regional de Educação Estadual localiza-se no interior do estado do Amazonas. Conforme dados do IBGE, censo 2010, a população de São Sebastião do Uatumã era de 10.705 habitantes, com estimativa de 12.781 habitantes para este ano de 2015. Este município ocupa uma área de 10.741,080 km² e densidade demográfica de 1 habitante por km².

Segundo o Censo Escolar de 2014 fornecido pelo INEP, a Coordenadoria Regional de Educação no município, compõe-se de 1.769 alunos distribuídos em 04 escolas, sendo 03 na área urbana e 01 escola na área rural.

A rede estadual no município possui no Ensino Fundamental, anos iniciais 270 alunos matriculados e nos anos finais desta mesma etapa de ensino, 821 alunos.

No Ensino Médio, as matrículas totalizam 533 alunos. Na Educação Profissional-nível técnico a rede possui 53 alunos.

As 83 matrículas na EJA modalidade presencial correspondem apenas ao Ensino Fundamental, não há matrículas no EJA para o Ensino Médio nesta coordenadoria, assim como no EJA semipresencial nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na educação Especial, estão matriculados, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, 2 alunos, nos anos finais são 6 alunos e no Ensino Médio, a coordenadoria possui 1 aluno matriculado. Não há nesta coordenadoria, matrículas, para Educação Especial nível técnico, para EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Coordenadoria Regional de Educação no município é gerenciada por um Coordenador, professor com formação em Normal Superior, exercendo a função desde o ano

de 2012, um Coordenador Pedagógico, licenciado em Pedagogia, e um Assistente Técnico cuja formação é Normal Superior.

Tendo em vista a importância da função da coordenadoria em oferecer suporte pedagógico e administrativo, além do monitoramento das ações realizadas pelas escolas sob sua jurisdição, é apresentado um diagnóstico simplificado do desempenho das escolas da Coordenadoria de São Sebastião do Uatumã nas avaliações do SADEAM nas três últimas edições: 2012, 2013 e 2014, conforme a Tabela 9, a seguir, destacando, nesta, o resultado do 3º ano do Ensino Médio na disciplina de matemática:

Tabela 9 - Resultado Geral da Coordenadoria Regional de Educação do município de São Sebastião do Uatumã- SADEAM/ 2014

(continua)

DISCIPLINA-SÉRIE	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Alunos previstos	Alunos avaliados	% participação
L.P - 5º ano do Ens. Fundamental	2012	165,8	Básico	134	111	82,8
	2014	168,8	Básico	87	82	94,3
L.P - 9º ano do Ens. Fundamental	2012	219,0	Básico	193	141	73,1
	2014	225,4	Básico	223	192	86,1
L.P-3º ano do Ensino Médio	2012	443,6	Abaixo do Básico	162	122	75,3
	2013	445,5	Abaixo do Básico	169	135	79,9
	2014	467,0	Básico	153	136	88,9
L.P - EJA Pres. – A. I. do E.F	2012	189,9	Proficiente	35	3	8,6
	2013	166,0	Básico	34	9	26,5
	2014	203,6	Proficiente	18	1	5,6
L.P- EJA Pres. – A. F. do E.F	2012	218,6	Básico	60	17	28,3
	2013	203,3	Básico	21	12	57,1
	2014	225,0	Básico	65	39	60,0
Matem - 5º Ano/E.F.	2012	189,7	Básico	134	111	82,8
	2014	189,0	Básico	87	82	94,3
Matem.-9º Ano/E.F.	2012	225,9	Básico	193	141	73,1
	2014	222,0	Abaixo do Básico	223	192	86,1
Matem.- 3º ano Ensino Médio	2012	465,1	Abaixo do Básico	162	122	75,3
	2013	471,9	Abaixo do Básico	169	135	79,9
	2014	474,7	Abaixo do Básico	152	135	88,8

Tabela 9 – Resultado Geral da Coordenadoria Regional de Educação do município de São Sebastião do Uatumã - SADEAM/2014

(conclusão)

DISCIPLINA-SÉRIE	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Alunos previstos	Alunos avaliados	% participação
Matem.-EJA-Pres./AI do EF	2012	204,7	Proficiente	35	3	8,6
	2013	200,9	Proficiente	34	9	26,5
	2014	156,6	Básico	19	2	10,5
Matem.-EJA-Pres./AF	2012	218,8	Abaixo do Básico	60	17	28,3
	2013	201,5	Abaixo do Básico	21	12	57,1
	2014	214,6	Abaixo do Básico	65	39	60,0
Biologia -3º ano/E.M	2012	498,4	Abaixo do Básico	162	130	80,2
	2013	501,1	Abaixo do Básico	171	130	76,0
	2014	516,1	Abaixo do Básico	153	136	88,9
Física - 3ª Série/EM	2012	494,3	Abaixo do Básico	162	130	80,2
	2013	492,7	Abaixo do Básico	171	130	76,0
	2014	488,4	Abaixo do Básico	153	136	88,9
Química – 3º Ano/EM	2012	490,4	Abaixo do Básico	162	130	80,2
	2013	487,1	Abaixo do Básico	171	130	76,0
	2014	489,6	Abaixo do Básico	153	136	88,9
Geo. – 3º ano/E.M.	2012	491,9	Abaixo do Básico	162	130	80,2
	2013	511,0	Básico	171	129	75,4
	2014	489,5	Abaixo do Básico	153	136	88,9
História – 3º ano/E.M.	2012	499,4	Abaixo do Básico	162	130	80,2
	2013	511,0	Básico	171	129	75,4
	2014	489,6	Abaixo do Básico	153	136	88,9

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do SADEAM 2014.

Os dados da Tabela 9 evidenciam que o padrão de desempenho desta coordenadoria, em sua maioria, encontra-se Abaixo do Básico e não são considerados ideais. Este fato revela a carência de intervenções eficazes na coordenadoria regional para que os alunos consigam desenvolver suas habilidades e competências necessárias em cada etapa da educação básica. Há ainda a necessidade de aumentar a participação dos alunos nas provas, sobretudo na modalidade de ensino EJA onde se registra o menor percentual de participação por edição.

Em destaque, vemos na Tabela 9, que o 3º ano do Ensino Médio, na disciplina Matemática (série e disciplina e etapa de ensino na qual se dará a pesquisa), que ao ser avaliada nos anos 2012 a 2014 apresenta para esta coordenadoria, padrão de desempenho Abaixo do Básico, o que justifica a carência de análise.

Faz parte desta coordenadoria a Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré, instituição na qual se dará a análise desta pesquisadora. Sobre esta escola, na próxima subseção será dado um maior enfoque.

1.4.2 Contextualização e Caracterização da Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré (EETIT)

A escola Tucunaré, instituição onde se dá a análise desta pesquisa, localiza-se no município de São Sebastião do Uatumã, interior do estado do Amazonas. Inaugurada no ano 1978. Foi instituída como escola de 1º e 2º graus através do Decreto nº 6.048 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas de 24 de março de 1981.

Em termos de infraestrutura, o prédio em alvenaria climatizado possui 8 salas de aula, sala do gestor, secretaria, sala de biblioteca, sala de professores com banheiro masculino e feminino, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra coberta, cozinha, refeitório, 4 salas de depósito e banheiros masculino e feminino para os alunos.

Consta, conforme censo escolar 2014, que a escola possui laboratório de ciências. Cabe ressaltar que não há sala para comportar os equipamentos. Até o final de 2012, a escola dispunha de um laboratório amplo e equipado, porém, com a reforma em 2013, a sala foi desabilitada, e os equipamentos do laboratório ficam inadequadamente mantidos em armários na biblioteca da escola.

A Figura 4, a seguir, apresenta fotos da escola:

Figura 4 - Escola Tucunaré e dependências



Fonte: Acervo da Escola Tucunaré, 2016.

Embora a escola possua sala de informática equipada com 20 computadores para uso dos alunos, e sem acesso à internet, esta não é utilizada com frequência por alunos e professores no horário das aulas tendo em vista a falta de professor técnico para acompanhar os alunos exclusivamente nesta sala. Desde o início do ano de 2015, a sala está cedida para a realização dos cursos de Informática do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas-CETAM, que ocorrem entre 17 e 21 horas, de segunda a sexta-feira.

Diante das informações sobre a descrição da estrutura física da Escola Tucunaré, percebemos a falta de dois itens básicos: sala de laboratório de ciências e auditório.

Em relação ao saneamento básico, o abastecimento de água na escola é realizado por meio de poço artesiano. A energia elétrica é proveniente de rede pública. Para destinar seus dejetos, a escola possui fossa. O lixo produzido na escola é coletado periodicamente, por serviço público.

Quanto à alimentação, a escola oferece aos alunos água filtrada e duas refeições no turno integral, sendo café da manhã e almoço, preparado por empresa terceirizada. No turno noturno, uma refeição, a merenda.

Referente a equipamentos, a escola possui três projetores multimídia (Datashow), um retroprojetor, três aparelhos de televisão, impressora para uso apenas da secretaria e um aparelho de DVD.

Em relação às matrículas da Escola Tucunaré no ano de 2015, ela oferece o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular, nos turnos integral e noturno para 482 alunos. Destes, 221 são alunos matriculados no turno integral e 261 alunos estão matriculados no turno noturno em tempo parcial.

No turno integral, no 1ª ano do Ensino Médio são 83 alunos distribuídos em 3 turmas, no 2ª ano do Ensino Médio são 2 turmas com 76 alunos matriculados e 62 alunos no 3º ano que estão distribuídos em duas turmas. No turno noturno os alunos estão distribuídos em 3 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano do Ensino Médio.

De acordo com o censo escolar 2014, o quadro funcional da escola é composto de 34 funcionários a saber, um gestor, um secretário, um pedagogo, dois apoios pedagógicos, dois vigias, 20 professores, quatro auxiliares de serviços gerais e três merendeiras.

Todos os professores da Escola Tucunaré têm formação superior. Os professores que trabalham a disciplina matemática no turno integral, em cuja modalidade de ensino se dá esta pesquisa, tem licenciatura em matemática e são contratados por processo seletivo⁷.

No ano de 2015, foi reduzido esse quantitativo para 32 funcionários. A escola não possui pedagogo, o mesmo pediu transferência no final de 2014. A escola, neste ano, só dispõe de um vigia no turno noturno, não tendo, portanto, funcionário para esta função no turno integral que, no início de 2014, foi afastado de sua função para aguardar aposentadoria.

Para o acompanhamento pedagógico, como a escola não possui pedagogo, desde o início de 2015, a escola dispõe de um apoio pedagógico no ensino integral e um para o turno noturno, cuja função destina-se principalmente a trabalhos burocráticos da escola.

Quanto ao atendimento de alunos na modalidade de educação integral, esta é uma novidade no município. No início do ano 2013, reuniram-se na quadra da Escola Estadual Tucunaré, o coordenador regional de educação, a gestora da escola, professores, alunos e seus responsáveis, para serem informados sobre a implantação do Projeto Escola em Tempo Integral. Nesta reunião, o coordenador pediu que todos se manifestassem sobre a implantação

⁷ São contratados por tempo determinado.

do projeto na escola. Ficou registrado em Ata sob os cuidados da escola, que a maioria dos presentes se posicionaram contra o Projeto, justificando as limitações da escola em função da infraestrutura.

Apesar da consulta feita em 2013 à comunidade escolar, iniciou-se a reforma do prédio com algumas adaptações para funcionar o ensino em tempo integral.

A escola esteve em reforma de janeiro de 2013 a junho de 2014. Neste período, as atividades eram realizadas em outra escola estadual no turno intermediário e no turno noturno. As atividades passaram a ser realizadas no prédio da Escola Tucunaré no segundo semestre de 2014.

Desde sua implementação na Escola Estadual Tucunaré, o projeto de educação integral tem sido conduzido como um grande desafio para a gestora e todos os docentes, tendo em vista que nenhum professor ou qualquer membro da escola havia trabalhado com esta modalidade de ensino.

As expectativas para metodologias e práticas diferenciadas de ensino não se dão tal como havia sido divulgado. Muitas são as limitações para a efetivação de uma educação integral nesta escola, as atividades no primeiro e segundo turno são predominantemente teóricas. A escola não dispõe de professores auxiliares ou monitores para a realização de atividades complementares, necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Não há professores coordenadores de área, cuja função principal é dar suporte pedagógico para os professores da área sob sua coordenação. Tal contexto reflete no planejamento pedagógico dos professores, que sem pedagogo, sem coordenador de área, sem orientação pedagógica fazem o planejamento de forma isolada.

Quanto à gestão da escola, o processo de escolha se deu em 2013, inicialmente por indicação do prefeito municipal, porém, a então gestora passou por uma entrevista com uma equipe da SEDUC/AM, realizada no município de São Sebastião do Uatumã, que a considerou apta a exercer a função. A gestora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas e possui pós-graduação em Metodologia da Educação Superior e está na gestão da escola desde o ano de 2013.

Embora a escola aqui evidenciada ofereça educação integral, durante o dia, seus resultados gerais nas avaliações do SADEAM, não apresentam crescimento significativo, permanecendo a maioria das séries e disciplinas no padrão de desempenho Abaixo do Básico, como mostra a Tabela 10, a seguir.

Vale destacar que os resultados apresentados nesta tabela, são resultados gerais da escola, portanto, não estão dissociados os resultados dos alunos da educação integral dos alunos do turno parcial.

Tabela 10 - Resultado do 3º Ano /Ensino Médio por disciplina da EETIT- Ano 2013/2014

RESULTADO DO 3º ANO /ENSINO MÉDIO POR DISCIPLINA DA EETIT- ANO 2013/2014						
DISCIPLINA-SÉRIE	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Alunos previstos	Alunos avaliados	% participação
L.P – 3º ano EM	2013	438,9	Abaixo do básico	138	113	81,9
	2014	468,9	Básico	131	118	90,1
Matemática – 3º ano/Ens. Médio	2013	465,9	Abaixo do básico	138	113	81,9
	2014	474,5	Abaixo do básico	131	118	90,1
Biologia – 3º ano/Ens. Médio	2013	500,7	Abaixo do Básico	140	109	77,9
	2014	519,1	Abaixo do Básico	131	118	90,1
Química – 3º ano /Ens. Médio	2013	484,9	Abaixo do básico	140	109	77,9
	2014	488,2	Abaixo do Básico	131	118	90,1
Física – 3º ano/Ens.Médio	2013	496,5	Abaixo do básico	140	109	77,9
	2014	488,1	Abaixo do básico	131	118	90,1
História – 3º ano/Ens.Médio	2013	509,5	Básico	140	108	77,1
	2014	490,4	Abaixo do básico	131	118	90,1
Geografia – 3º ano/Ens. Médio	2013	510,7	Básico	140	108	77,1
	2014	494,1	Abaixo do básico	131	118	90,1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do SADEAM 2014.

Os dados apresentados na Tabela 10 evidenciam que das sete disciplinas avaliadas na EETIT, quatro permaneceram no padrão de desempenho Abaixo do Básico nos dois anos, denunciando que os alunos avaliados têm um aprendizado insuficiente para o que é considerado para o 3º ano do Ensino Médio. Em três disciplinas, os alunos alcançaram o desempenho Básico e em apenas um dos anos avaliados, o que sinaliza para a escola a necessidade de ações para a melhoria dos resultados.

Considerando que o presente trabalho objetiva pesquisar a ação gestora na apropriação dos resultados das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), no 3º Ano do Ensino Médio na disciplina de matemática na Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré (EETIT), nos anos 2013 e 2014, são apresentado na Tabela 11, a seguir, os resultados referentes ao 3º ano do Ensino médio, que permitem ver não apenas os resultados da escola, mas compará-los com os resultados da Coordenadoria regional no município, e com a média do estado do Amazonas, na disciplina de matemática nos anos 2013 e 2014.

Tabela 11 - Resultado Geral-3º Ano /EM- Matemática Amazonas/Coordenadoria Regional de São Sebastião do Uatumã/ EETIT- Ano 2013/2014

AMAZONAS							
Disciplina Ano	Edição	Desvio Padrão	Proficiênc ia Média	Padrão de Desempenho	Alunos previsto s	Alunos avaliados	Parti- cipação %
Matemática – 3º Ano/EM	2013	77,0	485,3	Abaixo do básico	48.874	31.414	64,3
	2014	78,2	488,6	Abaixo do básico	49.088	33.673	68,6
COORDENADORIA REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ							
Matemática – 3º Ano/EM	2013	61,6	471,9	Abaixo do Básico	169	135	79,9
	2014	62,6	474,7	Abaixo do Básico	152	135	88,8
EETIT							
Matemática – 3º ano/EM	2013	59,5	465,9	Abaixo do básico	138	113	81,9
	2014	63,8	474,5	Abaixo do básico	131	118	90,1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do SADEAM 2014.

Conforme dados da Tabela 11, no ano 2013, a EETIT obteve proficiência média 465,9, abaixo do resultado da coordenadoria e do estado, cuja proficiência média neste ano foi 471,9 e 485,3 respectivamente.

A participação do número de alunos que fizeram a prova do SADEAM foi superior em relação ao estado e à coordenadoria. O desvio padrão apresentado pela escola, 59,5 foi inferior ao da coordenadoria (61,6) e do estado (77,0), o que indica que na escola o nível de desigualdade em termos de desempenho em 2013 em matemática, no 3º ano do Ensino Médio, foi inferior se comparado com as duas outras instâncias de ensino.

Quanto ao padrão de desempenho, para o referido ano, série/disciplina, a escola, a coordenadoria e o estado, estão no nível abaixo do básico, indicando que as habilidades e competências esperadas para esta etapa de ensino não foram alcançadas.

No ano 2014, na disciplina de matemática, no 3º ano do Ensino Médio a previsão era de que 131 alunos da EETIT fizessem a prova do SADEAM, foram avaliados 118 alunos, e 13 não a fizeram, indicando participação de 90,1%, superior à sua participação em 2013.

A proficiência média da escola (474,5) manteve-se abaixo da proficiência do estado (488,6) e abaixo por valores mínimos da proficiência da coordenadoria (474,7). Os três segmentos educacionais mantiveram-se no mesmo padrão de desempenho, abaixo do básico. O desvio padrão da escola para série e disciplina mencionados foi de 63,8, valor superior ao da coordenadoria (62,6). Cabe destacar que valores mais altos para o desvio padrão indicam maiores níveis de desigualdades de desempenho nos alunos avaliados.

Os dados apresentados na Tabela 11 referentes às três instâncias educacionais, a saber: a escola, a coordenadoria e o estado, indicam a necessidade de ações de intervenção por parte de cada uma delas no sentido de contribuir para que esses resultados possam melhorar, de forma qualitativa e equânime.

A disciplina e série escolhida, 3º ano, na disciplina de matemática, utilizado para exemplificar o rendimento, na Tabela 11, deu-se por se tratar da série e disciplina selecionados pela pesquisadora para análise da pesquisa.

Na subseção seguinte será apresentado o desempenho obtido pelo 3º ano do Ensino Médio Integral, na disciplina de matemática, nas avaliações do SADEAM, nos anos 2013 e 2014.

1.4.3 Análise do desempenho no SADEAM dos alunos do 3º Ano EM em matemática nos anos 2013 a 2014 na Escola Estadual de Tempo Integral Tucunaré (EETIT)

Conforme dados apresentados na Tabela 11, o padrão de desempenho em matemática obtido pelo 3º ano do Ensino Médio Integral da EETIT nos anos 2013 e 2014 é o menor Padrão de desempenho, ou seja, o Abaixo do Básico. Este resultado contempla as turmas do turno integral e as turmas do turno parcial.

Será, portanto, apresentado o resultado dissociado dessas turmas nas avaliações do SADEAM, sobre as quais discorrerá uma análise das turmas da EETIT matriculadas em tempo integral.

No ano 2013, a EETIT possuía 02 (duas) turmas de 3º ano do Ensino Médio matriculadas em regime de Tempo Integral e 02 (duas) turmas no ano 2014. As turmas serão tratadas como turma 1 e turma 2, nos dois anos mencionados.

Convém inicialmente conferir na Tabela 12, a seguir, o rendimento institucional das quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio Integral dos anos 2013 e 2014 da EETIT, revelados pelo Sistema de Gestão Integrado do Amazonas (SIGEAM):

Tabela 12 - Rendimento Institucional- 3º Ano EM Integral – Turmas 2013/2014

Ano	Série/turma	AP	%	RP	%	AB	%	Total de alunos
2013	3º 1	30	96,77	01	3,23	-	-	31
	3º 2	24	96,0	01	4,0	-	-	25
2014	3º 1	18	100	-	-	-	-	18
	3º 2	13	68,42	04	21,05	2	10,53	19

AP: Aprovado; RP: Reprovado; AB: Abandono

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do SADEAM 2014.

É evidenciado, na Tabela 12, que no geral, as turmas apresentaram resultados satisfatórios. As turmas do ano 2013 apresentaram altos índices de aprovação, com apenas um aluno reprovado em cada turma, e nenhuma desistência. Em 2014, a turma 1 com 18 alunos, destacou-se com 100% de aprovação. Na turma 2, com 19 alunos, foram 13 aprovados, quatro alunos reprovados e dois alunos desistentes, apresentando, portanto, um rendimento interno inferior em relação as demais turmas dos anos 2013 e 2014.

Os dados apresentados na Tabela 12 servem para evidenciar o descompasso entre o rendimento institucional e os desempenhos alcançados no SADEAM. Os dados institucionais passam a ideia de que os alunos dessas turmas aprenderam o que deveriam ter aprendido, que conseguiram desenvolver as habilidades e competências exigidas para o Ensino Médio, estando aptos a continuar seus estudos, a participar na sociedade de forma produtiva. Porém, as evidências para as mesmas turmas referentes aos resultados das avaliações em larga escala do SADEAM não são positivas como se apresenta nos rendimentos internos.

Cabe ressaltar, que não é intenção comparar os rendimentos das avaliações internas da escola aos das avaliações externas do SADEAM da qual esta escola participou, tendo em vista que as avaliações mencionadas têm objetivos, abrangência, e parâmetros diferentes.

No ano 2013, o total de alunos matriculados nas turmas 1 e 2 do 3º Ano do Ensino Médio eram respectivamente 31 e 25 alunos. Em 2014, a turma 1 possuía 18 alunos e a turma 2, 19 alunos. A composição das turmas nos dois anos foi realizada de acordo com a proficiência média e padrão de desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM. As turmas de 2013 foram compostas considerando o desempenho alcançado no 1º ano realizado em 2011. Em 2014, os alunos foram enturmados de acordo com o desempenho no 1º ano na edição de 2012. Os alunos com melhor proficiência formaram a turma 1 nos anos 2013 e 2014.

A Tabela 13, a seguir, apresenta os resultados do desempenho obtidos no SADEAM pelas Turmas 1 e 2 do 3º Ano do Ensino Médio dos anos 2013 e 2014.

Tabela 13 - Resultado 3º Ano EM Integral, Matemática -Turmas 1 e 2 - Anos 2013/2014

Edição	Série	PM	DP	PD	AB%	B	P	A	AP	AE	PP
2013	3º 01	443,9	55,3	Abaixo do básico					31		
	3º 02	481,2	56,6	Abaixo do básico					25		
2014	3º 01	533,8	73,3	Básico	47,1	29,4	23,5	0,0	19	17	89,5
	3º 02	463,3	50,0	Abaixo do básico	81,3	18,8	0,0	0,0	21	16	76,2

(PM) Proficiência Média; (DP) Desvio Padrão; (PD) Padrão de Desempenho;

(AB) Abaixo do Básico; (B) Básico; (P) Proficiente; (A) Avançado; (AP) Alunos Previstos;

(AE) Alunos Efetivos; (PP) Percentual de Participação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional.

Os dados divulgados na Tabela 13 permitem inferir que referente ao ano 2013, a turma 1 teve proficiência média 443,9 e a turma 2 obteve 481,2 o que revela que a turma 2 apresentou maior nível de desenvolvimento das habilidades que foram avaliadas em comparação com a turma 1 do mesmo ano. As duas turmas foram classificadas no padrão de desempenho Abaixo do Básico, indicando que estas turmas tiveram um aprendizado insuficiente do que se espera para este nível e etapa de ensino.

A turma 1 do ano 2014, obteve proficiência média 533,8 e a turma 2 obteve 463,3. As turmas 1 e 2 de 2014 classificaram-se nos padrões de desempenho Básico e Abaixo do Básico, respectivamente. Portanto, a turma 1 de 2014, apresentou melhor desempenho em relação às três turmas mencionadas, revelando melhor desenvolvimento das habilidades, classificando-se no padrão de desempenho Básico, porém estar nesse nível, revela que os alunos dessa turma precisavam de atividades que viessem reforçar seu aprendizado.

Quanto ao Desvio Padrão que indica a variação entre as proficiências apresentadas pelos alunos da turma, revela-se que, no ano 2013, a turma 1 apresentou desvio padrão 55,3 pelo Desvio Padrão apresentado, encontrava-se em pequena vantagem em termos de igualdade de desempenho, se comparado à turma 2, cujo desvio padrão foi 55,6. Destacando que quanto menor o Desvio Padrão, mais homogênea é a turma.

No ano 2014, o desvio padrão das turmas 1 e 2 foi de 73,3 e 50,0 respectivamente. Verifica-se na turma 1 tem situação mais crítica de Desvio Padrão dentre as demais turmas analisadas, o maior Desvio Padrão dentre as quatro turmas, denunciando que esta turma

apresentava o maior nível de desigualdade de desempenho entre os alunos. A turma 2 apresenta-se conforme o desvio padrão, mais homogênea em relação as proficiências dos alunos, ou seja, os alunos desta turma não têm grande diferença de aprendizagem entre si. Nenhuma turma alcançou a proficiência média para se classificar no padrão de desempenho Proficiente e nem no padrão de desempenho considerado ideal, o Avançado.

Nos resultados por descritores, tem-se a possibilidade de diagnosticar quais das habilidades avaliadas, contidas na Matriz de Referência, cada turma conseguiu desenvolver, quais não conseguiram em que proporção, de forma semelhante, se pode analisar individualmente as habilidades desenvolvidas por aluno.

Para tal, se faz necessário apresentar a Matriz de Referência de Matemática com os descritores e suas respectivas habilidades, conforme Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano - EM Regular e EJA

(continua)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - SADEAM 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
TEMA - I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a planificação de um poliedro ou corpo redondo.
D2	Reconhecer triângulos semelhantes usando os critérios de semelhança.
D3	Determinar a equação de uma reta no plano cartesiano.
D4	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas.
D5	Resolver problemas que envolvam razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Resolver problemas que envolvam a localização de pontos no plano cartesiano.
D7	Calcular o número de faces (ou arestas, ou vértices) de um poliedro, usando a relação de Euler.
D8	Resolver problemas que envolvam a distância entre dois pontos do plano cartesiano.
TEMA - II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D9	Resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D10	Resolver problemas envolvendo medidas de grandezas.
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.
D12	Resolver problema envolvendo a área lateral ou total de um sólido.
D13	Resolver problemas que envolvam volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).
TEMA - III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D14	Reconhecer números reais representados em diferentes contextos.
D15	Reconhecer intervalos de crescimento/decrescimento, ponto (s) de máximo/mínimo, e/ou zeros de funções reais representadas em um gráfico.
D16	Identificar a expressão algébrica de 1º e 2º grau que modela uma situação descrita em um texto.
D17	Identificar a representação algébrica de uma função do 1º grau, conhecendo alguns de seus elementos
D18	Associar a solução de um sistema de equações lineares com 2 incógnitas à sua representação gráfica.
D19	Resolver problemas que envolvam porcentagem
D20	Resolver problemas que envolvam variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D21	Resolver problemas que envolvam progressões aritméticas ou geométricas

Quadro 5 - Matriz de Referência de Matemática – 3ºano - EM Regular e EJA

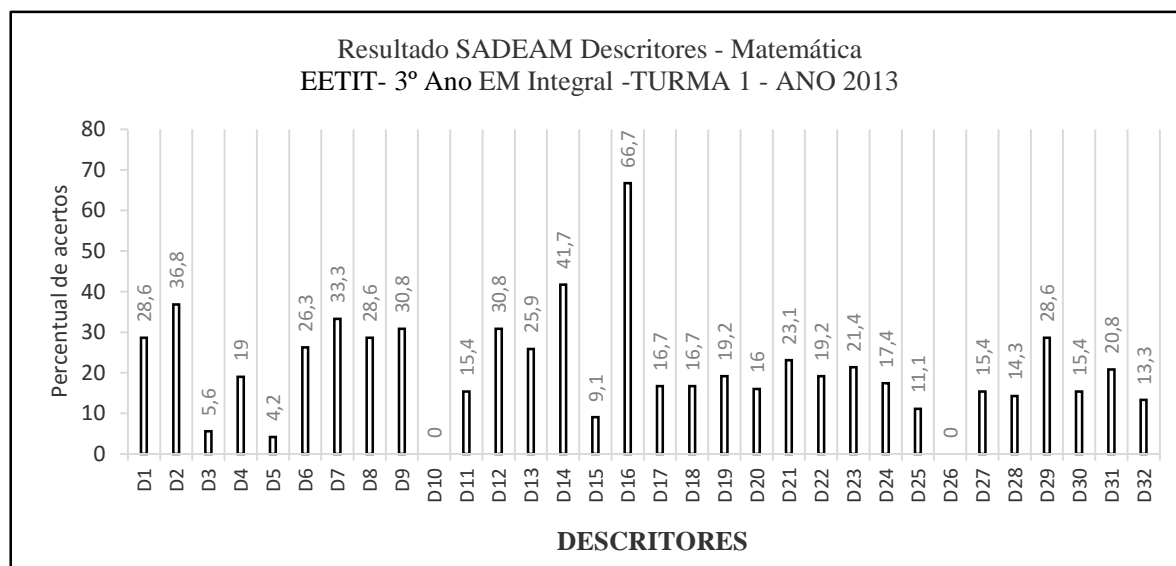
(continua)

D22	Resolver problemas que envolvam função do 1º grau
D23	Resolver problemas reconhecendo a progressão aritmética como uma função do 1º grau definida no conjunto dos números inteiros positivos.
D24	Resolver problemas envolvendo função do 2º grau.
D25	Resolver problemas envolvendo função exponencial.
D26	Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinações simples
D27	Resolver problemas que envolvam sistemas de equações lineares.
D28	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do primeiro grau.
D29	Resolver problemas envolvendo o cálculo de probabilidade.
TEMA - IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D30	Determinar medidas de tendência central (média, moda, mediana) em uma distribuição amostral
D31	Resolver problemas envolvendo interpretação de informações apresentadas em tabelas ou gráficos.
D32	Resolver problemas que envolvam a noção de média aritmética.

Fonte: Amazonas, 2013a.

O Gráfico 6, a seguir, apresenta os descritores/habilidades em matemática, avaliados pela turma do 3º Ano 1 Integral de 2013 e seus percentuais de acertos.

**Gráfico 6 - SADEAM-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 1 – EETIT
Ano 2013**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

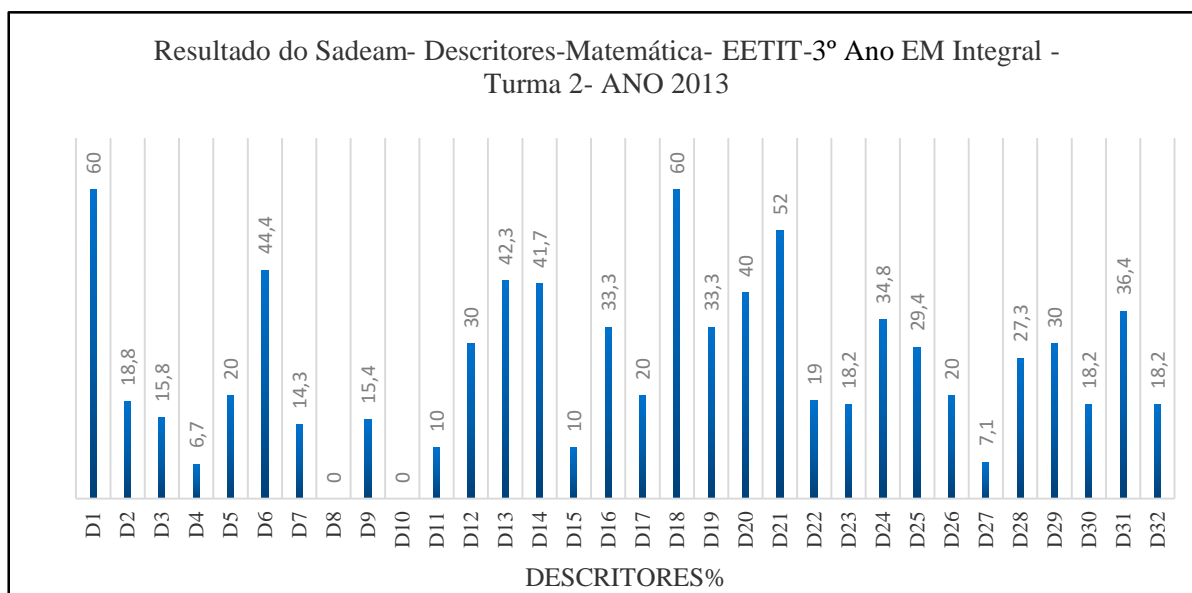
Na análise por descritores, verifica-se que a Turma 1 do ano 2013, não desenvolveu a habilidade indicada no Descritor 10, referente à resolução de problemas que envolvam grandezas e medidas, assim como para o Descritor 26 referente à resolução de contagem com

uso do princípio multiplicativo, permutação simples, arranjo simples e ou combinação simples.

Para os Descritores D5, D3 e D15, a turma 1 apresentou percentual de acertos muito baixo com 4,2%, 5,6% e 9,1% respectivamente. Os Descritores D4, D11, D17, D19, D20, D22, D24, D25, D27, D28, D30 e D32 apresentaram percentual de acertos entre 10,1 a 20% de certos; de 20,1 a 30% foi o percentual de acertos da turma em relação aos descritores D9 e D12; com percentual superior a 30 até 40% encontraram-se os descritores D2, D7, D9, D12; O percentual de acertos da turma para o Descritor 14, foi 41,7% indica que boa parte da turma conseguia reconhecer números reais em diferentes contextos; O Descritor 16 obteve o maior percentual de acertos pela turma, com 66,7%. Está agrupado ao Tema 3 “Números e Operações/Álgebra e Funções”, da Matriz de Referência de matemática. O percentual indica que mais da metade da turma 1 de 2013, conseguiu desenvolver a habilidade de reconhecer a expressão algébrica de 1º e 2º graus.

Os percentuais de acertos por descritores, da turma 2 de 2013 são evidenciadas no Gráfico 7, a seguir:

**Gráfico 7 - SADEAM-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 2 - EETIT-
Ano 2013**



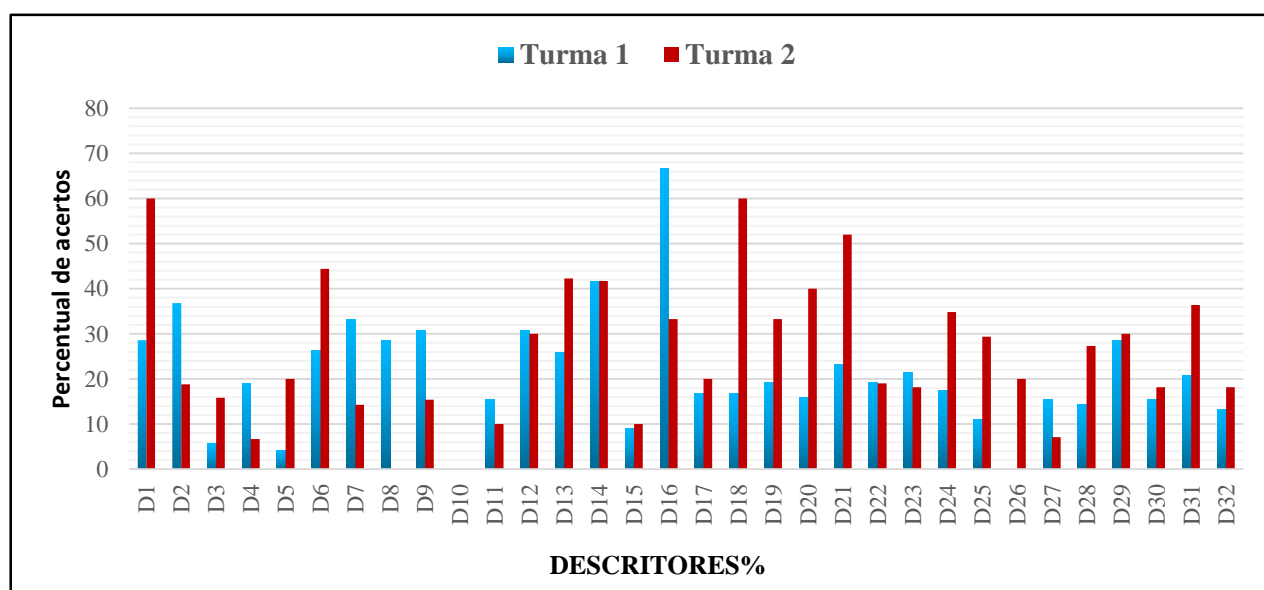
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

A turma 2 do ano 2013 apresentou percentual de acertos de 0% para os descritores D8 cuja habilidade é resolver problemas envolvendo distância entre dois pontos no plano cartesiano. E semelhante à turma 1 de 2013, obteve percentual de acertos 0% para o descritor

D10 que exige resolver problemas envolvendo grandezas e medidas. Com até 10% de acertos ficaram os descritores D4, D11, D15, D27; Os descritores D2, D3, D5, D7, D17, D22, D23, D26, D30 e D32 tiveram percentuais de acertos que variam entre 10,1% a 20%; Os percentuais de acertos pela turma, para os descritores D13, D14 e D16 e D6 ficaram entre 40,1% a 50%; O maior percentual de acertos, apresentado pela turma 2 de 2013, foi 60% para os descritores D21, D18 e D2 D21 indica a habilidade de resolver problemas com progressões aritméticas ou geométricas, o descritor D2 que exige a habilidade de reconhecer triângulos semelhantes, o descritor D18 requer saber associar sistemas de equações lineares com duas incógnitas a sua representação gráfica.

O Gráfico 8, a seguir, permite comparar os resultados das turmas do 3º Ano 1 e 3º Ano 2 do ano 2013 referentes aos percentuais de acertos dos descritores de matemática:

Gráfico 8 - Resultado SADEAM-Descritores-matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Ano 2013



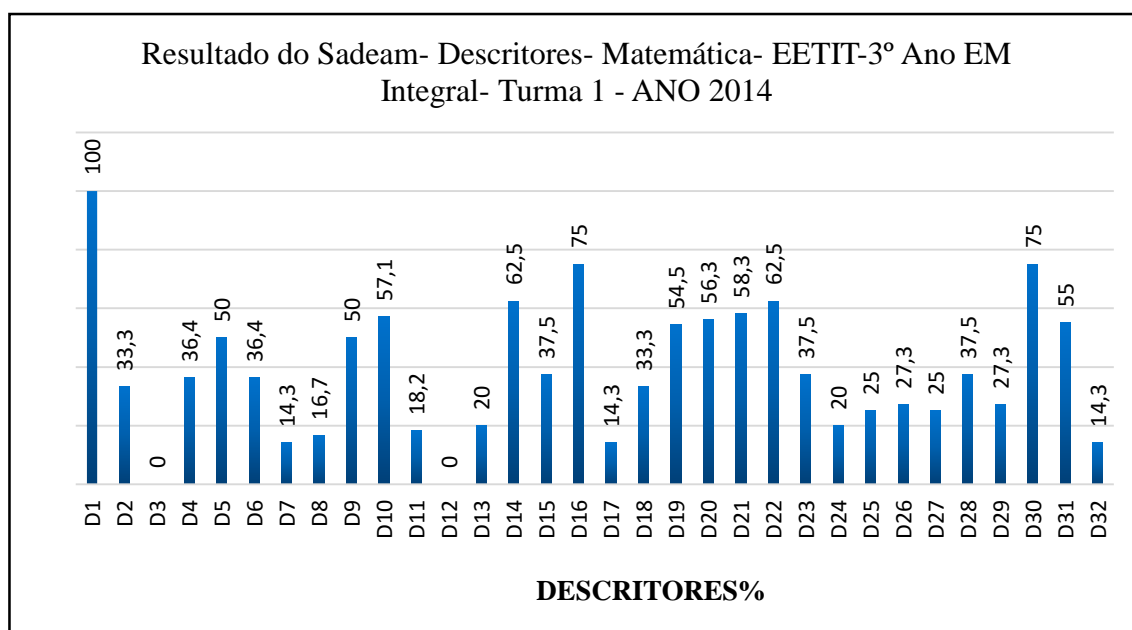
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

No ano 2013, o percentual de acertos apresentado pela turma 1 foi 20,59 do total de 32 descritores (habilidades) avaliados, um percentual de acertos inferior a turma 2 com 27,78%. Ambos os resultados indicam a existência de elementos que dificultaram o desenvolvimento das habilidades esperadas para estas turmas, habilidades consideradas necessárias para que esses alunos consigam avançar em seus estudos. É pertinente lembrar o que foi evidenciado anteriormente, na Tabela 15, a questão dos rendimentos dessas turmas, que do total de alunos das turmas 1 e 2 foram reprovados dois alunos, um em cada turma. Ou seja, para os alunos

aprovados, foi certificado que estes estavam aptos ao final da etapa de ensino, considerando que estes são avaliados pela instituição em maior amplitude.

Os percentuais de acertos por descritor, obtido pela turma 1 de 2014 estão apresentados no Gráfico 9, a seguir:

**Gráfico 9 - SADEAM-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turma 1 - EETIT-
Ano 2014**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

O 3º Ano 1 do Ensino Médio Integral (Turma 1) do ano 2014, apresentou percentual de acertos igual a 0% nos descritores avaliados D3 e D12. O D3 indica a habilidade para determinar a equação de uma reta no plano cartesiano, o D12 exige resolver problemas envolvendo área de um sólido.

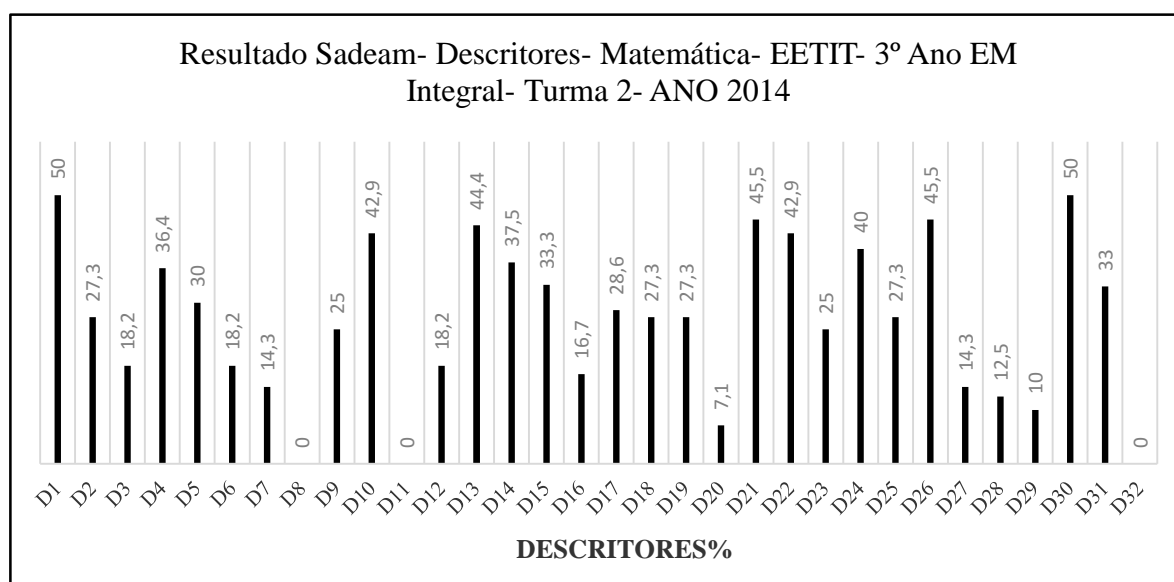
Os descritores D7, D8, D11, D13, D17, D24 e D32 obtiveram percentual de acertos variando de 10,1 e 20%. A turma apresentou percentuais de acertos com valores de 30,1 a 40%, para os descritores D2, D4, D6, D15, D18, D23, D28; Os descritores D5 e D9 obtiveram 50% de acertos, metade da turma desenvolveu as habilidades indicadas nestes descritores. Para até 60% de acertos, estão os Descritores D10, D19, D20, D21 e D31; os descritores D14 e D22 obtiveram percentual 62,5% de acertos. Os valores indicam o percentual de alunos que conseguem reconhecer números reais (D14) e resolver problemas com função do 1º grau (D22). O percentual de acertos para os Descritores D16 e D30 foi de 75%, revelando que grande parte da turma é capaz de “Identificar a expressão algébrica de 1º e 2º graus que

modela uma situação descrita em um texto” (D16); e “Determinar medidas de tendência central (média, moda, mediana) em uma distribuição amostral.” (D30).

O maior valor percentual alcançado pela turma 1 foi 100% com o descritor, superando os valores percentuais das turmas dos dois anos avaliados. O valor 100% revelou que a turma 1 desenvolveu a habilidade de “Identificar a planificação de um poliedro ou corpo redondo” (D1).

Os resultados por descritores obtidos pelo 3º Ano do Ensino Médio integral (Turma 2) do ano 2014, são apresentados no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 - SADEAM-Descritores-matemática-3º Ano EM Integral-Turma 2 - EETIT- Ano 2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

Na análise por descritores, a Turma 2 do ano 2014, apresentou percentual 0% para os descritores D8, D11 e D32.

A turma demonstrou não saber realizar problemas envolvendo a distância entre dois pontos (D8); fazer cálculos de áreas em figuras planas (D11) e resolver problemas envolvendo média aritmética (D32).

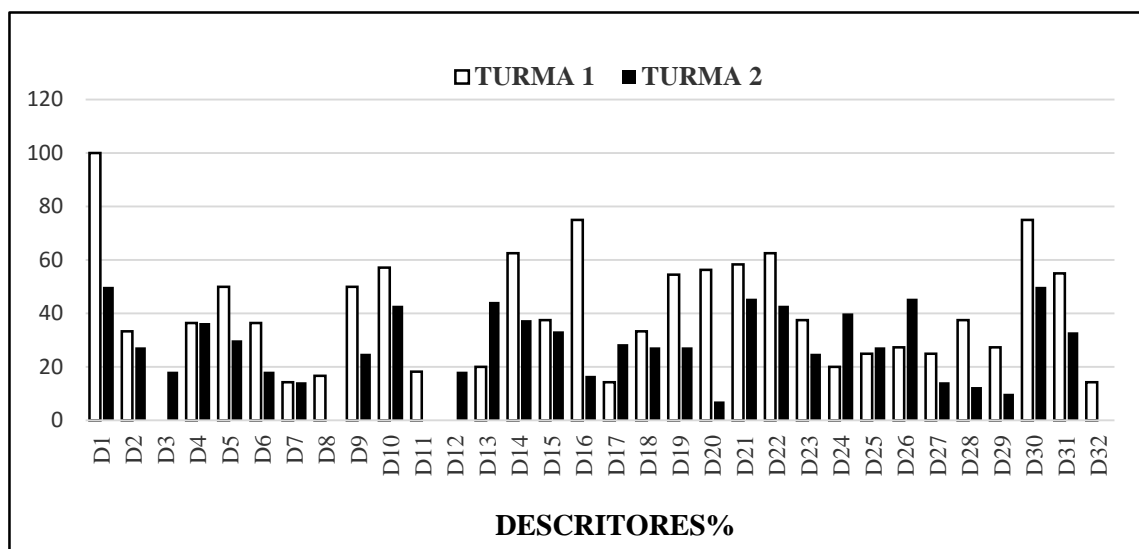
O descritor D20 cuja habilidade exige que o aluno saiba realizar problemas que envolvam variação proporcional entre grandezas, para este descritor a turma teve 7,1% de acertos; O descritor D29 indica a habilidade que o aluno deve ter para fazer cálculos envolvendo probabilidade, com 10% de acertos, poucos alunos demonstraram aprendizado. Com percentuais de acertos de até 20% estão os descritores D3, D6, D7, D16, D20, D27 e

D28. O descritor 5 teve 30% de acertos; a turma apresentou percentual de acertos até 40% para os descritores D4, D14, D15, D31, D24. 50% de acertos foi o maior valor alcançado pela turma 2, referem-se aos descritores D1 e D30.

Os descritores D22, D10, D13, D26, D21 obtiveram valores abaixo de 50% e maiores que 40% conforme gráfico 9

O Gráfico 11, a seguir, apresenta o resultado das duas turmas do ano de 2014:

Gráfico 11 - Resultado SADEAM-Descritores-matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Ano 2014

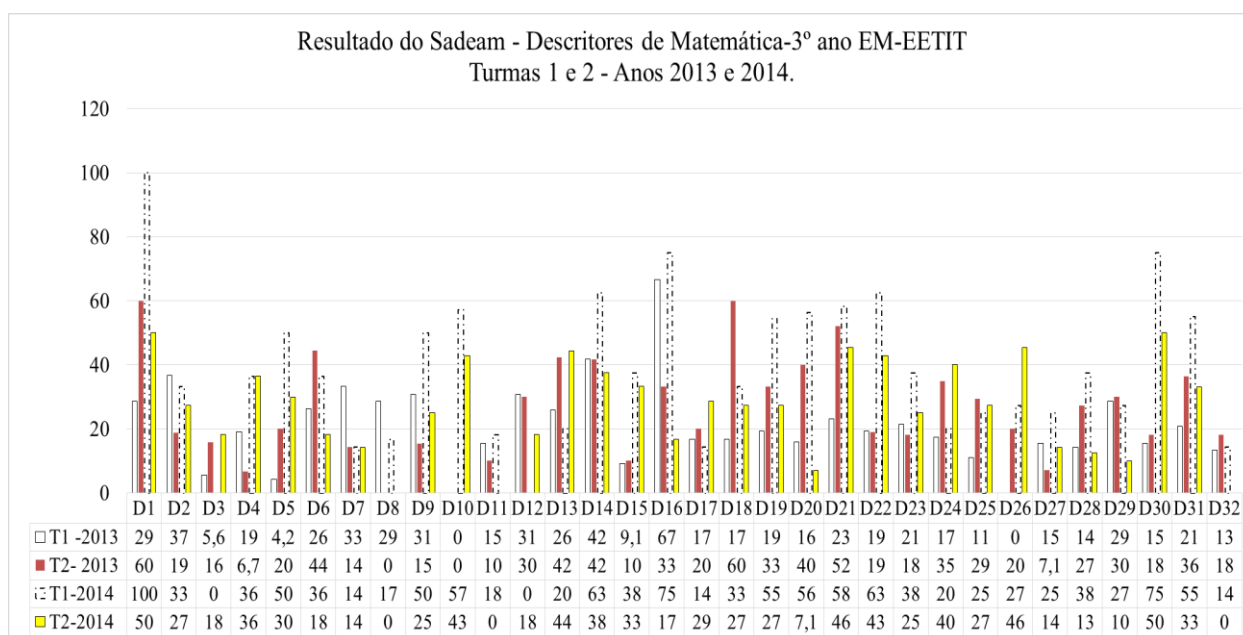


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

As evidências das turmas de 2014, referentes ao percentual de acertos dos descritores (habilidades) avaliados, mostram que a turma 1 obteve 39,1% e a turma 2 alcançou 26,3 % de acertos. Os dados mostram que a turma 1 obteve o melhor percentual de acertos nos dois anos avaliados.

Na Figura 5, a seguir, estão as turmas do 3º Ano do Ensino Médio Integral, (T1, T2/T1, T2) dos anos 2013 e 2014, na qual verifica-se o melhor desempenho da turma 1 do ano 2014, em relação as demais turmas.

Figura 5 - Resultado SADEAM-Descritores-Matemática-3º Ano EM Integral-Turmas 1 e 2 - EETIT-Anos 2013/ 2014



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SEDUC/CAEd/Coordenadoria Regional (2015).

Os baixos desempenhos em Matemática apresentados por grande parte dos alunos das turmas analisadas do 3º Ano Ensino Médio Integral da EETIT revelam a existência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem a serem superadas. Encontrar ou construir os elementos que podem facilitar o ensino na EETIT, auxiliando-a a elevar seus desempenhos com qualidade e equidade, é tão importante quanto encontrar as causas que dificultam a construção do conhecimento pelos alunos desta escola. Dessa forma, evidenciamos a importância da apropriação dos resultados do SADEAM, pelos atores da EETIT, para que através da análise dos resultados, seja possível a mobilização de ações que possam influenciar de forma positiva o desempenho da escola.

Para tanto, no capítulo dois serão analisadas as percepções da equipe gestora e dos professores de matemática acerca das avaliações externas e as ações mobilizadas pela gestão da escola Tucunaré para apropriação dos resultados do SADEAM pelos atores escolares, no sentido de contribuir para melhorias do trabalho pedagógico e para a qualidade do processo de ensino.

2 A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA PELOS DIVERSOS ATORES DA ESCOLA

No capítulo 1 foram apresentadas as evidências para fundamentar o caso de gestão, possibilitando realizar a caracterização e contextualização dos elementos que envolvem o problema proposto. Iniciamos com uma breve abordagem acerca das avaliações em larga escala, destacando o SAEB pela sua representação para a educação nacional, como indutor dessas avaliações no país.

Neste contexto se insere o SADEAM sobre o qual se apresentou uma descrição de como se deu seu processo de criação e implementação no ano 2008, os mecanismos de divulgação de seus resultados, bem como a importância e os efeitos dessa política para o cenário da educação no estado do Amazonas.

Foram apresentados conceitos necessários para a compreensão dos resultados do SADEAM pelos diversos atores educacionais. Para tal, evidenciou-se o gestor da escola, destacando o papel que ele deve desempenhar na instituição frente à exigência de uma gestão democrática e participativa, e neste se insere sua responsabilidade na apropriação e divulgação dos resultados do SADEAM junto à comunidade escolar.

Foi destacado, ainda, a importância dos resultados do SADEAM para a qualidade do ensino no estado do Amazonas, no qual foi descrito a política de bonificação gerada por este sistema, que contempla os profissionais da educação, os alunos e a escola de acordo com o alcance de metas estabelecidas pelos indicadores educacionais IDEAM e IDEB.

Foi realizada uma abordagem da educação em tempo integral, no contexto do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) e do Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015b), com ênfase para a meta 6, que trata da educação em tempo integral. Sobre esta, modalidade de ensino, foi apresentado evidências de sua oferta no país, deixando claro o desafio para o cumprimento da meta 6.

Apresentou-se também, um panorama da rede pública estadual de educação do estado do Amazonas, a abrangência do acesso ao ensino ofertado, bem como a evolução da sua qualidade, apresentados pelos indicadores educacionais IDEAM e IDEB.

Foram apontadas evidências sobre os resultados do desempenho dos alunos da rede estadual do Amazonas, destacado pela Coordenadoria Regional de Educação no município, possibilitando estabelecer um comparativo entre essas instâncias.

Tais descrições e caracterizações por meio de evidências foram realizadas com o intuito de justificar a pesquisa pretendida que buscou investigar as ações mobilizadas pelo

gestor escolar para apropriação dos resultados do SADEAM na disciplina de matemática, no 3º ano do Ensino Médio Integral no período de 2013 a 2014 na escola EETIT.

Assim, neste segundo capítulo, serão apresentadas as análises sobre as percepções dos diferentes atores escolares sobre as avaliações do SADEAM, e as ações mobilizadas pela gestão para a apropriação dos resultados de Matemática. Os sujeitos definidos para a pesquisa foram o gestor, o coordenador pedagógico e dois professores de matemática, por entender que, pela função que desempenham no processo educacional, possuem diferentes olhares que podem ser convergentes ou divergentes em determinados aspectos.

As análises serão apresentadas de acordo com os dois eixos de análise definidos, a saber: Conhecimento sobre o SADEAM e Apropriação dos resultados do SADEAM pelos atores da escola.

A primeira seção deste capítulo traz a discussão teórica que fundamentou a pesquisa, com base nos seguintes autores: Lück (2009, 2011); Souza (2005); Brooke e Cunha (2011), Soligo (2010), Placco *et al.* (2011), Cavaliere (2002, 2007), Nóvoa (2006), Vasconcellos (2005), Pestana (1998), Machado (2012), Ghedin, (2007), Sadovsky (2010), Moreira (2007), Paro (1998, 2000, 2010) somados a documentos oficiais referentes ao sistema de ensino do estado do Amazonas.

Lück (2009, 2011), Paro (1998, 2000, 2010), Machado (2012) embasaram o diálogo sobre o papel do gestor escolar, suas competências e a gestão escolar participativa além da avaliação educacional e a difusão de seus resultados e o papel da escola no desempenho de seus alunos. Cavaliere (2002, 2007) fundamentou a temática sobre a educação integral e o trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral. Placco *et al.* (2011) reforçaram o papel do coordenador pedagógico frente ao trabalho da escola. Recorremos a Souza (2005), Soligo (2010), Brooke e Cunha (2011) para fundamentar a temática sobre o uso dos resultados das avaliações educacionais em larga escala, responsabilização e as políticas de bonificação. No diálogo sobre a formação continuada do professor e a reflexão de sua prática foram abordados Ghedin, (2007), Vasconcellos (2005) e Nóvoa (2006); enquanto Sadovsky (2010) e Moreira (2007) contribuíram nas temáticas sobre o ensino da matemática.

A segunda parte apresenta a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados, bem como a justificativa pela escolha destes.

Na terceira e última parte deste capítulo é apresentada a análise dos resultados da pesquisa realizada com os atores escolares da escola, a qual discorrerá sobre a percepção do gestor escolar referente ao SADEAM, envolvendo os objetivos, os conceitos que envolvem

essa política educacional, como essas avaliações são estruturadas, em que dimensão impactam a prática da gestão escolar.

2.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA

Com a criação dos sistemas próprios de avaliação estadual, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as avaliações em larga escala, possibilitaram a consolidação de uma ampla política de avaliação da educação básica no Brasil, gerando uma gama de dados sobre a situação educacional do país (BONAMINO e OLIVEIRA, 2013). Neste contexto, as autoras destacam a importância dos resultados gerados por essas avaliações e de igual modo, a utilização desses resultados no sentido de provocar mudanças no cenário educacional tanto no âmbito da escola como nas diferentes instâncias do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, Brooke e Cunha (2011) confirmam que, até o ano de 2006, os resultados gerados pelos sistemas de avaliação estadual eram pouco utilizados, embora apresentassem melhorias significativas no desenho técnico e na confiabilidade dos seus resultados. Os autores apresentaram justificativas mais recorrentes para o incipiente uso dos resultados das avaliações em larga escala, destacando:

[...] as Secretarias ainda não percebiam o potencial dessas informações para a formulação de políticas de gestão de recursos e pessoal; as Secretarias estavam constrangidas de formular políticas de gestão pelas resistências encontradas entre os professores; e os instrumentos de avaliação usados pelas Secretarias nem sempre correspondiam aos usos almejados pelos gestores (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 18).

Os autores afirmam que a partir de um levantamento realizado no ano de 2010, tais justificativas não se aplicavam mais, tendo em vista a expansão e a sofisticação dos sistemas de avaliação e a exploração de novas formas de utilização dos dados gerados. Tal cenário criou uma diversificação nas práticas de gestão educacional, baseadas nos resultados apresentados pelos alunos. Sendo assim, os resultados das avaliações externas estaduais passaram a ser utilizados para a criação de indicadores estaduais e para avaliar o desempenho de diretores escolares (BROOKE e CUNHA, 2011).

Embora se apresente uma diversidade de formas de utilização dos resultados das avaliações externas, para Brooke e Cunha (2011) todos os resultados das avaliações externas

têm como objetivo fornecer *feedback* aos professores de sala de aula, na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Tal movimento foi confirmado por Bonamino e Bessa (2004) em pesquisa realizada sobre as políticas de avaliação em estados brasileiros concluindo que:

[...] em alguns estados, os programas de avaliação se integram a outros projetos das respectivas Secretarias de Educação, para atuar junto aos professores e demais membros do corpo docente das escolas examinadas, para implantar uma consciência da utilidade dos resultados da avaliação na orientação da prática pedagógica (BONAMINO e BESSA, 2004, p.77).

Nesse sentido, Nóvoa (2006) destaca que as demandas da sociedade exigem da escola uma gama de atribuições, que foram adotadas pelos professores, o que constitui, muitas vezes, em problemas no estabelecimento de prioridades para a instituição. Para o autor, a escola pode entender como importante todas as missões que lhe são postas, desde que para os professores a aprendizagem dos alunos seja a prioridade.

Para Lück (2009), os professores são os atores da escola que exercem influência direta na formação dos alunos e para a efetivação de uma formação competente dos alunos é imprescindível que os professores sejam bem informados e tenham uma boa formação. A pesquisa realizada por Fernandes (2010) sobre a relação entre o desempenho dos alunos nos testes de proficiência aplicados pelo Proeb/Simave (Sistema Mineiro de Avaliação Escolar) e o conhecimento dos professores sobre avaliação em larga escala, concluiu que o conhecimento que o professor possui sobre avaliação em larga escala está diretamente relacionado ao desempenho do aluno nos testes de avaliação em larga escala.

Para Brooke e Cunha (2011) com os resultados das avaliações externas, as secretarias devem estabelecer metas para a escola, com o objetivo de fomentar esforços pedagógicos para promover o conhecimento dos alunos, elevando seus desempenhos. Os mesmos autores destacam que no Brasil “O professor não saberia qual a diferença entre 220 e 240 na escala de proficiência usada pelo Boletim Pedagógico em termos dos conteúdos que ele precisa ensinar para chegar ao nível de proficiência requerido” (BROOKE e CUNHA, 2011, p.75). Essa falta de compreensão dos professores sobre o significado em termos de aprendizagem expresso pela escala de proficiência é, segundo Brooke e Cunha (2011), um dos fatores determinantes para o progresso na utilização dos resultados das avaliações como suporte pedagógico.

Um dos grandes desafios postos aos professores é a atualização constante das metodologias de ensino e a busca do desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam eficientes e que contemplem as demandas de uma sociedade em constante transformação

(Nóvoa, 2004 *apud* UNESCO, 2004, p.33). Sendo a informação e a formação condição necessária para formar os alunos de maneira competente, e as avaliações externas parte integrante da atividade docente, é salutar que os professores obtenham conhecimentos acerca das avaliações em larga escala, conheçam seus elementos estruturantes, seus objetivos, para que tais conhecimentos possam contribuir para a formação dos alunos. Referindo-se ao sentido que atribuímos à avaliação educacional Nóvoa (2006) expõe:

Achamos que avaliar tem a ver com controle, com mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas políticas diversas. E na verdade, muitas vezes tem. Mas o problema é que nas sociedades de hoje, seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. E essa dinâmica de avaliação e prestação de contas é, em primeiro lugar, uma dinâmica de prestação de contas para nós mesmos e para os nossos colegas (NÓVOA, 2006, p.16).

Para o autor supracitado a prática diária dos professores é permeada por um grande número de atividade a desempenhar, o que dificulta a realização de seus trabalhos, no entanto, “os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais coletiva” (NÓVOA, 2006, p.20).

A utilização dos resultados das avaliações de forma significativa perpassa pelo conhecimento dos conceitos e dos termos relacionados a ela. Frente a isso, considera-se necessário conhecer os elementos estruturantes das avaliações externas educacionais, os conceitos envolvidos, bem como a dinâmica em torno da divulgação dos seus resultados. Dentre os conceitos relacionados às avaliações externas destacam-se: Matriz de Referência, Padrão de Desempenho, Proficiência, Item e Escala de Proficiência.

A Matriz de Referência reúne um conjunto de habilidades e competências consideradas essenciais para o estudante e que precisam ser desenvolvidas até o final de cada nível de ensino.

Para cada componente curricular há uma Matriz de Referência específica cujas habilidades devem ser conhecidas e associadas pelos atores escolares à proposta curricular da rede de ensino, pois sendo oriundas do próprio currículo da rede de ensino não estão dissociadas da realidade da escola (CAEd, 2016).

As habilidades selecionadas para a Matriz de Referência estão descritas nos descritores e constituem a base para a elaboração dos itens que irão compor o teste. Cada descritor apresenta apenas uma habilidade a ser avaliada por item.

Cada item corresponde a uma questão dos testes de larga escala e se constitui basicamente de cinco elementos, a saber: o enunciado, o suporte, o comando, os distratores e o gabarito. O **enunciado** se apresenta como estímulo para a mobilização de recursos pelo estudante, para que este possa resolver o problema proposto; o **suporte** é qualquer recurso como um texto, uma imagem ou outro elemento que pode embasar a resolução do item pelo estudante (este pode não se apresentar nos itens de Alfabetização e de Matemática); o **comando** determina com clareza a tarefa que o aluno deve realizar; os **distratores** correspondem às alternativas incorretas, porém plausíveis; finalmente, o **gabarito** que corresponde à alternativa correta. Cada teste compreende um conjunto de itens.

Posteriormente aos testes, os resultados são apresentados em diversos dados que podem ser expressos em números como é o caso da proficiência, caracterizada como “uma medida que representa um determinado traço latente de um aluno” (CAEd, 2016). Neste estudo, é o conhecimento apresentado pelo aluno sobre o conteúdo da área de ensino em que este foi avaliado.

As proficiências do aluno são somadas ao seu desempenho e passam a compor a uma escala numerada, chamada **escala de proficiência**. Esta pode ser referente a um aluno, a uma turma, a uma escola, a uma coordenadoria ou a uma rede de ensino.

Na escala de proficiência, as proficiências apresentadas pelos estudantes podem ser agrupadas nos chamados Padrões de Desempenho, que expressam as habilidades desenvolvidas pelos alunos e evidenciadas nos itens. Comumente, os padrões de desempenho são organizados em quatro grupos. Os padrões de desempenho adotados para o SADEAM são: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Estes padrões possibilitam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, podendo ser organizadas em níveis de desempenho. A análise dos alunos nos padrões e níveis de desempenho permitem mapear as proximidades e/ou distâncias existentes entre os alunos referentes ao desenvolvimento de suas habilidades (CAEd, 2016).

2.2 APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM PELOS ATORES ESCOLARES

As avaliações em larga escala são instrumentos que podem servir de parâmetro para a criação de políticas públicas nos sistemas educacionais, bem como para o redirecionamento de metas nos sistemas de ensino. Souza (2005) explica que, geralmente as avaliações em larga escala são externas à escola e ao professor, podem abranger um universo de alunos de uma

determinada série, nível de ensino, faixa etária ou uma amostra significativa da população, e apresenta as finalidades. Segundo ele:

As avaliações em larga escala têm sido adotadas preponderantemente para identificar os perfis de aprendizagem e comparar os desempenhos, para monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, realizar estudos de tendência, e, ainda orientar a implementação de políticas educacionais. A divulgação dos resultados, acessíveis aos pais e à sociedade em geral, são também objetivos destas avaliações (SOUZA, 2005, p. 156).

O surgimento das avaliações em larga escala, possibilitaram através de seus resultados, a criação de indicadores de qualidade que além de acompanhar a evolução das políticas implementadas mostram um retrato da educação ofertada pelas redes de ensino e pelas escolas do país. Os resultados das avaliações externas permitem que nas diferentes instâncias educacionais sejam traçadas estratégias que venham culminar com melhorias na qualidade do ensino o que irá convergir para um melhor desempenho dos alunos.

Brooke e Cunha (2011) apontam que por influência e incentivo do IDEB, indicador nacional de qualidade do ensino, as avaliações estaduais, a exemplo do SADEAM, no Amazonas, têm se expandido de forma significativa, criando nos estados, indicadores próprios para monitorar a evolução do sistema de ensino, fornecendo medidas da qualidade da educação.

Brooke e Cunha (2011) destacam que as avaliações em larga escala têm de forma explícita o objetivo de produzir *feedback* para que as dificuldades de aprendizagem encontradas possam ser tratadas. Nesse sentido, é imprescindível que gestores e professores busquem se inteirar das avaliações, estudem e se apropriem de seus resultados, para que de forma consciente planejem e executem ações capazes de melhorar os resultados da escola, pela melhoria na qualidade que esta pode desenvolver.

Para Machado (2012) há um movimento crescente e convergente em prol de uma maior reflexão a respeito do significado da utilização dos resultados das avaliações em larga escala, cujo sentido, não se resume à busca por melhores resultados, pois segundo o autor: “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MACHADO, 2012, p.76).

A apropriação dos resultados das avaliações externas constitui-se um grande desafio para as escolas, pois são vários os fatores que se colocam como dificultadores de tal processo. Dentre estes, são destacados por Lück (2011): a dificuldade que os gestores encontram para motivar funcionários e professores, a insatisfação dos professores com o desenvolvimento

humano e com a dinâmica das avaliações de desempenho. Para a autora, há uma grande dificuldade por parte dos professores em considerar as avaliações externas e o *feedback* que elas fornecem, como mecanismos de orientação para a prática docente.

Para tanto, é necessário que os gestores viabilizem momentos para apresentação e discussão dos resultados das avaliações. Mas para isso é preciso sensibilizar e motivar sua equipe de professores para que estes se sintam responsáveis pelos resultados das avaliações de sua escola, de seus alunos. Conforme Lück (2011), nem todos os professores estão dispostos a participar de um processo de resolução de problemas da escola, nas tomadas de decisão para as quais exige tempo e dedicação. Muitos professores embora queiram fazer parte do que ocorre na escola, não percebem a importância de seu envolvimento para a escola, as vantagens que sua participação pode trazer. Então, o gestor tem a missão de descobrir quais professores querem se envolver e em que medida é o interesse destes. A partir de então, criar condições para que estes professores reflitam sobre sua função na escola (LÜCK, 2011).

Conforme nos apresenta Souza (2005), os relatórios das avaliações externas são excelentes, apresentam os resultados do desempenho dos alunos, diz sobre o contexto da vida do aluno. Mas, para que esses resultados façam sentido para a escola, eles devem ser compreendidos e interpretados pelos que estão na escola, exigindo do gestor além de competências para liderar a equipe da qual faz parte, conhecimento sobre as avaliações.

Nesse sentido, Lück (2009), ao tratar das competências de gestão de resultados, por esta entendida como “um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos” (p.56), ratifica as funções do gestor escolar ao destacar um conjunto de atribuições que lhes são pertinentes, dentre as quais:

Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.

Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva. Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria (LÜCK, 2009, p. 55).

Para tanto, o gestor deve se atualizar, deve planejar suas atividades e através de uma prática democrática, participativa, conseguir envolver seus professores e demais atores da escola. O compartilhamento de responsabilidades com os atores da escola não retira a

autoridade do gestor, pelo contrário, fortalece-a. Ele continua sendo o responsável pela escola em sua totalidade, mas possibilitar que todos tomem parte nos rumos que esta tomará, fortalece a escola enquanto instituição, trazendo para ela muitas vantagens, como nos aponta Lück (2011):

A gestão escolar participativa é fundamental para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas. Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atitude. Aumentar o profissionalismo dos professores. Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores. Motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas. Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (LÜCK, 2011, p. 18).

Para alcançar tais objetivos, o gestor deve exercer seu papel de líder junto à escola. A liderança exige do gestor pleno conhecimento sobre a escola, sobre o que acontece com ela, dentro dela, na sala de aula. Sobre o gestor líder Souza (2005) aponta:

O diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar sempre o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas. [...] Ou seja, deve ser proficiente nas boas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, nas formas de verificação do progresso dos alunos, no currículo, e nas opções pedagógicas dos professores (SOUZA, 2005, p. 185).

No exercício da liderança, cabe ao gestor zelar para que o professor se avalie, reflita sobre como é seu relacionamento com os alunos e com os demais membros da escola, incentivá-lo a refletir sobre sua prática pedagógica, pois para Ghedin (2007, p. 151), “o sentido da formação continua é reflexão da prática docente”.

Ao referenciar Contreras (2002), a respeito do professor reflexivo, Ghedin (2007) explica:

O profissional que reflete na ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, compreendendo como esses fatores interferem na prática educativa e na sua autonomia profissional. Não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir (GHEDIN, 2007, p.152).

É pertinente destacar que não basta o gestor incentivar os professores a refletirem sobre sua prática e motivá-los a se reciclar, a participarem de cursos de formação desenvolvendo-se enquanto profissional, antes eles devem estar presentes nos momentos de

formação, participando junto com os professores, o que demonstrará a importância atribuída pelo gestor à formação e seu comprometimento com o desenvolvimento dos professores (LÜCK, 2011).

São muitas as alternativas que os gestores podem adotar para que o trabalho na escola se desenvolva de forma eficaz. Uma delas poderia ser a maior participação dos professores nas decisões da escola e o maior interesse dos pais em participar da vida escolar de seus filhos. Porém, conseguir a convergência de esforços para melhorar o desempenho dos alunos depende além de novas formas de ensinar, de professores dispostos a fazer com que os alunos aprendam. Sobre o que Brooke (2012) alerta:

Evidentemente, para fazer com que mais alunos alcancem níveis mais elevados de aprendizagem, é preciso que haja alguma mudança tanto na forma de ensinar quanto na proporção de professores interessados em fazer com que seus alunos dominem habilidades e conhecimentos de nível mais elevado (BROOKE, 2012, p. 482).

No processo educativo é imprescindível ao professor, uma vez que é ele quem está mais próximo ao aluno, considerar as experiências vivenciadas pelo aluno, orientando-as para a sua aprendizagem, que se dá em um contínuo processo de construção de novos conhecimentos. E, nessa construção, há que se considerar os “erros” do aluno de forma positiva, buscando as causas que levaram o aluno a não corresponder ao que se é planejado alcançar e a partir do erro, replanejar. Quanto a isso, vale destacar o que Moreira (2007) nos apresenta:

Os erros, antes de se reduzirem a uma simples manifestação de desconhecimento ou de fracasso, podem ser entendidos como um indicador didático-pedagógico. Referindo-se simultaneamente ao aluno e ao saber a ensinar, o estudo dos erros é peça fundamental no trabalho de planejamento as atividades de ensino escolar. Nesse sentido, constitui parte importante dos saberes envolvidos na ação pedagógica do professor (MOREIRA, 2007, p. 32).

Diante disso, o professor deve

Pensar a sala de aula como um contexto no qual se desenvolve a atividade matemática, requer também pensar em condições para que os alunos sejam levados a formar conjeturas, procurar formas de validá-las, produzir argumentos dedutivos, arriscar respostas para as quais se formulam, criar formas de representação que contribuam para chegar às soluções que se buscam, reformular e reorganizar os velhos conhecimentos à luz dos novos

conhecimentos produzidos, generalizar as ferramentas que vão surgindo e também definir os seus limites (SADOVSKY, 2010, p.55).

Tal postura frente ao ensino da matemática contribuirá para que os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações do SADEAM tornem-se significativos. Tal como foi exposto no capítulo 1, os percentuais de acertos por descritores evidenciados pelas turmas pesquisadas fornecem indicativos de que o processo de ensino-aprendizagem da matemática na escola está carente de atenção não só por parte dos professores, mas da comunidade escolar como um todo.

Frente a isso, é importante que a equipe gestora forneça suporte para que o professor questione junto aos alunos as causas dos baixos percentuais de acertos, quais os descritores que mais acertaram, quais mais erraram, o que levou a esses resultados; quais as dificuldades encontradas; em que etapa do processo houve ruptura; o que fazer e como fazer para que os alunos possam aprender o que é considerado essencial para seu nível de ensino e para sua formação enquanto cidadão. “Assim, uma compreensão aprofundada dos erros dos alunos permitiria ao professor situá-los cognitivamente nos diferentes estágios desses processos” (MOREIRA, 2007, p. 33).

No intuito de buscar explicações para os baixos desempenhos que a escola foco deste estudo tem obtido nas avaliações do SADEAM é que são apresentados, na próxima seção, a metodologia e os instrumentos utilizados na elaboração desta pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados o percurso e os instrumentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa. Será também apresentado o motivo pelos quais se deu a referida escolha.

Nas seções anteriores, foi destacado que o presente trabalho objetiva pesquisar a ação gestora na apropriação dos resultados das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), no 3º Ano do Ensino Médio, na disciplina de matemática em uma escola de tempo integral no interior do estado do Amazonas nos anos 2013 e 2014.

Porém, cabe destacar que o gestor escolar embora exerça a função principal de conduzir o trabalho da escola, deve fazê-lo de forma democrática e participativa. Neste sentido, os demais atores escolares como o apoio pedagógico, os professores são coautores do

processo de ensino que ocorre na instituição. E por considerar a importância do trabalho em conjunto é que a pesquisa envolverá todos esses sujeitos, buscando conhecer suas percepções sobre o SADEAM, seus pontos de vista sobre o trabalho da gestão, sobre as ações mobilizadas para a apropriação dos resultados do SADEAM, e até que ponto esses resultados implicam no planejamento da escola.

A pesquisa aqui apresentada é um Estudo de Caso de abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa serão obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso

[...] representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos” (YIN, 2001, p. 10).

Na concepção de Yin (2001), o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia que deve ser utilizada quando o pesquisador deseja buscar respostas para indagações sobre o “como” e o “por que” de determinados fenômenos em contexto da vida real. Neste sentido, o emprego deste procedimento metodológico se aplica ao objetivo da presente investigação que pretende compreender quais são as ações gestoras mobilizadas na escola pesquisada para a apropriação dos resultados de matemática do SADEAM.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa tem como foco os aspectos de uma determinada realidade que não se pode quantificar e busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais estabelecidas em um grupo ou organização.

Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009) citando Minayo (2001) destacam que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semiestruturadas com o gestor, com o apoio pedagógico e com dois professores de matemática da escola. Lakatos (2003, p. 222) destaca a entrevista como “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Gerhardt e Silveira (2009) orientam que quando se utiliza a entrevista semiestruturada

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.72).

Foram, portanto, elaborados três roteiros de entrevistas. O primeiro roteiro (Apêndice A) foi direcionado ao gestor da escola, o segundo roteiro (Apêndice B) foi dirigido ao apoio pedagógico, o terceiro roteiro (Apêndice C) foi destinado aos dois professores de matemática da escola.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo obter informações desses atores escolares sobre suas percepções a respeito do SADEAM e sobre como acontece a apropriação dos resultados destas avaliações dentro da referida escola. Sendo assim, esse instrumento permitiu a obtenção de informações próprias de cada entrevistado com a possibilidade de informações que podem ir além das expectativas do pesquisador (LAKATOS, 2003).

Os roteiros de entrevistas elaborados foram estruturados de acordo com os dois eixos de análise definidos para este estudo, a saber: percepção dos atores escolares da escola sobre as avaliações externas e apropriação dos resultados do SADEAM pelos atores da escola.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos dias 12 e 27 do mês de maio no ano 2016. Combinadas pessoalmente no dia 04 de maio e confirmadas dois dias antes de sua realização. Como faço parte do quadro docente da escola investigada, os entrevistados se mostraram cordiais para a realização da entrevista.

As entrevistas com o coordenador pedagógico e com os dois professores de matemática ocorreram no dia 12 de maio de 2016, na biblioteca da escola. Cada uma aconteceu de forma individual, com gravação em áudio. No horário da entrevista não havia atividade na escola.

A entrevista do coordenador pedagógico teve dois momentos de interrupções. No primeiro momento, aos três minutos e trinta segundos de duração, o entrevistado acenou que parasse de gravar sob alegação de não estar seguro do que responderia sobre a pergunta. A gravação foi pausada, o entrevistado então ficou um breve instante pensando e pediu para retomar a entrevista. No segundo momento, o entrevistado pediu novamente que pausasse a gravação, e se mostrando reflexivo, repetiu a pergunta que lhe foi feita e pediu que retomássemos a entrevista, desta vez sem cortes, até o encerramento.

A segunda entrevista do dia 12 de maio, realizada com um dos professores de matemática que se encontrava na escola. A entrevista com este professor se deu sem interrupções. A última entrevista realizada no dia 12 de maio ocorreu às 21h20 com o segundo professor de matemática, logo após iniciar o recreio dos alunos do turno noturno. Essa foi interrompida uma vez por uma chamada no celular do professor que se desculpou dizendo se tratar de um familiar que se encontrava em outra cidade. Logo após a chamada telefônica, o professor retomou sua fala até o encerramento da entrevista.

Neste mesmo dia, estava prevista ser realizada a entrevista com a gestora, que conforme acordado, seria às 15 horas em sua residência, pelo fato desta se encontrar em período de licença maternidade. No entanto, ao chegar ao local combinado ela não se encontrava. Foi agendado, por telefone, um segundo encontro para a entrevista, contudo, ela não aconteceu, pois, a entrevistada tinha outro compromisso. Foi combinado um terceiro encontro, dia 27 de maio, na residência da gestora onde a entrevista foi realizada sem interrupção.

Com o intuito de manter preservada a identidade dos entrevistados nesta pesquisa, a equipe gestora será mencionada como Gestor, o coordenador pedagógico como CP, os professores de matemática como P1 e P2. Embora os professores sejam de gêneros diferentes estes serão tratados apenas no gênero masculino para preservação de suas identidades. Destaca-se que para efetuar as transcrições das entrevistas optou-se por fazer uso da norma culta da língua portuguesa, para facilitar a compreensão das falas e de seu contexto, evitando os possíveis vícios de linguagem.

Considera-se relevante destacar que no mês de março de 2016, houve troca de gestor da escola pesquisada. A entrevista foi realizada com a gestora afastada da escola por ter exercido a função de 2013 a fevereiro de 2016.

Neste ano de 2016 não foi autorizada a lotação de pedagogo e coordenadores pedagógicos na escola. O coordenador pedagógico entrevistado exerceu a função pelo mesmo período que a gestora afastada. Atualmente o coordenador pedagógico está lotado em sala de aula.

Com relação ao perfil dos sujeitos entrevistados, gestora, coordenador pedagógico e dois professores de matemática todos possuem curso superior.

A gestora tem licenciatura plena em Letras e pós-graduação *lato-sensu* em Docência do Ensino Superior. Ela trabalha há seis anos na área da educação e seu tempo de trabalho na escola é de três anos, nos quais exerceu a função de gestora. A servidora está em cumprimento do estágio probatório.

O coordenador pedagógico (CP) tem curso Normal Superior e trabalha na educação há 29 anos e é funcionário efetivo. Ele trabalha na escola investigada há 21 anos dos quais dois anos (2013 e 2015) exerceu a função de coordenador pedagógico. Desde 2016 está lotado em sala de aula como professor de filosofia.

O professor 1 tem licenciatura plena em matemática, trabalha na educação há oito anos e atua na escola investigada há quatro anos na função de professor de matemática do Ensino Médio. O professor 2 além de possuir licenciatura plena em matemática, é também licenciado em Pedagogia. Atua na área educacional há 15 anos, por dois anos exerceu a função de gestor na rede pública municipal de ensino, há dois anos trabalha na escola Tucunaré como professor de matemática do Ensino Médio. Os dois professores compõem o quadro do Processo Seletivo Simplificado.

Na seção seguinte serão apresentadas as análises dos dados coletados durante a entrevista na escola Tucunaré tendo em vista o referencial teórico selecionado.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Nas subseções que se seguem serão apresentadas: a percepção da gestão sobre o SADEAM e as ações mobilizadas junto à comunidade escolar para a apropriação dos seus resultados na disciplina de matemática, no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Tucunaré nos anos 2013 e 2014; a visão dos professores sobre o SADEAM, se conhecem a nomenclatura que fundamentam as avaliações desse sistema e como os resultados das avaliações do SADEAM da escola são apresentados, a influência desses resultados para a prática de ensino e como esses resultados se relacionam com o planejamento pedagógico de suas áreas de ensino e disciplina curricular.

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa será apresentada tendo em vista os eixos de análises construídos, a saber: Percepção dos atores sobre avaliação externa e Apropriação dos resultados do SADEAM pelos atores da Escola Tucunaré.

A seguir, serão analisadas as respostas fornecidas pelos atores escolares a respeito do eixo Percepção e conhecimento sobre as avaliações do SADEAM.

2.4.1 PERCEPÇÕES E CONHECIMENTOS SOBRE O SADEAM

Quando os entrevistados foram questionados sobre a percepção que possuem a respeito do *SADEAM enquanto política de avaliação da educação*, os discursos

apresentaram-se divergentes, embora as justificativas possam direcionar para avaliação do ensino. Para a gestora, o SADEAM tem a função de verificar de modo geral a qualidade da educação no estado. Segundo ela

[...] o SADEAM, ele é uma avaliação externa, ampla, que verifica como é que está o nível da educação a nível estadual, como é que está a qualidade da educação a nível estadual (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Quando a mesma pergunta foi direcionada para o coordenador pedagógico este apresentou uma visão reduzida sobre o SADEAM, justificando a necessidade de maior discussão a respeito deste sistema de avaliação. De acordo com ele “O SADEAM é muito bom e muito importante, mas eu vejo que precisa ser trabalhado mais nas escolas [...]” (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Sobre essa mesma questão, os professores de matemática apresentaram as seguintes percepções:

Em relação à política de avaliação, acho o SADEAM uma das melhores estratégias para a verificação da educação básica no Ensino Médio. Então, a meu ver, é uma das estratégias de melhor aprofundamento na questão de educação do estado (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Acredito que o SADEAM é um sistema de avaliação que pode ser aproveitado sim, porque através dessa avaliação dá uma visão mais ampla de como que está ocorrendo o desenvolvimento de desempenho dos alunos, da aprendizagem [...] Eu vejo ela como um bom instrumento de analisar e perceber quais as principais dificuldades que alunos enfrentam diante das disciplinas, principalmente da disciplina de matemática (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Embora na opinião dos professores, o SADEAM se apresente como um importante mecanismo de verificação do desempenho educacional dos alunos, o professor 1 apresenta uma visão superficial a respeito do alcance das avaliações, ao entender que estas avaliam a educação básica apenas na etapa do Ensino Médio.

Verifica-se através da fala do professor 2 uma descrição mais detalhada, que se aproxima ao propósito do SADEAM, qual seja, o de diagnosticar e analisar o desempenho educacional.

Analisando as falas acima pode-se observar que nenhum dos entrevistados mencionou diretamente o *feedback* que o SADEAM oferece através de seus resultados para o acompanhamento da evolução dos processos de melhoria e planejamento de futuras ações.

Observando a fala dos entrevistados, é possível inferir que a gestora e o professor 2 possuem um conhecimento alinhado com o que é proposto pelo SADEAM. Por sua vez, o coordenador pedagógico e o professor 1 demonstram menor conhecimento a respeito do SADEAM enquanto política pública educacional, evidenciando a necessidade por parte desses atores de mais informações sobre as avaliações externas do referido sistema, tendo em vista que, este é parte integrante do contexto educacional desses atores.

Nesse sentido, Soligo (2010) destaca que é de fundamental importância que gestores, técnicos e professores tenham clareza sobre os motivos e finalidades das avaliações em larga escala para que estas sejam utilizadas como instrumentos pedagógicos a serviço de melhorias educacionais. O autor aponta que o grande motivador das avaliações em larga escala está na necessidade de obtenção de dados concretos sobre a situação da educação para elaboração e execução de políticas educacionais com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino.

Ao reportar para a comunidade escolar Soligo (2010) destaca, ao citar Sousa (1993), que tanto a avaliação interna quanto a externa possibilitam verificar o alcance dos objetivos educacionais pelo programa de ensino, tendo como finalidade o fornecimento de informações a respeito do desempenho dos alunos frente aos objetivos pretendidos.

A percepção do professor 2 de que o SADEAM, enquanto política de avaliação em larga escala, oferece além do diagnóstico do desempenho educacional dos alunos a possibilidade de sua utilização como mecanismo de análise para detectar problemas apresentados pelos alunos na disciplina de matemática é corroborada pela opinião de Soligo (2010, p.5), que afirma:

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

Ora, sendo a avaliação externa um processo de avaliação do desempenho das escolas que, conforme Machado (2012, p. 71), é “desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”, torna-se necessário que os atores escolares conheçam seu processo de construção, seus objetivos, suas intencionalidades e as ressignifiquem para que se constituam em mecanismos na busca de melhorias no processo educacional.

Quando questionados sobre os conceitos *envolvidos com as avaliações do SADEAM* (*Matriz de referência, item, descritores, habilidades, proficiência média, padrão de desempenho, desvio padrão, etc.*), todos os entrevistados admitiram não ter pleno

conhecimento dos termos que envolvem essas avaliações, como revelam inicialmente os argumentos da gestora e do coordenador pedagógico, apresentados a seguir.

Bom, até 2013, quando eu (...) comecei a gestar a escola (...) eu realmente não conhecia o que era um descritor, o que era um item, não sabia quais as Referências, as Matrizes de Referências do SADEAM. A partir do encontro de gestão, e isso, antes, como professora, em 2012, eu realmente não tinha conhecimento. Até mesmo quando se falou da avaliação do SADEAM na escola, no final do ano, nós fizemos por fazer, o meu conhecimento das nomenclaturas, das questões que envolviam o SADEAM, passei a ter esse conhecimento a partir do encontro de gestores. Depois busquei, eu busquei, assim, mais conhecimentos pela internet, pelo próprio site do SADEAM, acerca das Matrizes de Referência, (...), de todo conteúdo daquilo que é trabalhado na escola. Não são todos, aquilo que se toma para a matriz de Referência do SADEAM, é o que eles consideram como importantes (...) nós começamos nesse ano na escola a trabalhar por itens, as avaliações nossas foram feitas através de itens. (...) percebeu-se que até aquele momento, os nossos professores, em reunião pedagógica, (...) não tinham conhecimento, assim como eu, então a partir desse momento nós começamos a aprender juntos o que seria um item, o que seria uma matriz de Referência, o que seria uma habilidade (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

É a nomenclatura é bem feita, é bem elaborada e vejo que também precisa ser trabalhado, dentro das escolas, os itens trabalhados não só pelos professores, mas pelos alunos, para que possa ver onde está os erros, onde estão os acertos do aluno. Tenho um pouco de conhecimento sobre a nomenclatura. Mas eu penso que a maioria dos professores, ainda não estão familiarizados com a nomenclatura (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

A gestora explica que passou a conhecer os elementos que compõem o SADEAM a partir do ano de 2013 através do encontro de gestores que ocorre anualmente na capital do estado do Amazonas. Posteriormente, por iniciativa própria buscou conhecer mais a respeito das avaliações estaduais pela necessidade de melhorar a prática pedagógica da escola. A gestora destaca que a opção da escola por adotar, em 2013, um formato de avaliações estruturadas por itens, a fez perceber o desconhecimento dos professores a respeito dos elementos que compõem a prova do SADEAM o que acarretou em uma iniciativa coletiva com os professores da escola sobre o processo de aprendizado a respeito dos elementos das avaliações do sistema.

Os argumentos do coordenador pedagógico se apresentam conflitantes em relação à pergunta apresentada, pois, embora afirme que tem um certo conhecimento a respeito da nomenclatura do SADEAM, limitou-se a fazer generalizações, o que é preocupante, tendo em vista que este profissional, segundo Placco *et al.* (2011), tem por excelência, o papel de

formador do professor, de coordenar o trabalho pedagógico na escola. Entende-se, portanto, que cabe ao coordenador pedagógico orientar e fazer um acompanhamento do trabalho do professor. Se este profissional não tem domínio sobre o que é a avaliação externa, sua importância, bem como os conceitos técnicos que estão envolvidos dentro da avaliação externa, ele não terá condições de orientar os professores. O que nos leva a crer que esse desconhecimento tanto por parte do coordenador pedagógico como por parte da gestora pode ser um fator que esteja inviabilizando os momentos de estudos acerca das avaliações externas na escola.

Os professores responderam a mesma pergunta da seguinte forma:

Eu acho a nomenclatura bastante complexa e há falta de tempo e disponibilidade para a interpretação desses termos. Os termos utilizados são muito extensos, deveriam ser um pouco mais claros, né, em termos de entendimentos dessas nomenclaturas. Sim, tenho (dificuldade), temos! Eles abordam temas é assim a meu ver (...) bem difícil de entender, né? Uma linguagem mais complexa, várias e várias é descritor é desvios, é falta de esclarecimento mesmo desses itens que a gente ao ler é bem complexo mesmo. Mas a gente tem que aos pouquinhos procurar entendê-los (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Bem, eu vejo a nomenclatura como um instrumento um tanto quanto complexo. Em certos casos eu tenho dificuldade, principalmente em ver a proficiência dos alunos, qual o desempenho deles principalmente quando se trata de fazer a análise em cima e fazer um estudo mais aprofundado dessa proficiência, que não há tempo pra isso[...] Porque eles nos cobram, é cobrado em seguida pra gente fazer a intervenção, mas não há tempo pra gente fazer uma análise mais aprofundada, não há tempo de alguém vir e fazer um estudo, uma capacitação pra gente nesse sentido. Nesses dois anos que estive aqui, eu não tive essa base. Logo no início sim, houve um treinamento pelo menos mostrar basicamente item por item, para mostrar a nomenclatura a respeito da Matriz de referência, descritores, habilidades. Porém foi mais vago. Não foi uma coisa mais aprofundada, mesmo que viesse trazer maior aproveitamento para nosso desempenho em sala de aula (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Os professores revelam que consideram complexa a nomenclatura do SADEAM e assumem que, além de pouco conhecimento, têm dificuldade na compreensão dos termos. Os professores atribuem o baixo conhecimento que têm sobre os elementos que envolvem as avaliações do SADEAM à falta de tempo na escola destinados ao estudo desses termos. Embora mencionem alguns desses elementos como Matriz de Referência, Descritores e Habilidades deixam claro suas dificuldades para explicá-los.

Foi mencionado pelo professor 2 ao justificar a falta de conhecimento a respeito do SADEAM, certa exigência por parte da gestão da escola para que se apropriem dos resultados

do sistema e façam as intervenções necessárias, o que não foi confirmado na fala dos demais entrevistados.

Os argumentos apresentados pelos professores demonstram que não possuem um conhecimento sólido a respeito dos termos que envolvem o SADEAM. É perceptível na fala da gestora e do professor 2 a convergência de opiniões sobre um ensaio para a apropriação da nomenclatura que envolve o SADEAM no início de 2013. Para o professor 2 não foi um estudo abrangente, por não ser suficiente para alavancar mudanças em seu desempenho de sala de aula.

O desconhecimento evidenciado pelos entrevistados acerca da nomenclatura do SADEAM confirma a pesquisa realizada por Brooke e Cunha (2011) acerca dos diferentes usos de sistemas de avaliação, na qual foi constatado que os professores têm dificuldade na compreensão dos elementos das avaliações externas. Segundo os autores, os professores têm dificuldade em entender as Matrizes de Referência, relacioná-las com os conteúdos e utilizá-las com os alunos. Nesse sentido, Soligo (2010, p.4) esclarece:

Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes.

A fala do professor 2, alegando ter muita dificuldade na interpretação da escala de proficiência, evidencia o que diz Brooke e Cunha (2011, p.75): “O professor não saberia qual a diferença entre 220 e 240 na escala de proficiência usada pelo Boletim Pedagógico em termos dos conteúdos que ele precisa ensinar para chegar ao nível de proficiência requerido”. Porém, como apontado pelos professores 1 e 2 há a necessidade de uma organização do tempo escolar possibilitando estes momentos de estudos.

Como grande parte dos professores possui uma extensa carga horária, resta pouco tempo para que se dediquem aos estudos. A falta desses espaços limita de forma expressiva as mudanças na escola, sobretudo para quando se exige uma decisão coletiva, que deve ser precedida de reflexão crítica. Sobre esse espaço de reflexão coletiva e constante sobre a prática pedagógica, Vasconcellos (2005, p. 193) diz que “[...] é fundamental para despertar e/ou enraizar a nova postura em relação à avaliação, visando construir a competência coletiva do grupo, bem como a articulação do trabalho transformador [...]”. O autor aponta ainda, implicações que a ausência desses momentos pode suscitar: “Este espaço não é “requinte”, é

absoluta necessidade; sua inexistência dificulta muito qualquer mudança na escola. Sem ele há um sério obstáculo para se criar algo coletivamente e se assumir juntos um projeto”.

Ao ser perguntado *como a SEDUC divulga os resultados para a escola*, os entrevistados afirmaram que a SEDUC disponibiliza os resultados para a escola através de material impresso e através do portal do SADEAM e que, posteriormente, a gestão repassa os resultados para a escola.

Segundo a gestora, os resultados são divulgados, inicialmente, por e-mail e por um documento com dados gerais da escola. Posteriormente, é enviado para a escola os resultados detalhados, desta vez, em mídia, impresso e informando os resultados do estado, dos municípios, da escola e por aluno.

[...] os primeiros resultados que nós recebemos é por email. A SEDUC envia um e-mail, ainda muito cru, as informações são muito cruas, elas não são (...) bem explicadas, nós recebemos um, só um documento do Excel, informando (...) os itens que foram avaliados e os resultados, de maneira bem simples, aí, em outro momento, quando eles já mandam esse resultado, através de uma revista, através de, um cd, eles mandam um resultado já bem explicado, com, gráficos, resultados por estado, por município e individual [...] (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

O Coordenador pedagógico, explica que:

Existem várias formas de receber os resultados. Tem o portal do SADEAM, onde a escola *baixa* os resultados e pode fazer a divulgação na escola. Tem o CAEd que envia o cd e assim nós vamos recebendo na escola, através desses processos de resultados, e informar os resultados, outra, a gestora é convidada para participar de um encontro em Manaus, pela SEDUC onde também são colocados os resultados do SADEAM, todos os boletins (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Quando a mesma pergunta foi dirigida aos professores, estes responderam:

Os resultados nos é passado tanto pelo portal quanto (...) pelo material impresso que nos é enviado diretamente para a escola (...) então (...) tem no portal disponibilizado descritor, desempenho de aluno por aluno, turma por turma, né?!? ... e de área de conhecimento também (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Bem como eu era novato na escola, eu fui bastante aberto com a gestora e conversei com ela, que eu não tinha experiência suficiente, pois eu não trabalhava no estado, principalmente no Ensino Médio, e queria só que ela me desse um norte que como que eu poderia atuar, e através dessa conversa mais aberta com a gestão, eu recebi os dados do SADEAM através dela. Ela pesquisou e nos trouxe esses dados que ela pesquisou no portal do próprio

SADEAM e a SEDUC também disponibiliza esses dados lá. (P2. Entrevista concedida em maio de 2016)

O coordenador pedagógico menciona que os resultados do SADEAM chegam à escola através de mídia, por meio do portal do sistema onde os resultados ficam disponíveis para *download* e através do encontro de gestores, momento em que são repassados os resultados do SADEAM.

O professor 1 confirma a fala da gestora, relatando que os resultados são divulgados para a escola em material impresso e através do portal que detalha a divulgação dos resultados do desempenho da escola por turma e por aluno. Enquanto o professor 2 alega ter acesso aos resultados por intermédio da gestora da escola e menciona que os resultados ficam disponíveis no portal do SADEAM.

Através das falas dos professores é possível notar que o professor 1 tem um conhecimento mais amplo sobre a forma que se dá a divulgação dos resultados do SADEAM pela SEDUC para a escola, enquanto o professor 2, embora indique a existência do portal em que os dados ficam disponíveis, não explicou como a SEDUC realiza a divulgação dos resultados para a escola.

Percebemos que os entrevistados têm conhecimento de que os resultados do SADEAM são disponibilizados para a escola, bem como suas formas de divulgação. O que confirma a fala da gestora, do coordenador pedagógico e do Professor 1 os quais consideram satisfatórios os processos e instrumentos de divulgação dos resultados do SADEAM pela SEDUC.

Sendo os resultados das avaliações externas os instrumentos que podem ocasionar desdobramentos concretos para organizar o trabalho pedagógico na escola, inferimos que, na escola investigada, o acesso aos resultados mencionados pelos entrevistados não demonstra que estes sabem interpretá-los de forma que possam ser estabelecidos como ferramenta pedagógica de mudança para o cenário educacional da escola, ou seja, os resultados das avaliações do SADEAM não são utilizados para planejar ou replanejar as ações pedagógicas da escola, embora tenham mencionado certo conhecimento a respeito das formas de divulgação dos resultados.

Foi perguntado aos entrevistados, sobre a forma como recebem os resultados do SADEAM. A equipe gestora e os professores assim responderam:

[...] nós pegamos esses resultados e observamos, e, claro, são repassados para os professores em planejamento, e para os alunos também, simultaneamente (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] Ao chegar, a gestora convoca, o coordenador, o professor e assim coloca os resultados da escola [...] (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

O recebimento desse material é feito através da gestão e nos repassa esses resultados. (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] A gestora disponibilizou, pesquisou e nos ofereceu os dados obtidos através da internet (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Segundo a gestora, após a observação dos resultados, ela os repassa no dia do planejamento para os professores e, em seguida, para os alunos sem evidenciar a maneira como realiza essa ação. O coordenador pedagógico e os professores afirmam recebê-los, embora não expliquem a forma que esses resultados são repassados. Assim, não fica claro, se os resultados divulgados são discutidos com os professores ou se apenas são informados para a comunidade escolar.

Logo, não basta que os resultados das avaliações externas sejam apenas divulgados para os professores e para a escola, é necessário que estes momentos se constituam em momentos de discussão, de reflexão, de análise sobre os dados apresentados para que ações destinadas à melhoria do ensino possam ser pensadas.

Foi perguntado para a gestora e para o coordenador pedagógico sobre os resultados gerais da escola nas avaliações do SADEAM nos três últimos anos (2013, 2014 e 2015) e na disciplina de matemática bem como sobre os fatores que poderiam estar influenciando o desempenho alcançado.

As opiniões da gestora e do coordenador pedagógico a respeito dos resultados gerais da escola no SADEAM são divergentes como se observa em suas falas

[...] em 2013 nós tivemos uma melhora, nós conseguimos sair de 3,7, para 4,2, porém em 2014 e 2015, até o momento, nós não obtivemos ainda esse resultado (...) colocado em forma de média (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Olha, muito péssimo. Estamos trabalhando, mas os resultados, ainda estão abaixo do básico. Mas estamos crescendo, mas não o esperado, muito pouco o resultado (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Pode-se verificar que, enquanto a gestora apresenta o resultado por média estadual (IDEAM), considerando como melhora, um crescimento de 0,5 na média do ano 2013 em relação ao ano anterior, o coordenador pedagógico considera que embora a escola apresente um determinado crescimento, o resultado ainda é insatisfatório, classificando-a de forma generalizada, no menor padrão de desempenho “abaixo do básico”.

A falta de consenso evidenciado pelas percepções dos entrevistados a respeito dos resultados da escola nas avaliações do SADEAM permite inferir que não há por parte destes profissionais um diálogo alinhado a um projeto comum pretendido para a escola em termos das avaliações do sistema, pois quando se discute a situação da escola em termos de rendimento, não se chega a uma conclusão em comum de como a escola se apresenta, bem como onde se quer chegar. O contexto apresentado é preocupante para a escola investigada, tendo em vista que os entrevistados compõem a equipe de gestão da escola, cuja função é de orientar, de coordenar o fazer da escola. Para tanto, é necessário que estes comunguem dos mesmos objetivos, em relação a escola, falem a mesma linguagem para que a escola realize um trabalho coeso e satisfatório.

Nesse sentido, Lück (2009) trata da importância da busca da unidade na educação, defende que para que haja uma atuação consistente no contexto educacional, é fundamental que seja explicitado de forma clara o que representa a educação, a escola, o ensino, qual a função a ser desempenhada pelo gestor e pelos professores no sentido de promover o processo educacional. Entendemos que os entrevistados da escola investigada não têm clareza dos objetivos educacionais que pretendem para a escola ou não comungam dos mesmos objetivos. Sobre isto, a autora mencionada destaca que quando várias pessoas que estão comprometidas em uma mesma atividade compartilham do mesmo fundamento e entendimento é natural que manifestem convergência de atitudes que reforçam o trabalho uns dos outros rumo à construção de um processo educacional unitário.

Mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade (LÜCK, 2009, p. 24).

Como descrito no capítulo 1, é estabelecido pela SEDUC/AM, quatro padrões de desempenho, para classificar os alunos de acordo com o desenvolvimento de suas competências e habilidades, a saber: do menor para o maior nível de desempenho: abaixo do

básico, básico, proficiente e avançado, destaca-se que a escola se mantém predominantemente no menor nível de desempenho, o que é mencionado pelo coordenador pedagógico.

Logo, se a escola está classificada no menor padrão de desempenho, entendemos que não se pode dizer que os resultados são satisfatórios como sinaliza a gestora, mas encontra-se em situação alarmante, como destaca o coordenador pedagógico, tendo em vista que o padrão de desempenho abaixo do básico evidencia que os alunos não aprenderam o mínimo desejado para a série ou nível de ensino em que estão o que afetará grandemente seu desempenho na série seguinte ou o prosseguimento de seus estudos em níveis superiores. Nesse sentido, Nóvoa (2006) afirma:

É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2006, p.6-7).

Seguindo o mesmo pensamento de Lück (2009) quando diz que a escola existe para os alunos. Assim sendo, é para estes que devem convergir todos os esforços de modo que todos os alunos e não apenas uma parte deles obtenham maior sucesso possível nos estudos, possibilitando-lhes uma formação pessoal e social efetiva.

Ao serem indagados a respeito dos resultados de matemática nas avaliações do SADEAM, os entrevistados responderam:

[...] em 2013, nós tivemos uma queda, o resultado de matemática não foi positivo. [...] 2013 para 2014, houve (...) um acréscimo, muito simples, muito pequeno, foi baixo, porém, significativo, porque quando se fala em matemática, tanto no Amazonas, quanto é, falando em Brasil, quando se tem um pequeno acréscimo em matemática, nós temos que considerar significativo para a educação. Então, esse pequeno acréscimo [...] fez com que nós víssemos que o ensino de matemática melhorou na escola (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] Essa disciplina é onde a dificuldade está maior, também como as outras, ainda abaixo do básico (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

As divergências nas respostas dos entrevistados se repetem ao tratar dos resultados da disciplina de matemática, pois, apesar de concordarem com os baixos resultados apresentados pela escola na disciplina de matemática, têm pontos de vista diferentes acerca da relevância

do crescimento, ainda que tímido. Para a gestora, a escola não possui um resultado satisfatório, no entanto destaca que em matemática, um pequeno avanço deve ser considerado positivo, tendo em vista os percentuais que a rede estadual apresenta, ou seja, abaixo do básico. Para o coordenador pedagógico, a disciplina de matemática apresenta a maior criticidade por se encontrar no menor padrão de desempenho, “abaixo do básico”, embora desabafe que as demais disciplinas também se encontram nesta mesma classificação.

Os professores, quando indagados sobre os resultados do SADEAM na disciplina de matemática, apresentaram os seguintes argumentos:

Muito satisfatória! Muito satisfatória! A gente observa que os alunos estão conseguindo assimilar, [...] estão conseguindo levar tudo o que eles aprenderam ou quase tudo para a prova, eles conseguem e tivemos um desempenho muito significativo no ano de 2014 com um aumento de 8,76 no índice da área de matemática (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Eles tiveram excelentes resultados nas olimpíadas de matemática, nas provas onde a escola aqui conseguiu ter resultados maravilhosos, onde os alunos chegaram até na terceira fase das olimpíadas de matemática, professores ganharam prêmios de excelência[...] (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

As respostas dos professores foram divergentes. Enquanto o professor 1, com evidente entusiasmo, referiu-se aos resultados do SADEAM como satisfatórios, ressaltando o percentual de crescimento alcançado pela escola do ano de 2013 (proficiência de 465.9) para 2014 (proficiência de 474.5), o professor 2 demonstrou não ter conhecimento a respeito dos resultados das avaliações do sistema, se limitando a mencionar o bom desempenho alcançado pela escola na Olimpíada Brasileira de Matemática, em cuja edição a escola obteve destaque nas provas.

O contexto apresentado pelos entrevistados, em relação aos resultados na disciplina de matemática nas avaliações do SADEAM, mostra novamente a falta de um alinhamento dos profissionais da escola Tucunaré. A gestora e o professor 1 tem percepções semelhantes, pois consideram que em se tratando da disciplina de matemática, qualquer acréscimo, ainda que não sejam suficientes para elevar os alunos a melhor nível de desempenho, deve ser considerado como muito positivo. Tal ideia não satisfaz o coordenador pedagógico que considera os resultados em matemática como uma grande dificuldade a ser enfrentada pela escola. A falta de alinhamento apresentado pelas percepções dos entrevistados indica a necessidade de mudança de postura dos profissionais da escola investigada para a realização de um trabalho coletivo voltado para os mesmos propósitos, um projeto de ensino no qual

seus integrantes busquem o desenvolvimento de uma escola que tenha o compromisso de educar não apenas uma parcela de alunos, mas que seja inclusiva para todos os seus alunos.

Ao responderem sobre os fatores que influenciaram ou influenciam os resultados evidenciados no SADEAM, é possível verificar uma total divergência quanto aos fatores que influenciaram ou influenciam os resultados da escola nesta avaliação externa.

A gestora, considerando que os resultados são significativos, menciona como fatores positivos, a ampliação do tempo escolar, do número de aulas e a atuação dos professores em suas áreas de formação. Para o coordenador pedagógico a falta de tempo dedicados a estudos do SADEAM constitui-se como fator negativo que pode estar influenciando os baixos resultados em matemática.

Para o professor 1, o fator positivo que influenciou os resultados de 2014 é a motivação dada por ele aos alunos, quando destaca, em sala de aula, a importância das avaliações do SADEAM bem como a importância do aluno para o contexto educacional. Para o Professor 2 são considerados fatores positivos: o (re) planejamento, a análise dos resultados e o reforço escolar. Destaca como fatores negativos: a paralisação da escola em função do remanejamento de prédio, o que causou prejuízo ao calendário escolar. Outro aspecto observado nas respostas dos professores, é que o professor 1 destaca que houve melhor desempenho no ano de 2014, enquanto para o professor 2 foi o ano de 2013. O professor 2 equivocou-se, pois, o melhor desempenho foi no ano de 2014. Nenhum dos professores mencionou em que padrão de desempenho os alunos e a escola se encontram, bem como a proficiência destes em matemática. Frente a isso, verificamos que os professores estão cientes dos resultados sobre o desempenho da escola, mas não se apropriam deles de maneira pedagógica.

O conjunto de opiniões divergentes apresentados pelos entrevistados nos leva a considerar que, na escola investigada, os resultados das avaliações externas do SADEAM não são discutidos de forma coletiva, articulada a um projeto comum, os profissionais da escola não têm um consenso sobre o conhecimento que os alunos devem apresentar o que mostra a pouca importância que estes atribuem aos resultados escolares.

Verifica-se pelos depoimentos apresentados, que a escola não dialoga com a comunidade escolar, ou seja, não possibilita a apropriação de resultado coletivamente. Tal contexto evidencia deficiência na gestão pedagógica da escola, considerada por Brooke e Cunha (2011), como a mais difícil, o qual Lück (2009) classifica como a mais importante. Para Lück (2009) a gestão pedagógica deve se voltar para o alcance do equilíbrio da construção da unidade do trabalho educacional. Tal alcance é possível quando o gestor consegue promover a articulação das pessoas que atuam no espaço escolar, possibilitando a

realização de um trabalho conjunto, articulação esta, orientadas por objetivos comuns. Destacamos que os resultados da pesquisa evidenciam falhas nesse processo na escola em estudo.

Merece destaque a fala do professor 1 ao considerar a motivação de seus alunos como um aspecto positivo frente a melhorias dos resultados em matemática o que corrobora com o pensamento de Nóvoa (2006) ao tratar da importância do bom professor na escola. Para o autor, é de grande importância que professores com este perfil, sejam ajudados, pois estes têm a capacidade de mobilizar-se, mobilizar seus colegas, a sociedade, e apesar das dificuldades, são professores que fazem a diferença na escola.

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover (NÓVOA, 2006, p.18).

Outro ponto a ser destacado é a contradição evidenciada pela equipe gestora, quanto aos aspectos que influenciam os resultados da escola o fato da escola ser de tempo integral é mencionado pela gestora como ponto positivo, porém, conforme o coordenador pedagógico, a escola não viabiliza momentos para que os resultados das avaliações sejam discutidos. Entende-se, portanto, que para a gestora a ampliação do tempo escolar, associado à formação do professor conseguem alavancar os resultados nas avaliações. Tal pensamento encontra o contrário do que afirma Cavaliere (2007, p. 1017), que ao tratar da questão do tempo escolar, diz: “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes.” Para a autora, a novidade que a escola de tempo integral pode trazer, dependerá do entendimento de que mais tempo significa oportunidade de a escola ter outra qualidade de experiência escolar, na transformação do tipo de vivência escolar, pois caso contrário esta potencializará os problemas da escola convencional. Inferimos que o coordenador pedagógico caminha em pensamento oposto ao da gestora, pois para ele é preciso mais que do que isso, importa a realização de momentos na escola para que os profissionais possam conversar, discutir os resultados, “trabalhar para que tenha um resultado melhor”. A postura apresentada pelo coordenador pedagógico encontra apoio em Machado (2012) que ressalta a importância de ser empreendida nas reuniões pedagógicas, no dia a dia da escola, reflexões sobre os dados gerados e disponibilizados pelas

avaliações externas e partindo do movimento de reflexão, seja estabelecido as prioridades das ações da escola para que o ensino alcance melhorias.

Sobre as percepções apresentadas pelos entrevistados a respeito das avaliações externas do SADEAM, as opiniões demonstram que estes não têm um domínio sólido concernente às avaliações do sistema, revelando pouco ou nenhum conhecimento sobre a nomenclatura utilizada na estrutura das avaliações, bem como os objetivos a qual estas se destinam.

Apresentaremos, neste momento, os resultados da investigação no que diz respeito à apropriação dos resultados pelos atores entrevistados, neste sentido, nossa questão é: como os investigados se apropriam dos resultados do SADEAM e de que forma essa apropriação influencia na melhoria do desempenho dos alunos da escola Tucunaré?

As avaliações externas, através de seus resultados constituem em importantes instrumentos que podem contribuir de forma significativa para as ações que buscam melhorias da gestão, da prática pedagógica dos professores e do desempenho dos alunos. Para tanto, os resultados devem ser conhecidos não apenas pela equipe gestora e pelos professores, mas pelos alunos da escola, é importante que estes saibam como foi seu desempenho nas provas.

Quando perguntada, sobre o entendimento por *apropriar-se dos resultados gerados*, a gestora respondeu:

A partir do momento em que a SEDUC divulga o resultado do estado, da qualidade de educação no estado, por escola e de maneira individual, a partir desse conhecimento, a escola tem por obrigação tomar esses resultados e criar os planejamentos, e fazer, claro, as oficinas já indicadas por eles.

Até o momento, ainda não fizemos, mas tomar esses resultados, para que, [...] possamos ver o que e melhorou e o que não, e o que não tem, o que não houve melhora, é pegar esses resultados e transformá-los em pontos positivos. [...] se um aluno, se a escola, de maneira geral, pegou uma média [...] abaixo do básico, nós podemos verificar de maneira específica, em quais os itens, quais os fatores e quais as questões e os descritores que levam a diminuir esse índice, e nós podemos aumentar ou melhorar essa qualidade a partir da avaliação desses resultados.

A escola tem que pegar o professor, o gestor tem que ter conhecimento, o professor ele tem muito mais obrigação também de apropriar-se desses resultados para que a sua ação em sala de aula, ela melhore, porque, é uma avaliação que não foi feita por ele, assim como o aluno está sendo avaliado, ele também, e a escola como um todo. [...]o resultado que está sendo colocado é o espelho de como realmente está a educação no município e naquela escola propriamente dita (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

É perceptível na fala da gestora o conhecimento sobre o significado de apropriação dos resultados das avaliações, bem como sua importância para a escola, porém foram destacados dois aspectos relevantes: o fato de não serem realizados momentos para apropriação na escola investigada e o apontamento dos responsáveis por esse processo, o qual atribui ao professor a maior responsabilidade pela apropriação dos resultados da escola.

Verifica-se, portanto, que a gestora revela uma postura contraditória, quando assume que a escola não provê momentos para a apropriação dos resultados das avaliações do SADEAM, no entanto, é enfático o tom de culpabilização em relação aos resultados das avaliações direcionado ao professor responsável pelas disciplinas avaliadas.

Tal contexto foi mostrado por Brooke e Cunha (2011), ao pesquisar o uso da avaliação externa como instrumento da gestão educacional em estados brasileiros. Foi evidenciado pelos autores que no estado de Minas Gerais, há “o interesse das autoridades em colocar o foco nos resultados e responsabilizar os professores pela aprendizagem dos alunos” (p.65).

Entendemos que o trabalho do professor precisa ser transparente com a sociedade, pois conforme argumenta Nóvoa (2006), o professor não deve transformar sua sala de aula em uma redoma, onde apenas ele sabe o que acontece, seu trabalho exige um prestar de contas à comunidade escolar, à sociedade e ao próprio professor, porém é necessário que seja assegurado a ele formação adequada para que possa desempenhar bem o seu papel. O que para o autor, implica em uma formação voltada para a prática docente e para análise desta.

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. (NÓVOA, 2006, p.14).

A mesma pergunta foi direcionada para o coordenador pedagógico, que embora não tenha explicitado o significado de apropriação dos resultados, revela que a ação não acontece na escola.

Acredito que é o que está faltando na nossa escola é receber os resultados do SADEAM e apropriar-se [...] Se pegar os resultados e engavetar, nós não vamos alcançar os nossos objetivos, por isso está faltando realmente apropriar-se desses resultados (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

A fala do CP esclarece que na escola Tucunaré, não há apropriação de resultados das avaliações externas, e ao falar do engavetamento dos resultados, denuncia em sua resposta o descaso para com estes. Tal contexto corrobora com Vianna (2009) que ao tratar da avaliação,

destaca a importância de refletir sobre seu processo e, conforme o autor, independentemente do tipo de avaliação em questão, é fundamental saber o que fazer com os resultados, “a fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto” (p.19).

Tal cenário nos remete a uma questão crucial, sendo o coordenador pedagógico parte integrante da equipe de gestão, e dentre suas principais funções está a de articulador junto à equipe escolar e de formador do professor, a efetivação de suas atribuições junto à escola fica seriamente comprometida. Para justificar tal preocupação, é pertinente destacar o que nos diz Machado (2012), a respeito da importância da apropriação dos resultados das avaliações pela equipe gestora:

Os dados [...]quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática [...]deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (MACHADO, 2012, p.74).

Não é intenção desta pesquisa de atribuir ao coordenador pedagógico a responsabilidade pela transformação do processo educacional, mas, tendo em vista que se seu papel na escola, segundo Placco (2011), em grande parte, vai além do trabalho pedagógico, é de extrema importância, que este receba formação específica, que sejam possibilitadas a ele condições para que o desenvolvimento de seu trabalho se dê de forma que possa contribuir para o melhor desenvolvimento da escola.

Nesse sentido, é, portanto, fundamental refletir sobre o pensamento de Machado (2012) acerca do papel da equipe gestora na busca pelo fortalecimento da escola democrática.

Efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos (MACHADO, 2012. p.79).

Retomando o significado da apropriação dos resultados da avaliação externa, a percepção dos professores, se apresenta de forma homogênea.

Apropriar-se é pegar esses resultados e fazer uma avaliação crítica. Verificar se tudo aquilo que nos é repassado através dos resultados estão sendo alcançados. Qual é, para verificar a deficiência podemos dizer assim a do

aluno, qual foi o descritor que ele conseguiu avançar? Qual foi o que ele está estagnado? O que nós temos que melhorar? É fazer uma análise em conjunto posso assim dizer e junto ver, olha, nós precisamos trabalhar mais isso, não é? Precisamos avançar, não podemos ficar no que estamos estagnados, então para mim, apropriar-se, é fazer uma avaliação crítica. Eu tenho que melhorar nisso aqui, então eu tenho que colocar o aluno também a par de tudo que acontece e fazer uma análise crítica mesmo e colocar também para a equipe gestora, a questão dos resultados, fazer com que possa ser melhorado aquele desempenho (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

O professor 2 destaca:

Apropriar-se dos resultados gerados, significa que eu vou ter uma visão mais ampla do meu aluno. No que sentido: onde eu devo trabalhar? Onde é a deficiência que ele está tendo? [...] Eu já vejo a avaliação como um instrumento de análise da metodologia do trabalho do professor. E através desses dados eu vejo que se o aluno, um exemplo, se de 20 alunos, 15 conseguir um resultado bom, cinco, não, então quer dizer que aqueles cinco ali, não está aprendendo com a metodologia que eu estou ensinando. Então eu vou ter que reformular meu método de ensinar para que esses alunos aprendam. Através desses dados, eu vou conseguir analisar, qual é o tema que eles têm mais dificuldade, qual é o tema onde eles precisam ser mais trabalhados, qual é a área onde vamos ter que reformular nossa metodologia, o material que a gente vai usar, entende? Então eu me apropriando desses dados, vai me ajudar grandemente no meu desempenho dentro da sala de aula (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Percebemos na fala do professor 1 que este reconhece a necessidade de mudança de postura frente às avaliações e a utilização de seus resultados, por parte dos agentes da escola. Assim, ele assume o que Vasconcellos (2005) chama de perspectiva de aproximações sucessivas, ao reconhecer que é necessário mudar, ainda que com passos pequenos, porém concretos e coletivos, ele entende que é necessário sair do comodismo, avançar onde precisa avançar, ainda que pouco, preparando-se para transformar percursos maiores e com mais qualidade. Para o autor, não se pode mudar tudo de uma vez, mas também não dá para continuar do mesmo jeito. Destaca que a mudança normalmente é gradativa, em função das limitações e resistências que a realidade impõe, e considerando que a mudança individual imediata é rara, mais difícil ainda é a mudança da instituição, o que carece de competências em termos de gestão de processo⁸.

⁸ Para Vasconcellos (2005), processo é uma ideia que está relacionada a movimento, tendo em vista que pode haver desistência no percurso. “[...]é um daqueles conceitos de natural compreensão, porém de difícil explicação: vamos aqui assumi-lo como sucessão não-aleatória de fenômenos, concatenação de eventos, o curso dos acontecimentos com determinada orientação, o vir-a-ser (contrapondo-se ao ser estático), algo que (ainda) não está pronto e que será construído pela ação humana, no decorrer do tempo, num certo espaço geopolítico” (VASCONCELLOS, 2005, p.31).

Verifica-se também no discurso do Professor 1 que a ideia de apropriar-se de resultados está muito presente ao avaliar de forma crítica. Para Vasconcellos (2005, p. 27), a crítica é parte da essência da avaliação, o “verificar para retomar”, “[...] na verdade, não se pode falar de avaliação sem a crítica, posto que avaliar é um exercício crítico [...] ao se fazer a crítica (refletir sobre a prática, sobre os resultados), haverá condições de se descobrir o engodo e retificar o caminho”. Para o autor, o complexo não está no **verificar**, o que fazemos bem ou até muito bem, mas no **retomar**.

O pensamento dos professores a respeito da apropriação dos resultados da avaliação externa, no sentido de refletir de forma crítica sobre estes dados para o replanejamento das atividades pedagógicas corrobora com o que nos sugere Machado (2012), quando diz que não é possível ensinar aos alunos o que eles não aprenderam, tendo em vista que muitos deles não estarão mais na escola, mas é possível rever os procedimentos, métodos e fazer alterações nos projetos da escola, pois sendo um exercício sobre um trabalho que já foi realizado, considera-se essencial rever os registros, as anotações, atas e documentos.

A apropriação dos resultados do SADEAM é entendida pelos entrevistados como um processo que deve fazer parte das ações a serem realizadas na escola, para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Embora as falas da gestora e dos professores revelem que estes têm conhecimento sobre o significado de apropriação dos dados bem como de sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que estes atores educacionais não se apropriam dos resultados das avaliações do SADEAM. As ações ficam na intenção de serem executadas, se afinando ao que Vasconcellos (2005) diz ao tratar sobre mudança de postura frente às avaliações, não basta ter um discurso novo e adequado, ter novas concepções, se as práticas continuam sendo velhas, pois para o autor, “o que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais” (p.25).

Segundo Vasconcellos (2005), para sair das meras abstrações e iniciar a mudança, é necessário que novas práticas aconteçam para que a mudança tenha um pontapé inicial. O que não significa excluir o campo da reflexão, das teorias para dedicar-se exclusivamente às práticas, pois desta forma se formarão caminhos equivocados que romperão a unidade dialética entre ação e reflexão, mas é necessário encontrar um equilíbrio e sair da inércia, articulando ação e reflexão para que a realidade seja transformada (VASCONCELLOS, 2005, p. 26).

Nesse sentido, vem corroborar o que diz Machado (2012):

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2012, p.79).

Como já afirmado anteriormente, de acordo com Brooke e Cunha (2011, p.30) todos os sistemas de ensino, através das avaliações externas, “têm como objetivo explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos”. Para que os resultados das avaliações externas cumpram seu papel de contribuir para que os problemas de aprendizagem sejam detectados e sanados é importante que estes constituam-se em metas a serem criadas para as atividades escolares. Essas metas, segundo Brooke e Cunha (2011, p.27), precisam se traduzir “[...] em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar”.

Foi perguntado aos entrevistados, sobre a quem compete *a responsabilidade pela mobilização de ações para a apropriação dos resultados do SADEAM e Por quê?* Todos os investigados sugerem a existência de uma hierarquia, sendo, portanto, determinado a quem compete em primeiro, segundo, terceiro grau a responsabilidade pela apropriação dos resultados do SADEAM, embora, em alguns momentos, o discurso se afine para a responsabilidade da coletividade.

Nas palavras da equipe gestora

A primeira responsabilidade [...] claro, da SEDUC, que mobiliza toda essa avaliação externa. [...] No município nós temos a coordenação, que eu penso que tem uma grande, responsabilidade nessa divulgação de trabalhar com, os professores, para saber como é que está sendo [...] vista, a avaliação do SADEAM nas escolas, tanto pelo professor quanto pelo aluno, [...] a coordenação tem por obrigação trabalhar a divulgação dessas avaliações para que os professores, primeiramente, claro, gestor, professor, coordenador, tem que saber qual o objetivo final dessa avaliação, e em segundo momento nós temos também em contrapartida ali, a importância do gestor, para que a comunidade não só o professor, aluno, como também os pais tenham conhecimento dessa avaliação, tanto da importância dessa avaliação pra escola, para conhecer como é que está o nível de aprendizado, como também dos resultados, porque eles também fazem parte desse resultados (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016)

Acredito que aí existe um conjunto. Coordenadoria regional, gestão escolar, coordenadoria pedagógica. Nesse momento há uma necessidade de coordenação de área, aí sim poderíamos nos mobilizar para criar ações para a

apropriação desses resultados. Porque eu acredito que precisamos juntos ter um foco. E como aqui a responsabilidade maior no município é essa coordenadoria geral, então nós precisamos até ser cobrados, até ser cobrados na escola (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Segundo a gestora, a responsabilidade primária com a mobilização de ações para a apropriação dos resultados do SADEAM, é da SEDUC/AM, por ser esta quem mobiliza a realização das avaliações, seguida da coordenadoria regional. Um ponto importante e recorrente observado na fala da gestora, e já exposto neste capítulo, é que esta, considera que no âmbito da escola, a responsabilização pela apropriação dos resultados das avaliações, cabe inicialmente aos professores, enquanto a gestão ocupa uma posição secundária neste processo.

Para o coordenador pedagógico, a responsabilidade primária é atribuída à coordenadoria regional por ter, segundo este, o dever de efetuar cobranças à escola para que o processo de apropriação se inicie, em segundo plano, destaca que é papel da equipe gestora e da coordenação de área, formando então, um conjunto de atores responsáveis pelas ações para a apropriação dos resultados do SADEAM na escola, não incluindo neste, os professores.

É pertinente a fala da gestora ao entender que todos os atores mencionados tomem ciência das avaliações do SADEAM, por entender que todos os atores educacionais devem ser responsabilizados, pelo processo educacional, no sentido de contribuir para a sua melhoria, ideia que é corroborada por Sousa e Oliveira (2010)

Na formulação dos objetivos dos sistemas, menciona-se a expectativa de que os resultados do sistema venham a subsidiar a tomada de decisões por parte de todas as instâncias da rede de ensino, dos gestores e equipes centrais, regionais a escolas, havendo referência, em alguns casos, até mesmo, à intenção de que a comunidade escolar como um todo venha a se inteirar dos resultados da avaliação (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 813).

Na fala da gestora e do coordenador pedagógico, fica claro que estes entendem que no âmbito da escola eles têm responsabilidades na mobilização de ações junto aos professores e demais personagens que estão relacionados à escola, para que possam utilizar os resultados de forma a produzir mudanças educacionais. Nesse sentido, Machado (2012), destaca que quando gestores e a coordenação pedagógica da escola se apropriam dos resultados das avaliações externas, dois importantes movimentos podem ocorrer e convergir para melhorias do ensino na escola: a reflexão da gestão sobre suas diversas áreas de atuação e principalmente a análise da função social da instituição frente à sociedade democrática, que é a de garantir o ensino-aprendizagem a todos os seus alunos.

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

Para Lück (2009), são várias as competências inerentes ao gestor escolar para que o trabalho na escola se dê forma eficaz. Ela destaca que, compete ao gestor da escola realizar um processo contínuo de acompanhamento dos resultados da escola, sejam estes produzidos internamente ou produzidos por referências externas, a autora destaca ainda;

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (LÜCK, 2009, p. 22).

Quando a mesma pergunta foi direcionada aos professores, sobre a quem compete a responsabilidade pela mobilização de ações para a apropriação dos resultados do SADEAM, estes assim se manifestaram:

Creio que a equipe gestora, né? A equipe gestora juntamente com os professores e os alunos, né? Porque se nós fizermos isso, com certeza caminharíamos juntos nós vamos obter uma melhora nos resultados[...] mas eu digo assim, se não tiver divulgação, não tem como melhorar[...] Nós temos que pegar os resultados sejam eles excelentes ou não, baixo ou não, nós temos que fazer com que esses resultados sejam divulgados e com que o aluno possa saber a importância desse resultado para nossa escola, como também para a área de matemática e principalmente para eles (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Bem, eu acredito que em toda instituição tem a hierarquia, né? [...] Então se a coordenação da SEDUC no município tivesse uma equipe que analisasse todas as escolas, não somente a escola [...], mas principalmente a parte pedagógica, teria um melhoramento muito significativo e a gestão da escola, com sua equipe pedagógica, que é o pedagogo, a supervisão, que também mobilizasse os professores, com certeza a aprendizagem seria muito melhor (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Pela manifestação dos professores entrevistados, verifica-se que os discursos se assemelham aos da equipe gestora, quanto aos responsáveis pela análise, discussão e mobilização de ações em torno das avaliações do SADEAM. Os depoimentos ilustram uma grande expectativa de que haja uma articulação entre essas instâncias educacionais, no sentido de promover melhorias na aprendizagem dos alunos, o que culminaria com melhores

resultados nas avaliações do sistema. Por outro lado, os entrevistados denunciam a ausência de movimentação não apenas em torno dessas avaliações, mas na gestão educacional como um todo, revelando, inclusive, o desejo de uma intervenção nessas instâncias, como mostra a fala de um dos entrevistados:

[...] Eu não vejo a equipe da gestão tendo a preocupação com a parte pedagógica. O professor está trabalhando do jeito que ele quer [...] A aprendizagem não está se levando em consideração. Então eu vejo que está sendo falho a coordenação da SEDUC no município e a coordenação da equipe pedagógica da gestão escolar também está precisando fazer uma intervenção mais significativa aí (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Fica explícito na fala dos entrevistados o entendimento sobre a existência de uma hierarquia para a tomada de decisões no contexto educacional, em que as responsabilidades pela *mobilização de ações para apropriação dos resultados do SADEAM* são transferidas a outros segmentos educacionais, estas responsabilidades não entendidas e assumidas pelos atores da escola investigada, como um processo articulado, de organização do trabalho coletivo. Nesse sentido, é importante apresentar o que diz Lück (2011) sobre a importância do aperfeiçoamento do grupo de trabalho de uma escola, para que possam compreender que pela complexidade do trabalho pedagógico, há a necessidade de um trabalho organizado pela coletividade.

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada, passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade os membros do estabelecimento de ensino, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam da contribuição individual e da organização coletiva, para sua melhor realização e eficácia. Cada ação somente faz sentido em articulação com as demais (LÜCK, 2011, p. 82).

Foi perguntado aos entrevistados *como acontece a dinâmica do planejamento pedagógico* da escola de tempo integral. Todos foram unânimes em responder que o planejamento na escola acontece a cada bimestre, porém é um planejamento realizado pelos professores de forma isolada, sem acompanhamento pedagógico. Nas palavras de dois dos entrevistados até houve um ensaio para que fosse implementado um planejamento pedagógico de forma conjunta, articulada entre as áreas de conhecimento. Porém, não teve continuidade. Um dos motivos apontados foi a falta de profissionais para realizar o acompanhamento junto aos professores.

Segundo a gestora:

Nós tivemos duas experiências nesse período, é, uma de maneira isolada, e nós em 2015, nós tentamos fazer esse planejamento por área de conhecimento, é, houve uma separação entre as linguagens códigos e suas, códigos e linguagens né, entre as áreas de conhecimento, nós conseguimos esses coordenadores num primeiro momento, então foi possível fazer uma, é, um planejamento em conjunto, porém, depois de, de, depois de um tempo, é, os nossos professores que estavam assumindo a função de coordenadores de área, eles saíram e não foi mais possível esse, esse planejamento por área de conhecimento, não é mais realizado dessa forma, mas nós tentamos sim implementar esse, esse tipo de planejamento conjunto (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

A gestora assume em seu depoimento que a escola experimentou dois movimentos para o planejamento pedagógico um “de forma isolada” e outro “em conjunto”, por áreas de conhecimento, porém não explicou se depois da reunião por áreas, estes voltavam a se reunir para socializar com as demais áreas e afinar o que haviam deliberado, ou se reuniam por áreas e planejavam de forma dissociada das demais áreas.

Quando perguntado ao coordenador pedagógico, este se limitou a dizer que para a realização do planejamento pedagógico, os professores são divididos por área de conhecimento e depois se reúnem por disciplina. Contudo, não explicou como se dá o processo de planejamento nem externou como os demais entrevistados, pontos positivos ou negativos que o influenciam.

A mesma questão foi direcionada aos professores de matemática. Estes responderam:

A cada bimestre, nos reunimos par fazer o planejamento, embora[...] é dividido em áreas de conhecimento. Mas penso que poderia ser feito de maneira conjunta. [...] penso que deveria ser feito de maneira conjunta, discutido as estratégias, as metodologias, para que pudéssemos caminhar juntos[...] Embora não tenhamos suporte, nossa escola está com falta de pedagogo, [...] nós não temos uma orientação, estamos com falta de internet pra pesquisa, nós não temos uma orientação pedagógica adequada [...] (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] O que a gente pega é uma proposta curricular [...] e a gente está fazendo o nosso planejamento de acordo com aquilo. Acompanhamento pedagógico nós não temos. [...] nós estamos trabalhando isolados. Até mesmo o planejamento que tem que ser feito entre os professores de matemática, entre nós está havendo uma dispersão, cada um está fazendo o seu. Antes a gente tentava trabalhar com projetos interdisciplinares e hoje não se vê mais isso, com temas transversais também não. A gente pode trabalhar, mas porque nós planejamos sozinho. Nós não temos um grupo, uma coordenação pedagógica como eu falei [...]. Não temos pedagogo para fazer o acompanhamento, pra

fazer umas orientações, ou pra fazer um plano de intervenção junto com a gente. [...] (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Os professores evidenciam em suas falas que gostariam que o planejamento pedagógico fosse realizado de forma coletiva e articulada nas diferentes áreas de conhecimento, sob orientação de profissionais competentes que possibilitasse a realização de um trabalho interdisciplinar na escola e formação profissional, como revela a fala do professor 2, com inserção de projetos interdisciplinares, o qual reivindica de forma urgente o acompanhamento pedagógico.

Destacam de forma preocupante o fazer isoladamente do planejamento, cada um a seu próprio modo, desprovidos de liderança. Percebemos nos depoimentos que estes se sentem incomodados com os rumos a serem seguidos pela escola. Tal constatação corrobora com o que aponta Pestana (1998, p. 72), “[...] as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem”. Contudo, os professores entrevistados demonstram a vontade de orientar sua prática pedagógica por um projeto comum de educação, no qual a equipe gestora seja atuante e dê o direcionamento para as atividades.

Para Vasconcellos (2005), a construção da intersubjetividade de um projeto comum de atuação se dá através do trabalho coletivo sistemático.

O clamor dos professores para que contem com o suporte pedagógico para planejar os rumos a serem seguidos com os alunos é coerente com Lück (2009), que pensa o planejamento como um processo que organiza o conjunto de experiências que o professor terá que promover durante o ano letivo, porém, deve ser realizado em um processo de construção coletiva, com a participação do diretor escolar, da coordenação pedagógica e dos professores. Segundo a autora, é imprescindível que neste planejamento:

[...] haja unidade entre os diferentes planos de ensino; os planos sejam definidos a partir de visão de conjunto e mediante múltiplas contribuições que lhe deem maior consistência e visão abrangente; se estabeleça um compromisso coletivo com a qualidade do ensino e equilíbrio no seu desenvolvimento (LÜCK, 2009, p.39).

Lück (2009) destaca ainda que:

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os

problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las. (p.32)

Desta forma percebemos que o planejamento na forma em que está sendo desenvolvido na escola não está servindo a seu real papel, de orientar de forma efetiva o trabalho na escola, a impressão que se tem é que está sendo realizado como uma formalização a ser cumprida, se constituindo em “mero instrumento burocrático”.

Foi perguntado aos entrevistados, *a forma que os resultados do SADEAM influenciam no planejamento pedagógico da escola.*

A gestora destacou:

Bem, durante os 3 anos de experiência que temos, o que se percebe é que os professores, eles têm usado pouco, ou quase nada desse conteúdo, por mais que tenhamos informado, acerca das revistas, entre outras coisas, mas parece que está dissociado ainda entre o conhecimento de teoria e prática do que é o Sadeam[...]

Esse planejamento, ele é feito é, ainda somente, pelo planejamento visto anteriormente, houve pouca mudança entre aquilo que se prega pra, é, trabalhar com descritores, itens e matriz de referência, entre outras coisas do SADEAM, que é visto pelo SADEAM, ainda se percebe pouco essa utilização no planejamento, é, feito pela escola (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Na opinião da gestora, a influência que os resultados do SADEAM exercem no planejamento pedagógico é mínima ou até ausente. Ela assegura que há uma grande distância entre teoria e prática, reconhecendo a necessidade de maior afinação entre o que se deve fazer a respeito da utilização de seus resultados e o que efetivamente é feito.

Nas palavras da coordenadora pedagógica, o planejamento é flexível, o que permite a inclusão do SADEAM como um dos objetivos do ano letivo o que pode envolver todas as disciplinas. E destaca que os professores são cobrados no início do ano para que o SADEAM faça parte de seus planejamentos, tal discurso se alinha ao apresentado pela gestora.

Quando os professores foram perguntados sobre a maneira que os resultados do SADEAM influenciam em seus planejamentos, seus depoimentos se mostraram contrários, justificando a fala da gestora, pois enquanto para o P1 os resultados do SADEAM implicam de forma significativa, para P2, não exerce influência:

De maneira significativa, né? Penso eu, que se tivesse também uma articulação maior, né? Se a nossa escola tivesse currículo próprio, focado nessas avaliações, creio eu que nós teríamos um desempenho maior. Eu

procuro fazer, não somente eu como outros professores, uma articulação. Deveria ter uma articulação de áreas de conhecimento, articulações entre professores, porque se houvesse essa articulação de acordo com o planejamento, de acordo com os resultados do SADEAM, com certeza nós alcançaríamos algo melhor. E ele influencia, porque eu procuro fazer, o planejamento de acordo com aqueles, aquelas deficiências apresentadas lá no SADEAM (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

No momento, no momento, atualmente ele não está influenciando nada, porque a gente não está tendo acompanhamento de nada (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

O professor 1 revela que faz o planejamento de acordo com a proposta do SADEAM, após verificação das “deficiências” apresentadas pelos seus resultados, porém, considera que seu trabalho isolado é ineficiente por entender que deveria ser um processo coletivo e articulado entre os demais professores, revelando em alguns momentos um conflito de ideias ao dizer que outros professores também utilizam os resultados no planejamento pedagógico, porém dissociados entre si. O professor 2 revela de forma preocupante o descaso com as avaliações do sistema, denunciando a falta de acompanhamento em torno destas.

No cotidiano da escola, são muitas as ações que podem ser empreendidas pela equipe de gestão junto aos professores para dar continuidade ao trabalho rumo à qualidade do ensino. Lück (2011) aponta para o grande desafio a ser enfrentado pela gestão escolar na mobilização de ações articuladas convergindo para a realização de objetivos comuns na escola. Segundo ela:

A complexidade do processo de ensino depende, para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ações coletivas, de espírito de equipe, devendo ser este o grande desafio da gestão educacional. E é nesse sentido que se caracteriza essa gestão: na mobilização do talento humano, coletivamente organizado para a promoção de experiências significativas de aprendizagem (LÜCK, 2011, p. 82).

Os atores escolares foram indagados a respeito dos momentos destinados à discussão dos resultados do SADEAM junto aos professores da escola bem como sobre os desafios postos à sua realização.

A gestora alega que os resultados são divulgados em reunião com os professores, e embora afirme que foram realizados na escola momentos destinados à análise e discussão dos resultados do SADEAM, ainda que raros, ela não explicou de que forma estes se davam. No mesmo sentido se apresenta o coordenador pedagógico da escola, ao afirmar que os professores se reúnem para analisar e discutir os resultados do SADEAM para o qual se

elabora um plano de intervenção. Da mesma forma que a gestora, o coordenador pedagógico não explicou como se dão esses momentos, se por meio de oficinas, estudos dirigidos, palestras. Em seus depoimentos, disseram:

Bom, assim que sai o resultado, que é mandado por e-mail pela SEDUC, é, ele é divulgado em reunião com os professores[...] Foram poucas vezes, inicialmente em 2013 nós tivemos mais momentos para discutir essas questões, em 2014 também, porém em 2015 nós tivemos poucos momentos de discussão acerca desses resultados é, acerca da questão SADEAM mesmo na escola (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Primeiro os professores são convocados para fazer a análise dos resultados do SADEAM e depois há uma discussão para avaliação dos resultados e daí sempre há um planejamento, um plano de intervenção para os resultados (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Quando a pergunta foi dirigida aos professores de matemática, estes afirmaram que a escola não proporciona nenhum momento para que esses resultados sejam discutidos e analisados com profundidade, embora o professor 1 confirme a divulgação dos resultados do SADEAM, ele alega que procura fazer esse estudo de forma individual. É recorrente na fala dos professores o desejo de momentos de formação, de orientação profissional.

Em suas palavras:

Deveria ser constantemente, né? (risos) essas oficinas, [...] mas não acontece, aquela oficina que a gente possa discutir e analisar [...] discutir os resultados, não há uma apropriação de maneira conjunta [...] é sim, é divulgado os resultados, mas nós não temos, aquele tempo disponível pra reunir [...] dizer, vamos parar hoje, vamos discutir, vamos analisar os resultados, vamos ver o que devemos melhorar, então ela não é feita constantemente, mas deveria ser feita, né, e também assim a gente procura fazer essa análise de maneira, digamos assim sozinha mesmo. Eu busco os resultados e eu faço uma avaliação. Eu analiso, descritor a descritor, o desvio padrão, a proficiência de cada aluno, eu faço esse estudo sozinha. Sozinha, eu tento adequar [...] à minha prática pedagógica [...] (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] acredito que está faltando gestão, pra chegar e promover essas oficinas. Porque as propostas estão todas lá e muitas das vezes, quando nós queremos ou sugerimos que façam é, sempre há um grupo de professores que não querem ou a gestão está ocupada com outros problemas, não dá inteiramente atenção, não se preocupou tanto com essa problemática [...] (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Um ponto que chama atenção na fala do professor 2 refere-se ao fato de ele mencionar que mesmo solicitando estudos, momentos de formação sobre o SADEAM junto à gestão, esta normalmente prioriza outros assuntos e não dá tanta importância a temática.

É consensual na fala dos professores entrevistados a necessidade de momentos destinados a estudos sobre os resultados escolares. Para tanto, vale destacar que para Ghedin (2007), a formação continuada é considerada uma exigência para toda atuação humana, tendo em vista a constante transformação da realidade, sobretudo vivenciada na escola no qual o contexto de atuação docente envolve sujeitos, motivações e situações diversas.

Vasconcellos (2005, p.193) destaca a importância da abertura de espaços para a articulação de um trabalho escolar coletivo e transformador visando à mudança de postura em relação à avaliação e desabafa sobre o descaso da gestão educacional com a promoção da formação continuada com os docentes:

É lamentável, mas ainda existem dirigentes (sobretudo diretores e técnicos de secretarias da educação) que entendem que o lugar do professor é dando aula e pronto; há uma mentalidade arraigada de que o professor tem de ficar na sala de aula, não se abrindo espaço para o estudo, pesquisa, reflexão crítica, enfim, para formas mais avançadas de articulação entre teoria e prática.

Verifica-se através das falas dos professores entrevistados que na escola investigada, não é dada a devida atenção aos resultados das avaliações da escola. Nesse sentido, Nóvoa (2006, p.8), ao defender uma escola centrada na aprendizagem, argumenta que os alunos ao saírem da escola, precisam ter adquirido um patamar comum de conhecimentos e o alcance deste é condicionado à avaliação dos resultados obtidos pela escola.

Quando perguntado aos entrevistados sobre *os desafios que se apresentam para a efetivação dos momentos para a discussão dos resultados do SADEAM*, as respostas se mostraram ora alinhadas, ora divergentes. Há concordância quando estes afirmam que há desinteresse por parte dos professores em estudar o SADEAM, mas, divergem quando afirmam que não há tempo reservado para estes momentos de estudo na escola, e destacam que a falta de suporte pedagógico é o fator preponderante para que esses momentos não ocorram, o que é atribuído à deficiência na gestão da escola. Os entrevistados assim se manifestaram:

[...] o maior desafio, eu penso que ainda é a falta de apropriação de conhecimento do professor, de apropriação mesmo do que é realmente uma avaliação externa, para que serve essa avaliação externa, então, [...] a maior

dificuldade dos professores, é realmente a falta de conhecimento, nós temos professores sim, que conseguem fazer uso, de, dos, das, das nomenclaturas da, do SADEAM, eles conseguem trabalhar por itens, conseguem trabalhar com os descritores, porém a maioria ainda sente muita dificuldade de trabalhar essas questões, até mesmo por serem complexas, mesmo nós como gestores, coordenadores e professores, nós sentimos com essas dificuldades do dia a dia (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Junto aos professores, é até mesmo um pouco a falta de interesse, [...] vejo também pouco interesse nos professores, nesse momento aí de se trabalhar realmente em cima do SADEAM (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] os maiores desafios é o tempo disponível, né, o tempo disponível, a falta de orientação pedagógica, vários fatores influenciam, né é tenho certeza que se tivéssemos pedagogo na escola, nós teríamos uma maior articulação, uma maior orientação referente ao SADEAM. Então acho que a falta de tempo e de pessoas disponíveis, eu vou dizer assim né, dos pedagogos na nossa escola (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] então eu vejo que o maior desafio hoje é tentar aplicar essas oficinas aqui, arranjar tempo, arranjar espaço [...] Então o maior desafio hoje, é ter uma gestão que vá, que incentive, que promova, que divulgue, é isso que está faltando. O maior desafio é esse, a meu ver (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Para a gestora e para o coordenador pedagógico a dificuldade é a falta de interesse por parte dos professores em conhecer os fundamentos das avaliações do sistema, isso constitui-se num dos maiores desafios para a efetivação dos estudos voltados para a análise e apropriação dos resultados da escola, contexto evidenciado por Brooke e Cunha (2011, p.31) “[...]de modo geral, as Secretarias acreditam que o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula.”

Enquanto a equipe gestora atribui a culpa na deficiência da efetivação da apropriação dos resultados das avaliações do SADEAM, aos professores, estes, por sua vez, destacam como maior desafio para esta ação, a deficiência da gestão em não promover momentos de estudos sobre as avaliações do sistema. A ausência de formação em serviço é destacado por Lück (2009, p.88) como um grande entrave para o desenvolvimento da escola como instituição educacional “Sem a aprendizagem continuada em serviço, a escola deixa de ser uma organização de ensino e de cultivar a aprendizagem como um valor e um modo de ser e de fazer de todos na escola. ”

A reivindicação dos professores por espaço de estudo encontra apoio em Vasconcellos (2005, p.193), para qual, a existência desse espaço, não pode ser considerado “requinte”, mas uma necessidade, cuja inexistência pode comprometer o processo de mudança na escola, constituindo-se em entrave para a criação de um trabalho coletivo. Para o autor, não basta a conquista desse espaço, é preciso ocupá-lo bem.

A equipe gestora foi indagada a responder sobre os benefícios que as oficinas ou outros estudos sobre o SADEAM podem trazer para o desempenho dos alunos nas avaliações.

Para a gestora entrevistada as formações referentes ao SADEAM só poderão oferecer melhorias para os alunos da escola se houver apropriação de conhecimento sobre as avaliações, somente através do conhecimento da condição em que a escola se encontra, o que foi que os alunos aprenderam, o que deixaram de aprender, que será possível a realização de planejamento voltado para as dificuldades de aprendizagem evidenciadas nos resultados. A entrevistada reconhece que o SADEAM, por meio de seus resultados, possibilita esse diagnóstico, mas há a necessidade de apropriação desses resultados por parte dos agentes escolares para que haja melhorias para os alunos. Enquanto para o coordenador pedagógico é necessário que todos os componentes da escola assumam o estudo sobre o SADEAM como objetivo comum.

Verifica-se, portanto, que na escola investigada, embora a equipe gestora reconheça que as formações sobre os resultados do SADEAM podem ser revestidas em benefícios para o desempenho dos alunos, há a necessidade da adoção destas formações como instrumentos na busca de melhorias do processo educacional, como um projeto comum a ser desenvolvido por todos os atores escolares, o que não há, conforme a fala do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, Lück (2009) expõe o quanto é vantajoso para uma instituição quando seus componentes imbuídos em uma mesma atividade compartilham de um mesmo entendimento. Segundo a autora, dessa forma se constrói um processo unitário de educação, pela convergência de esforços, servindo de suporte para o trabalho uns dos outros.

Mediante orientação por uma concepção comum de ver o universo educacional e atuando a partir de objetivos comuns reconhecidos como valiosos por todos os que compartilham da mesma visão, a educação ganha efetividade (LÜCK, 2009, p.24).

Foi perguntado aos professores, de que forma essas formações podem contribuir (ou não), para sua prática docente, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos desta escola, nas avaliações do SADEAM, ao que responderam:

Penso que se acontecesse regularmente essas oficinas, iria contribuir ainda mais, para um estudo que já faço sozinho. Então penso que se houvesse essas formações de maneira contínua ia melhorar ainda mais a minha prática docente. [...] então penso que isso deveria ser feito, pra mim contribui demais quando realizada, né que abre um leque de oportunidades, um leque de motivação quando realizada, né porque é difícil a gente estudar sozinho (risos) (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...]eu como profissional, eu vou crescer cada vez mais. Não é porque eu trabalho há quinze anos, não é porque eu trabalho a sete anos com a matemática, que eu me considero autossuficiente. Eu sempre creio que três pessoas, quatro pessoas, cinco pessoas tendo um olhar crítico, a gente vai edificando cada vez mais a nossa aprendizagem, vai se construindo cada vez mais o nosso profissionalismo e transformando a nossa metodologia de trabalho. O que vai me ajudar é que eu vou crescer como profissional, como um dos atores principais que é fazer, facilitar o aluno a chegar a esse conhecimento (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Para os professores, os momentos de formação se houvesse, iriam contribuir de forma significativa, possibilitando crescimento profissional, oportunizando experiências e os motivando a melhorar cada vez mais a prática docente, influenciando de forma positiva o desempenho dos alunos nas avaliações. Os entrevistados ressaltam, também, a dificuldade de fazer estudos isolados sem socialização, pois segundo eles o estudo em grupo através das diferentes percepções, dos diferentes olhares dos envolvidos pode contribuir para a transformação do professor enquanto profissional responsável por mediar o conhecimento a ser construído pelo aluno.

Verificamos pelos pronunciamentos dos professores, a necessidade de estudos orientados e liderados para o desenvolvimento desses profissionais, estes evidenciam que não faz parte da cultura escolar a prática de estudos em grupo, não discutem sobre os resultados da escola, o que compromete grandemente que a escola caminhe para melhores resultados. O entendimento dos professores a respeito dos benefícios que as formações podem trazer para seu desenvolvimento e para a escola é corroborado por Vasconcellos (2005, p.194), para qual, a formação em exercício e de forma permanente favorece o docente na aquisição de competência no trabalho com os desafios pedagógicos, motiva o professor no desempenho de sua função, pois fortalece a autoestima.

O contexto apresentado pelos professores entrevistados encontra concordância em Lück (2009, p.81) que ao tratar sobre a gestão de pessoas na escola explica que o diretor “Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia

de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas”.

O fazer isolado mencionado pelos professores retratando a situação de abandono em que estes profissionais dizem se encontrar é corroborado por Nóvoa (2006) que denuncia a existência de um paradoxo entre o excesso de missões atribuídas à profissão docente, à escola, como se nela estivesse a solução para todos os anseios da sociedade e o desprestígio dado aos professores. Ora, se através dos resultados do SADEAM, a equipe escolar tem um *feedback* do desempenho dos alunos, não basta que os professores apenas recebam informações esparsas sobre elas, é importante que haja estudos destinados à sua apropriação, não bastando estudos isolados, mas de forma coletiva, coordenada pela equipe gestora. Para Lück (2009, p.82) é importante destacar que “[...] são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola”.

Pela função a ser desempenhada pela CDE junto às escolas sob sua coordenação, considera-se de grande importância conhecer pela percepção dos atores escolares entrevistados como se dá a participação desta na apropriação dos resultados do SADEAM na escola.

O depoimento dos entrevistados se apresentou alinhado quanto à pouca ou nenhuma participação da coordenadoria regional na apropriação do SADEAM, conforme podemos constatar em suas falas:

Eu vejo de maneira inativa, não percebo assim, é que é feito a divulgação por escola, de maneira a divulgar para os pais, de maneira a chamar os gestores para fazer um novo planejamento em cima dessas avaliações. Nós somos chamados somente para saber como é que está a média, como está a média, se é positiva ou negativa, a partir daí o gestor é que tem que buscar, não há mais interferência quanto a divulgação, não há mais interferência quanto a melhoria da qualidade, nós não percebemos a coordenação regional inteira do conhecimento do SADEAM, para que eles possam estimular as escolas como um todo a participar dessa avaliação externa (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Muito pouca! [...] pouco participa, pouco quer saber, não há uma preocupação em parar a escola, para realmente apropriar-se dos resultados e tentar alcançar um objetivo [...] (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

Posso dizer que de maneira insatisfatória, não tem uma maior motivação, deveria sim ter né, ter um compromisso maior, em divulgar, em elaborar as oficinas ne, disponibilizar o tempo necessário para que nós pudéssemos fazer

junto com a coordenadoria, também, não somente a escola, a coordenadoria o estudo, a análise desses resultados. Não é somente chegar e está aqui os seus resultados e veja o que você pode fazer. Penso que deveria assim ter um empenho maior, dar uma maior importância para o SADEAM, aos resultados dessas avaliações (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

Inteiramente política, política partidária. Se não for do partido dele, ele bota pra quebrar, em cima dele, bota falta, fica aperreando, aperreando no sentido de (risos) eu estou falando um linguajar um pouco mais local. O nosso coordenador, ele é antiético, mal-educado, não tem postura de liderança, não tem o respeito da classe dos professores, e tão pouco dos gestores [...] então a coordenação, ela precisa de uma intervenção, precisa de um profissional que esteja preocupado realmente com a educação no nosso município [...] Mas eu como profissional, eu tenho que falar a verdade e ele não promove é, essa promoção do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no nosso município (P2. Entrevista concedida em maio de 2016) .

É expressivo o alinhamento no discurso dos entrevistados quanto à ineficácia da participação da coordenação regional de educação em se tratando da apropriação dos resultados do SADEAM. Para a gestora, a participação da CDE é “inativa”, se limita a buscar se a média alcançada pela escola é positiva ou negativa, não apresenta proposta de estudos sobre as avaliações do sistema. Tal desinteresse também é mencionado pelo CP, o qual percebe que a CDE não demonstra interesse que a escola organize momentos voltados para o estudo do SADEAM, o que é confirmado pela fala dos professores entrevistados. Chama atenção a fala do Professor 2, que em seu desabafo deixa evidente que a postura do coordenador regional é inadequada e nociva para o processo educacional sugerindo a necessidade de intervenção na coordenadoria de ensino.

O contexto evidenciado pelos entrevistados quanto à participação da coordenadoria regional de educação, na apropriação dos resultados do SADEAM, nos leva a entender que este segmento não contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar motivante, que se estabeleça segundo os princípios da gestão democrática. Tal contexto é contrário ao pensamento de Lück (2009), que ao tratar do papel do diretor em coordenar o esforço coletivo dos docentes tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais, afirma:

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais (LÜCK, 2009, p.118).

Nesse sentido, é importante considerar o que Paro (2000) argumentou sobre a gestão da escola pública. Para o autor, a escola não precisa de chefe, de burocrata, mas de um colaborador. Este profissional deve ser alguém que, mesmo com as responsabilidades perante o Estado, não se restrinja a elas, nem as coloque como o mote do processo educacional, mas que busque, junto a seus pares, melhorias para o ensino.

Quando perguntado aos entrevistados sobre a forma que a escola socializa os resultados do SADEAM com os alunos e seus responsáveis, todos afirmaram que os resultados do SADEAM são divulgados para os alunos e seus responsáveis, durante as reuniões de pais e mestres. O professor 2 mencionou que a apresentação dos resultados se dá por meio de projeção de imagem com o uso de data show. Os demais entrevistados não explicitaram a forma como esses resultados são compartilhados.

A gestora destacou que os resultados do SADEAM foram divulgados para os alunos e seus responsáveis, nos anos de 2013 e 2014, e em função do crescimento de 0,5% na média geral, houve comemoração com professores e alunos, enquanto no ano de 2015 a gestora alega que estava de licença, porém não informou se houve a divulgação. Para a coordenadora pedagógica, os resultados são apresentados tanto de forma geral como por disciplina.

É evidenciado, através da fala do professor 1, que há muita resistência por parte dos alunos em fazer a prova do SADEAM, no entanto, o professor considera importante socializar seus resultados por entender que esta pode favorecer a interação entre a família e a escola. “Embora seja uma prova que muitos deles não queiram fazer, mas o resultado é compartilhado com todos” (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

A resistência dos alunos em relação à prova do SADEAM mencionada pelo P1 é corroborada por Brooke e Cunha (2011) no estudo sobre a utilização dos resultados das avaliações externas no Brasil em que apontam a existência de evidências de que as avaliações externas só fazem sentido para os alunos, se houver incentivos. Segundo os autores:

No caso brasileiro, as avaliações dos alunos que são usadas para determinar se as escolas cumpriram suas metas ou alcançaram um patamar de desempenho considerado satisfatório representam muito pouco para os alunos. Pelo contrário, há evidências de que os alunos fazem tão pouco caso dos testes que, quando se criam consequências, como os laptops e as bicicletas para os alunos de Ensino Médio do Ceará e do Rio de Janeiro, respectivamente, a mudança no seu empenho é tão radical que altera por completo a base de comparação (BROOKE e CUNHA, 2011, p.72).

Quando perguntado aos professores sobre a forma utilizada para informar os alunos sobre seus resultados nas avaliações do SADEAM, o professor1 respondeu que faz uso de

gráficos por possibilitar a comparabilidade entre os rendimentos anteriores o que facilita segundo este, a verificação e compreensão dos avanços e ou retrocessos obtidos pelos alunos nas avaliações. Para o professor 1 a motivação dos alunos é um fator importante para a conquista de melhores resultados nas avaliações, destacando que cada avanço, por menor que seja, é comemorado com os alunos como uma “grande conquista”. O professor destaca também que a apresentação e discussão dos resultados junto aos alunos é uma forma de avaliar seu trabalho enquanto professor da disciplina.

O professor 2 limitou-se a responder que faz a utilização de slides, e que aborda o assunto de forma genérica com os alunos, tendo o cuidado para que estes não fiquem desmotivados.

A partir dos relatos dos professores, verifica-se que estes informam seus alunos sobre seus resultados no SADEAM, o que é positivo, pois conforme Souza (2005), a socialização das informações obtidas nas avaliações externas constitui-se em alternativa importante na tentativa inicial de provocar mudanças no contexto educacional da escola. Mas entendemos que esta socialização não se restringe a informar os alunos de forma genérica, o ideal é discutir cada habilidade não desenvolvida por eles e trabalhar junto a estes no sentido de que possam adquiri-las.

A evidente preocupação demonstrada pelos professores com a motivação dos alunos é um fator importante na busca por melhores resultados, por ser, de acordo com Lück (2011), o elemento que conduz as pessoas a mobilizarem-se para a ação, alcançando a superação. No entendimento de Lück (2009, p.21), o trabalho do professor junto aos alunos deve ser com forte liderança, com perspectivas orientadas para o sucesso. Segundo a autora, “Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses”.

A percepção do professor 1 em entender que a avaliação do aluno é uma forma de autoavaliação enquanto professor da disciplina de matemática encontra apoio em Nóvoa (2006), quando explica que hoje em dia, em qualquer que seja o segmento da sociedade, a transparência no trabalho é imprescindível. Para o autor, “[...] essa dinâmica de avaliação e prestação de contas é, em primeiro lugar, uma dinâmica de prestação de contas para nós mesmos e para os nossos colegas” (NÓVOA, 2006, p.16).

Quando a equipe gestora foi questionada sobre as ações realizadas pela coordenação pedagógica da escola para a apropriação dos resultados do SADEAM, responderam:

[...] nós pegamos esses resultados, claro, primeiramente nós avaliamos, o que teve de positivo, o que aumentou e o que diminuiu, que é uma linguagem bem clara para se falar. [...] nós procuramos os professores e divulgamos esses resultados. Quanto as ações, nós em 2013 e 2014, também conseguimos trabalhar para que algumas avaliações fossem feitas através de descritores e itens. Em 2015 nós sentimos dificuldade de trabalhar dessa maneira, fazendo avaliação, por questões mesmo de falta de materiais necessários para a realização desses trabalhos. [...] Nós só trabalhamos por meio de avaliações, mas simulados realmente não foi realizado para que nós pudéssemos melhorar o SADEAM (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

De acordo com a gestora, as ações realizadas pela coordenação pedagógica da escola para apropriação dos resultados do SADEAM são realizadas em conjunto com a gestão e iniciam com a análise dos resultados pela equipe gestora, verificando a evolução em termos de rendimentos e, posteriormente, com a divulgação para os professores. De acordo com a gestora, nos anos de 2013 e 2014, foi possível a realização de avaliações no formato das avaliações externas, através de itens, porém, no ano de 2015 essa ação foi comprometida pela carência de materiais e recursos financeiros, fatores de impedimento para a realização de simulados nos três anos mencionados, segundo a gestora.

O trabalho coordenado entre gestão e coordenação pedagógica mencionado pela gestora em prol da apropriação dos resultados do SADEAM, é confirmado pelo coordenador pedagógico que relata “[...] as ações são pensadas, trabalhadas[...] juntamente com a gestão escolar. São formações juntamente com os professores para que possam discutir os resultados do SADEAM[...]” (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

O contexto apresentado pela equipe gestora a respeito da mobilização de ações por parte da coordenação pedagógica na apropriação dos resultados do SADEAM encontra respaldo em Machado (2012, p.74). Para o autor, os resultados das avaliações externas “[...]quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar[...]”, nesse sentido, podem liderar os professores de forma orientada para a adoção de práticas eficazes a serem desenvolvidas junto aos alunos.

É importante ressaltar que embora seja destacado pelo coordenador pedagógico a realização de formações referentes ao SADEAM junto aos professores, estes, de forma recorrente, conforme apresentado neste capítulo, afirmam a ausência desses eventos.

Quando perguntado à equipe gestora *o que pode ser feito pela gestão e pelos professores da escola para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM, na disciplina de matemática?* Suas respostas foram:

Primeiro nós temos que conhecer, partir do princípio do conhecimento da realidade de como está, apropriar-se dos resultados como eles estão para que o professor de matemática possa encontrar as dificuldades apresentadas pelos alunos, quais foram aqueles itens, ou quais foram os descritores que tiveram, no básico, no abaixo do básico para que ele possa perceber [...] a partir de onde ele deve começar com os alunos. [...] Então eu penso que, parte do que para que se possa melhorar em matemática, especificamente, o professor ele deve apropriar-se desses resultados, conhecer para que ele possa melhorar (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] Então nós precisamos juntos trabalhar para desenvolver essa disciplina, porque não depende só de uma formação matemática, mas sim de uma formação conjunta (CP. Entrevista concedida em maio de 2016).

No entendimento da gestora, para que os alunos obtenham melhores resultados no SADEAM, a equipe de gestão e, sobretudo, os professores precisam se inteirar dos resultados, conhecer em que padrão de desempenho os alunos se encontram, quais os descritores os alunos não demonstram ter conhecimento, para que sejam trabalhados. A gestora destaca que o mesmo trabalho não pode ser realizado somente com os alunos do 3º ano do Ensino Médio que fazem a prova, em função dos resultados chegarem quando os alunos já saíram da escola, o que deve ser feito com os alunos novatos desta série.

Segundo a gestora, é importante conhecer a realidade do contexto escolar para transformá-la, percepção que encontra apoio em Machado (2012, p.79). Para a autora, “Efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática [...]”.

O exercício de reflexão mencionado pela gestora, acerca da análise dos resultados, vai ao encontro do que diz Machado (2012, p.77), “[...] é indispensável que a gestão escolar paute as reuniões pedagógicas para provocar os profissionais da escola, principalmente os professores, no sentido de estabelecer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que explicam a dinâmica do desempenho dos alunos [...]”.

Para o coordenador pedagógico, é preciso que haja união entre os profissionais da escola, para a realização de um trabalho conjunto em prol do melhor desenvolvimento dos resultados dos alunos na disciplina de matemática. Para este, não basta capacitar apenas o professor de matemática, antes é necessária formação que contemple a coletividade.

Nesse sentido, é possível inferir que na percepção do coordenador pedagógico o aluno deve ser entendido como sujeito de sua aprendizagem, na medida em que entende que as

melhorias educacionais dependem de competências profissionais que vão além do domínio dos conteúdos a serem ministrados pelo professor da disciplina de matemática, pensamento que se afina com o que diz Paro (2010, p.772), “[...] o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina a ser ensinada”. No entendimento do autor, “educar não é apenas explicar a lição ou expor a um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce.” (PARO, 2010, p.772)

Para o CP, é preciso formação adequada que envolva toda a equipe escolar (equipe gestora e docentes) para o melhor desenvolvimento do processo pedagógico. Tal percepção é corroborada por Lück (2009, p.21) quando considera que “Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos”. A autora destaca que são as pessoas competentes, comprometidas e organizadas na coletividade que formam a base da qualidade educacional da escola.

Os professores confirmaram a fala do CP sobre a necessidade de formação orientada, para criação de um grupo escolar coeso e além de recursos materiais, reivindicam profissionais da área pedagógica para o melhor desenvolvimento do trabalho na escola.

[...]poderia ser feito também as oficinas de matemática, ter um laboratório, materiais práticos né, a impressão de provas também nos moldes do SADEAM, que nós poderíamos fazer com que o aluno, já treinássemos ele para essas provas, o que seria de suma importância, penso eu para o desempenho deles. Então eu acho que através de um planejamento articulado entre equipe gestora e também com as outras áreas de conhecimento nós poderíamos sim fazer com que a escola tivesse um desempenho maior nas avaliações (P1. Entrevista concedida em maio de 2016).

[...] o que eu posso fazer é tentar melhorar mais as minhas aulas, apropriando dos dados, trabalhando em cima das dificuldades do aluno [...]e claro, é sempre cobrar da gestão que seja criada uma equipe pedagógica, que haja pedagogo nas escolas[...], acredito eu que havendo essa união, havendo essa preocupação, a aprendizagem vai melhorar (P2. Entrevista concedida em maio de 2016).

Reafirmando o entendimento do CP, na opinião do professor 1, a escola precisa de um planejamento articulado entre a gestão da escola e os professores das diversas áreas para que possam juntos trabalhar em prol de melhores resultados, o que é corroborado por Lück (2009) quando explica sobre a importância e a necessidade do planejamento no ensino. Pois, para a autora, por mais ampliada que seja a concepção do gestor sobre educação, se esta não for

aplicada na prática de forma sistematizada, pouco valerá. Assim, de acordo com Lück (2009, p.32) “sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação”.

O professor 1 destaca que embora se esforce na busca por melhores resultados nas avaliações, esbarra na falta de recursos que subsidiem seu trabalho. É importante destacar que para P1 o treinamento dos alunos para as provas do SADEAM seria fundamental para o alcance de melhor desempenho. Pensamento que converge com a percepção de Soligo (2010, p.11) que ao tratar sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas, destaca a importância da socialização de seus resultados com a comunidade escolar, a análise minuciosa dos dados, o que para o autor “não significa transformar a escola em espaço de preparação para os testes”, mas é um exercício necessário para “oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades requeridas para o nível de escolaridade que se encontram”.

Do mesmo modo que o professor 1, o professor 2 considera essencial a formação de uma equipe pedagógica que oriente sua prática, o que segundo este, é ausente na escola. O professor 2 destaca como ação para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM, o planejamento de aulas mais dinâmicas, orientadas de acordo com as dificuldades evidenciadas pelos resultados dos alunos em avaliações anteriores. Nesse sentido, é importante que a gestão da escola possibilite o cumprimento dos objetivos a que a instituição se propõe. Se, como assinala Lück (2009, p.23) a gestão da escola “constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade”, é necessário que esta ofereça o suporte necessário aos professores, para que estes possam atuar de forma competente junto aos alunos.

O contexto apresentado pelos professores reforça que estes demonstram vontade em fazer diferente para que melhores resultados sejam evidenciados, porém se deparam com fatores que constituem em grandes impedimentos, como a falta de suporte pedagógico (humano e material). Entendemos que para melhorar a qualidade do processo de ensino a escola precisa dispor de professores comprometidos, competentes, mas que sejam apoiados em seu trabalho, como Nóvoa (2006) menciona.

Quando a gestora foi perguntada sobre *como avalia seu trabalho enquanto gestora de uma escola de tempo integral frente aos resultados obtidos nas avaliações do SADEAM?*, seu posicionamento mostrou-se contraditório em alguns pontos.

Eu penso que foi positivo, nós trabalhamos ainda de maneira não tão ampla como esperávamos[...] Então eu penso que estamos melhorando, mas que ainda falta muito, alguns passos para se chegar a uma qualidade na educação (GESTORA. Entrevista concedida em maio de 2016).

Ao mesmo tempo em que considera que sua atuação foi positiva, que a escola obteve bons resultados nas avaliações do SADEAM, menciona que há um grande caminho a percorrer para que a escola ofereça educação de qualidade. A gestora destaca como fatores que dificultam e limitam seu trabalho na escola de tempo integral, a falta de internet e a falta de espaço físico para a realização de atividades extraclasse. Nesse sentido, vale destacar que para Cavaliere (2007, p.1032) as escolas de tempo integral carecem de uma proposta pedagógica que repense suas funções enquanto instituição de ensino. Uma proposta que venha fortalecê-la com condições favoráveis ao processo de ensino para seus atores, o que inclui melhores equipamentos, espaço físico adequado para o desenvolvimento da educação integral. Só assim, a escola de tempo integral “poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo”.

Outro fator que, segundo a gestora, dificulta seu trabalho na escola de tempo integral, é a resistência dos pais dos alunos, que segundo esta, “não reconhecem a importância do ensino integral para o município”. Tal contexto nos permite interpretar que há a necessidade de maior interação entre escola e a família, o que para Ghedin (2007) se constitui em grande problema vivenciado atualmente pela escola, o autor explica que a determinação constitucional concernente ao dever da família não garante sua imediata participação e a escola não sabe como convencê-la a participar de forma a fazer diferença na educação dos filhos. Para o autor, a escola por sua natureza, é mais preparada para refletir sobre a função social das instituições, por isso, deve ter a iniciativa em promover encontros entre escola e a família para que através do diálogo, da troca de experiências, as parcerias possam ser firmadas de forma que as instituições passem a cumprir bem suas funções.

Nesse sentido, a gestão escolar precisa encontrar meios para conquistar a adesão da família, sem a qual fica comprometido o trabalho da escola. Dessa forma, é importante destacar o que Lück (2009) considera ao tratar sobre o trabalho do gestor escolar:

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (LÜCK, 2009, p.18).

Sendo a família, elemento fundamental no desenvolvimento da educação, é imprescindível que conheça a dinâmica de funcionamento da política educacional ofertada a seus filhos, o que compete à escola viabilizar.

Quando perguntado como o coordenador pedagógico avalia sua atuação em uma escola de tempo integral frente aos resultados do SADEAM, este não se mostrou otimista, limitando-se a dizer que embora tenha se esforçado junto à gestão para desempenhar um bom trabalho, os resultados não foram satisfatórios. O CP faz críticas direcionadas à equipe de aplicação das provas do SADEAM, segundo o entrevistado, os alunos estão condicionados a um sistema de ensino que tudo facilita e quando se deparam com a postura imparcial dos fiscais, nos dias da prova, ficam intimidados o que interfere nos resultados.

Tal contexto, mostra um equívoco por parte do CP, pois a prova do SADEAM direcionada ao aluno, deve ser respondida unicamente pelo aluno, sem auxílio do professor ou de outra pessoa, logo, aos fiscais compete fiscalizar, para que o processo se dê de forma a assegurar que os resultados sejam fidedignos.

O contexto evidenciado pelos entrevistados da escola Tucunaré nos permite inferir que estes não possuem um amplo domínio acerca das avaliações do SADEAM, conseqüentemente, seus resultados não são utilizados de forma satisfatória na busca de novas maneiras de aprendizagem para os alunos, embora a equipe gestora mencione que os resultados do SADEAM são repassados para os professores e para os demais atores da escola, a veiculação das informações por si só, conforme Brooke e Cunha (2011), não constitui em apropriação. É preciso “colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” como menciona Machado (2012, p.76).

No próximo capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), no qual se propõem determinadas ações a serem desenvolvidas na escola Tucunaré, visando à institucionalização da apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora e docentes, bem como sua utilização como mecanismo de ressignificação das avaliações do sistema de forma a contribuir para melhorias no processo educacional da escola.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) - PROPOSTA PARA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM NA EETIT

Esta pesquisa analisou de que forma a gestão da Escola Estadual Tucunaré, no estado do Amazonas, se apropria dos resultados das avaliações externas do SADEAM obtidos pelos alunos do Ensino Médio na disciplina de matemática analisou ainda as percepções dos atores escolares (gestor, coordenador pedagógico e dois professores de matemática) sobre o SADEAM.

Durante as análises, encontramos que os maiores problemas identificados na escola foram a falta de clareza por parte dos atores escolares sobre os motivos e finalidades das avaliações do SADEAM; as limitações evidenciadas por parte da equipe gestora e professores de matemática na compreensão dos elementos das avaliações do SADEAM; a dificuldade em compreender a linguagem utilizada na divulgação dos resultados do SADEAM, o que leva a outro problema, a dificuldade dos profissionais para interpretar seus resultados; a falta de profissionais capacitados para realizar formações referentes aos resultados do SADEAM junto aos professores; a ausência de momentos destinados ao estudo coletivo dos resultados dessas avaliações; a falta de apoio da CDE no estabelecimento da cultura de estudo do SADEAM na escola; a falta de planejamento pedagógico orientado e articulado entre as diversas áreas de estudo.

Frente a isso, iremos apresentar, neste capítulo, o Plano de Ação Educacional a ser executado no ano de 2017 pela equipe gestora, docentes e demais atores da Escola Estadual Tucunaré, trata-se de uma proposta que abarca um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos profissionais da escola mencionada com o objetivo de que os resultados das avaliações do SADEAM sejam apropriados e utilizados pelos atores escolares de forma significativa para melhorias do ensino na escola.

O PAE foi elaborado com o objetivo de estabelecer na Escola Estadual Tucunaré a cultura de estudo do SADEAM e da apropriação de seus resultados pelos profissionais que nela atuam, pois, sendo estes, partes inerentes a escola, não devem ser ignorados, mas devem integrar ao planejamento pedagógico da escola e ser devolvido, de forma a servir não apenas como um instrumento de prestação de contas do serviço educacional, mas, principalmente, um veículo de condução à reflexão das práticas pedagógicas realizadas tanto pela gestão como pelos docentes da escola investigada, o que poderá contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade da educação nesta instituição.

O PAE a ser desenvolvido tem como objetivo geral, a criação, na escola, de uma comissão responsável pela apropriação dos resultados do SADEAM.

Os objetivos específicos do PAE são:

1. Promover a formação continuada para a equipe gestora e docentes da Escola Estadual Tucunaré, visando à compreensão da linguagem que envolve as avaliações do SADEAM;
2. Difundir uma cultura de estudo, apropriação e utilização dos resultados das avaliações do SADEAM pelos atores escolares de forma adequada e ética, visando à promoção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem;
3. Criar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica realizada na Escola Estadual Tucunaré a partir da análise dos resultados do SADEAM;
4. Organizar estudos sobre a Matriz de Referência do SADEAM para o Ensino Médio, possibilitando o conhecimento dos conteúdos abordados nas avaliações;

Frente aos objetivos apresentados que serão perseguidos com a implementação do PAE, espera-se que a equipe gestora e os demais profissionais da escola percebam que a organização do trabalho escolar pode fazer a diferença quando os esforços da coletividade são dirigidos para que todos os alunos aprendam, tendo nas avaliações externas não o único, mas um importante veículo para o alcance de melhorias educacionais. Pois é importante, de acordo com Nóvoa (2006, p.6), que os alunos tenham ao sair da escola, um “patamar comum de conhecimentos” e não há como saber se esses alunos alcançaram tal patamar, se os resultados escolares não forem avaliados por seus profissionais.

Dessa forma, o Plano de Ação Educacional está estruturado nas seguintes etapas:

1. Apresentação da pesquisa para a escola;
2. Grupo de estudos sobre a avaliação educacional;
3. Comissão para o SADEAM na escola.
4. Monitoramento do Plano de Ação Educacional.
5. Avaliação do Plano de Ação Educacional.

Nas seções a seguir serão detalhadas as ações do PAE a serem desenvolvidas na escola.

3.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A ESCOLA

Nesta etapa, como primeira ação, será apresentada à comunidade escolar, a pesquisa realizada na Escola Estadual Tucunaré acerca das ações mobilizadas pela gestão da escola

para a apropriação dos resultados do SADEAM na referida escola. A apresentação da pesquisa se dará inicialmente para a equipe gestora, professores da escola e coordenação regional, posteriormente, em um segundo momento, será feita apresentação da pesquisa para toda a comunidade escolar.

A apresentação da pesquisa para a equipe gestora, professores da escola e coordenação regional será realizada por meio de reunião, em uma das salas de aula da escola, no dia 20 de abril de 2017, pela pesquisadora. Tal ação tem por finalidade fazer a descrição da pesquisa para seus profissionais, objetivando conduzi-los a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola concernentes às avaliações externas do SADEAM.

O segundo momento de apresentação da pesquisa será realizado na quadra coberta da escola, no dia 12 de maio de 2017, às 19h30, por meio de reunião com a presença de todos os segmentos da comunidade escolar. No dia 08 de maio, serão enviados convites impressos informando local, data e hora, contendo a temática a ser apresentada, o objetivo e a relevância para o processo educacional. A apresentação da pesquisa, bem como o PAE serão feitos por meio de recurso *power point*, com duração aproximada de cinquenta minutos. Logo em seguida a apresentação, os convidados terão liberdade para participar de forma direta por meio de perguntas direcionadas à pesquisadora a respeito da temática abordada. O objetivo deste momento é levar esses atores a refletir sobre seus papéis no processo educativo, para que se percebam não apenas como meros cumpridores de obrigações na escola e ou receptores de informações acerca do ensino ofertado por esta, mas como coautores do processo educacional.

3.2 GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Esta ação consistirá em duas etapas. A primeira etapa será efetivada mediante a criação de um grupo de estudos sobre a avaliação educacional, a ser definido após a apresentação da pesquisa para a equipe gestora e docentes da escola. Este grupo deverá ser composto pela gestora, pelo pedagogo e ou coordenador pedagógico e um professor por disciplina ministrada na escola, no turno integral. Dessa forma, serão dez docentes atuantes dos componentes curriculares língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física, física, química, biologia, matemática, história e geografia. Tendo em vista que a escola dispõe de mais de um professor por componente curricular, sugere-se que a escolha destes se dê de forma livre e espontânea, porém com dois requisitos necessários, que sejam lotados no turno integral e que sejam dispostos e interessados em estudar a avaliação educacional, com foco

nas avaliações externas do SADEAM. Pois o grupo de estudos deverá ter um olhar para o SADEAM com um enfoque pedagógico, no sentido de compreender em que medida seus resultados podem ajudar no dia a dia da gestão e do fazer pedagógico na escola. Deste grupo de estudo, tem-se a perspectiva de que se formem multiplicadores para atuar junto a seus colegas professores.

Nesse sentido, para que os profissionais da escola possam utilizar os dados das avaliações do SADEAM como forma de melhorias para a prática pedagógica, é necessário que estes tenham conhecimento da dinâmica dessas avaliações, dos elementos que a constituem e da linguagem utilizada para divulgação de seus resultados.

Para tanto, propomos como segunda etapa da ação, a formação em serviço para os profissionais do grupo de estudo, a saber: a gestora, o pedagogo e ou coordenador pedagógico e dez professores da escola, sendo um professor de cada disciplina mencionada nesta seção. A formação será realizada pela pesquisadora e por um profissional lotado no setor de coordenação pedagógica, da coordenadoria regional de educação e terá como objetivo, capacitar os profissionais do grupo de estudos para que estes possam atuar junto a seus pares na apropriação dos resultados do SADEAM.

As formações sobre as avaliações externas do SADEAM acontecerão na penúltima semana do mês de maio, durante o horário da HTP, duas horas por dia, de 15 às 17 horas, com duração de uma semana.

O programa de formação para o grupo de estudos contemplará, a) avaliação educacional; b) o contexto das avaliações externas no Brasil; c) O SADEAM (objetivos); d) elementos constituintes das avaliações do SADEAM; e) linguagem utilizada para a divulgação dos resultados do SADEAM; f) os papéis dos profissionais da escola na apropriação dos resultados do SADEAM; g) resultados da escola nas avaliações do SADEAM (série histórica); h) tutorial sobre a utilização do sítio eletrônico do SADEAM; i) elaboração do Plano de Ação para a apropriação do SADEAM pelos atores da escola.

O desenvolvimento dos tópicos dar-se-ão mediante uma etapa teórica e uma etapa prática. Na primeira etapa, serão abordados os tópicos: *a) avaliação educacional; b) o contexto das avaliações externas no Brasil; c) O SADEAM (objetivos); d) elementos constituintes das avaliações do SADEAM; e) linguagem utilizada para a divulgação dos resultados do SADEAM; f) os papéis dos profissionais da escola na apropriação dos resultados do SADEAM; g) resultados da escola nas avaliações do SADEAM (série histórica)*, que serão desenvolvidos de forma teórica pela pesquisadora, com uso do recurso *Power point*, tendo como embasamento teórico os autores utilizados nesta pesquisa. Serão

reservados trinta minutos finais a cada dia para interação com os participantes (perguntas e respostas).

A parte prática constará na abordagem dos tópicos: *h) tutorial sobre a utilização do sítio eletrônico do SADEAM; i) elaboração do Plano de Ação para a apropriação do SADEAM pelos atores da escola*. O primeiro tópico será desenvolvido pelo profissional da coordenação pedagógica regional, com um tutorial, em que serão abordados os recursos disponíveis no sítio eletrônico do SADEAM. Os participantes da formação serão orientados e direcionados a utilizar na prática os materiais disponíveis para *download*, bem como a acessar os campos dos resultados das avaliações do SADEAM. Para cumprimento do tópico *i) elaboração do Plano de Ação para a apropriação do SADEAM pelos atores da escola*, os participantes, sob coordenação e orientação da pesquisadora, deverão elaborar um plano de ação a ser executado pela escola concernente à apropriação dos resultados do SADEAM, para tanto, será adotado a técnica 5W1H⁹ considerada por Lück (2011) como básica para o planejamento prévio e monitoramento das ações da gestão. Este plano deverá contemplar ações a serem executadas junto a três segmentos da escola, considerando os turnos integral e noturno: 1) corpo docente da escola; 2) alunos; 3) pais e demais membros da comunidade escolar.

Serão disponibilizados para os profissionais materiais em mídia eletrônica contendo coleção de revistas (revista do sistema, revista do gestor, revista pedagógica, revista contextual, caderno de gestão) e demais materiais disponíveis no sítio eletrônico específico do SADEAM, ferramentas elaboradas pelo CAEd que serviram de subsídios para a apropriação dos resultados do SADEAM. Serão entregues aos participantes blocos de anotações e caneta, estes disponibilizados pela pesquisadora com recursos próprios.

Na etapa teórica da formação serão utilizados pela pesquisadora, *notebook*, *data show* e tela de projeção. Na etapa prática será utilizado pelos formadores e pelos participantes, *notebook* com acesso à internet, *data show*, tela de projeção e *pendrive*. Os participantes deverão dispor de notebook (ou similar), internet, *pendrive*, bloco de anotações e caneta, tendo em vista que serão direcionados ao sítio eletrônico do SADEAM, com a perspectiva de que estes passem a utilizá-lo como instrumento indispensável à apropriação dos resultados das avaliações do SADEAM.

⁹ Técnica utilizada para planejamento que compreende seis perguntas em inglês. As cinco primeiras iniciam com a letra W e a última com a letra H. Dessa forma, tem-se *What* (o quê): o que será feito; *Who* (quem): quem fará o que; *When* (quando): quando será feito; *Where* (onde): onde será feito; *Why* (por que): por que será feito e *How* (como): como será feito. De acordo com Lück (2011, p.72), esta técnica “permite distinguir as características críticas e essenciais das soluções que são consideradas”.

O Quadro 6, a seguir, é uma síntese da semana de formação a ser desenvolvida na Escola Tucunaré. Traz os tópicos a serem abordados na formação, os atores envolvidos, a data e o local previstos para a formação, o detalhamento dos objetivos de cada tópico, de como será desenvolvido cada etapa, bem como os materiais necessários à sua realização.

Quadro 6 - Síntese da formação a ser executada pelo PAE

(continua)

	O quê	Quem	Quando	Onde	Objetivo	Como	Materiais
Abordagem teórica	a) avaliação educacional;	Pesquisadora, gestora, pedagogo, coordenador pedagógico e dez professores.	Dia 22/05/2017	Sala de aula da escola.	- Informar os participantes sobre a diferença entre avaliação interna e a avaliação externa e sua importância no contexto escolar.	-Exposição teórica pela pesquisadora; - Momento de interação com os participantes.	Notebook, Datashow, Tela de projeção.
	b) O contexto das avaliações externas no Brasil.				- Informar os participantes a respeito do contexto histórico das avaliações externas no Brasil.		
	c) O Sadeam (objetivos)				- Informar os participantes sobre o contexto de criação e implementação do Sadeam, destacando seus objetivos e finalidades, no sentido de que os profissionais da escola compreendam as avaliações do Sadeam como um instrumento de diagnóstico da qualidade educacional e como subsídios para o planejamento pedagógico da escola.		
	d) Elementos constituintes das avaliações do Sadeam.		Dia 23/05/2017	- Apresentar aos participantes os elementos estruturantes da prova do Sadeam (matriz de referência, descritores e outros) de modo que estes os entendam, bem como identifiquem o que é cobrado nas avaliações do sistema.			
	e) Linguagem utilizada para a divulgação dos resultados do Sadeam.				- Apresentar a nomenclatura utilizada na divulgação dos resultados do Sadeam (padrão de desempenho, escala de proficiência, proficiência média) visando a apropriação dos termos pelos profissionais da escola para a interpretação dos resultados de maneira pedagógica.		

Quadro 6 - Síntese da formação a ser executada pelo PAE

(conclusão)

	O quê	Quem	Quando	Onde	Objetivo	Como	Materiais
	f) Os papéis dos profissionais da escola na apropriação dos resultados do SADEAM.		Dia 24/05/2017		- Apontar as atribuições dos profissionais da educação na apropriação dos resultados do SADEAM, levando-os a refletir sobre a prática pedagógica realizada na escola.		
	g) Resultados da escola nas avaliações do SADEAM (série histórica).		Dia 25/05/2017		- Apresentar os resultados da escola no SADEAM, por componente curricular, a partir do ano 2012 até o ano 2016, no sentido de proporcionar uma visão das proficiências médias ao comparar o resultado das disciplinas com os resultados do estado e da coordenação regional.		
Abordagem prática	h) Tutorial sobre a utilização do sitio eletrônico do SADEAM; i) Elaboração do Plano de Ação para a apropriação do SADEAM pelos atores da escola.	- Profissional da CDE gestora, pedagogo, coordenador pedagógico e dez professores. -Pesquisadora, gestora, pedagogo, coordenador pedagógico e dez professores.	Dia 25/05/2017 Dia 26/05/2017	Sala de aula da escola.	- Demonstrar a utilização do portal da avaliação do SADEAM para os profissionais da escola, levando-os a perceber seu acesso como subsídios para o planejamento das ações da gestão e de intervenção pedagógica. - Orientar os profissionais da escola na elaboração do plano de ação para apropriação dos resultados do SADEAM, no sentido de validar a eficácia da consulta, envolvimento e tomada de decisões em grupo na organização do trabalho pedagógico da escola.	-Atividade prática realizada pelo profissional da CDE e pelos participantes da formação, na utilização do Portal da Avaliação do SADEAM. -Atividade prática, pela pesquisadora e participantes da formação, na elaboração do plano de ação para apropriação dos resultados do SADEAM.	<i>Notebook</i> com internet, <i>Datashow</i> , Tela de projeção, <i>pendrive</i> , bloco de anotações e caneta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o desenvolvimento do último tópico da formação, será definido juntamente com o grupo de estudos, a comissão permanente para o SADEAM na escola, bem como serão detalhadas as atribuições desta frente aos resultados do SADEAM. Esta ação será detalhada na próxima seção.

Ao final da formação, será ofertado um lanche aos participantes, com recursos próprios da pesquisadora.

3.3 COMISSÃO PARA O SADEAM NA ESCOLA

Esta etapa tem por finalidade a criação de uma Comissão permanente do SADEAM na escola, a ser definida posteriormente à formação. A comissão deverá ser composta pelo gestor, pelo pedagogo ou coordenador pedagógico da escola e um professor de cada área de ensino. Sugere-se que a escolha dos professores que farão parte desta comissão seja feita coletivamente, como forma de estimular tal ação. Esta comissão atuará junto aos demais professores no horário da HTP e nos dias de planejamento pedagógico da escola.

A criação da comissão tem como objetivo promover na escola a apropriação dos resultados do SADEAM. Em posse dos resultados do SADEAM, a comissão fará a análise prévia dos resultados, detectando os aspectos negativos e ou positivos a partir dos quais, será elaborado um plano de ação, que contemplará além da divulgação dos resultados para a comunidade escolar, as ações a serem mobilizadas com o corpo docente da escola na perspectiva de buscar alternativas viáveis para melhoria da qualidade do processo educacional. Será estabelecido juntamente à comissão do SADEAM na escola, um cronograma para o monitoramento do trabalho deste núcleo. A mobilização da comissão do SADEAM na escola deverá ser registrada, por meio de ata, para avaliações futuras.

3.4 MONITORAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esta etapa consiste no acompanhamento do trabalho da comissão do SADEAM na escola, pela pesquisadora e pelo coordenador pedagógico da Coordenadoria Regional. Serão realizados quatro encontros anuais, tendo cada encontro a duração de duas horas, com os membros da comissão, na sala dos professores. No primeiro encontro, que acontecerá no dia 31 do mês de maio, será verificado o Plano de Ação a ser desenvolvido pela comissão do SADEAM em relação à apropriação dos resultados obtidos pela escola nas avaliações do sistema, com o objetivo de fornecer mais esclarecimentos à coordenação, se necessário. Os

demais encontros com a coordenação do SADEAM na escola, que acontecerão respectivamente nos meses de julho, setembro e dezembro, terão como objetivo buscar informações acerca do desenvolvimento das ações propostas no plano de ação da coordenação do SADEAM, pelos professores e fornecer suporte para resolução de possíveis dificuldades apresentadas por estes profissionais para a efetivação dessas ações na busca de melhorias do trabalho pedagógico da escola.

3.5 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta etapa, a pesquisadora, o coordenador pedagógico da regional, os membros da Coordenação do SADEAM na escola e os demais professores irão se reunir em uma das salas de aula da escola para fazer a avaliação do PAE. Esta etapa será efetivada por meio de dois encontros anuais, o primeiro, na última semana de julho de 2017 e o segundo na terceira semana de dezembro do mesmo ano, períodos em que finalizam o primeiro e segundo semestre, respectivamente. Ambos os encontros terão duração de aproximadamente três horas. Esta ação tem por objetivo avaliar as ações do Plano de Ação Educacional concernente à ação gestora para a apropriação dos resultados das avaliações do SADEAM. Serão verificados alguns aspectos, dentre os quais, o cumprimento do cronograma estabelecido para a execução do PAE, o empenho dedicado à execução das ações propostas, as perspectivas para o desempenho da escola nas avaliações, os fatores facilitadores e dificultadores para a execução das ações, a contribuição das ações para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Para a implementação do PAE na Escola Estadual Tucunaré serão adotados os procedimentos apresentados no Quadro 7 que traz a ação a ser desenvolvida (o quê), os atores responsáveis pela ação (quem), a data em que será realizada a ação (quando), o local onde a ação será realizada (onde), o objetivo da ação, e de que forma será realizada (como).

Quadro 7 - Síntese dos procedimentos para execução do PAE

(continua)

O quê	Quem	Quando	Onde	Objetivo	Como
Apresentação da pesquisa e descrição do PAE para a equipe gestora, professores da escola e coordenador regional.	Pesquisadora, Coordenador Regional, equipe gestora e professores da escola.	20 de Abril de 2017.	Sala dos professores da escola Tucunaré.	Apresentar a pesquisa e descrever o PAE para a equipe gestora, pedagogo, coordenador pedagógico da escola e coordenador regional, no sentido de conduzi-los a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola concernente as avaliações externas do SADEAM.	Através de reunião com duração de uma hora.
Descrição do PAE para a comunidade escolar.	Pesquisadora, equipe gestora, professores da escola, alunos, pais de alunos e representantes dos segmentos da escola.	12 de maio de 2017.	Quadra coberta da escola.	Apresentar a pesquisa e descrever o PAE para a comunidade escolar, no sentido de levá-los a refletir sobre seus papéis no processo educativo, para que se percebam como coautores do processo educacional.	Através de reunião, com duração de uma hora.
Realização de formação para o grupo de estudos do SADEAM.	Pesquisadora, coordenador pedagógico da CDE, Gestora, pedagogo, coordenador pedagógico e dez professores.	Penúltima semana de maio de 2017.	Sala de aula da escola.	Capacitar gestora, pedagogo e ou coordenador pedagógico e dez professores, para atuarem junto à comunidade escolar na apropriação dos resultados do SADEAM.	Por meio de cinco encontros, com duração aproximada de duas horas, durante uma semana, no horário da HTP.

Quadro 7 – Síntese dos procedimentos para execução do PAE

(conclusão)

O quê	Quem	Quando	Onde	Objetivo	Como
Definição da Comissão de Estudos do SADEAM.	Gestora, pedagogo, coordenador pedagógico e um professor por área de ensino.	Dia 26 de maio de 2017.	Sala de aula da escola.	Criar uma comissão permanente de estudos do SADEAM, visando estabelecer a cultura de estudo dos resultados das avaliações do sistema na escola.	Por meio de uma reunião, com duração aproximada de 40 minutos.
Monitoramento do Plano de Ação Educacional.	Pesquisadora, coordenador pedagógico da CDE e membros da Comissão do SADEAM na escola.	Maio, julho, setembro e dezembro de 2017.	Sala dos professores.	Oferecer suporte à Comissão do SADEAM na escola, visando melhorias no trabalho pedagógico da escola referente as avaliações do SADEAM.	Por meio de quatro encontros anuais nos meses de maio, julho, setembro e dezembro, um em cada mês.
Avaliação do Plano de Ação Educacional.	Pesquisadora, coordenador pedagógico da CDE, membros da comissão do SADEAM na escola e docentes.	Na última semana de julho de 2017 e na terceira semana de dezembro de 2017.	Sala de aula da escola.	Avaliar o PAE, enquanto instrumento de contribuição para melhorar a prática pedagógica da escola no sentido de ganhos para a qualidade do ensino,	Por meio de dois encontros anuais, com duração aproximada de três horas cada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos que a implementação do PAE na Escola Tucunaré será de grande importância para que seus atores repensem suas práticas, reflitam sobre as melhores estratégias a serem mobilizadas para que possam, através dos resultados do SADEAM contribuir para a qualidade do trabalho educacional na instituição.

3.6 RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Na implementação do PAE serão utilizados recursos próprios da pesquisadora e da Escola Tucunaré, tendo em vista que os materiais necessários não caracterizarão, para o PAE,

custos que justifiquem fontes maiores de financiamento. O Quadro 8, a seguir, apresenta os materiais e os custos necessários a implementação do PAE.

Quadro 8 - Síntese dos recursos necessários à implementação do PAE

Discriminação do recurso	Custos
01 Data show	Não há, pois, a escola dispõe dos materiais.
01 Tela de projeção	
15 Notebook	Não há custos, pois, os participantes dispõem do material.
01 Pendrive	Não há custos, pois, a pesquisadora dispõem do material.
13 Blocos de anotações	R\$42,00
13 Canetas esferográficas	R\$19,50
Despesas com lanche	R\$156,00
Total	R\$217,50

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apontado no Quadro 8, os participantes dispõem de *notebooks*, posto que cada professor foi contemplado com o programa de informatização “Professor na Era Digital”¹⁰, recebendo um *notebook* e um *tablet*. O bloco de anotações, as canetas e o lanche serão custeados pela pesquisadora.

3.7 CRONOGRAMA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Para a efetivação do PAE, cujas ações são destinadas à apropriação dos resultados do SADEAM pelos atores da escola Estadual Tucunaré, é imprescindível que as ações sejam desenvolvidas conforme estabelecido em cada etapa. Para tanto, fica estabelecido o cronograma especificando no Quadro 9, a seguir, as ações e os prazos para sua realização.

¹⁰ Programa criado pelo governo do estado do Amazonas, com objetivo de equipar os docentes das redes municipal e estadual de ensino, da capital e do interior do estado, visando melhorias nos índices educacionais. Cada professor, secretário e gestor recebeu um *notebook* e um *tablet*. Cada aparelho possui softwares com conteúdos pedagógicos e banco de dados que servirão de subsídios para o planejamento de aulas mais dinâmicas e com mais qualidade.

Quadro 9 - Cronograma para execução das ações do PAE

Etapa	Ação/	Período
1	Apresentação da pesquisa para a escola. i) Apresentação da pesquisa e descrição do PAE para a equipe gestora, professores da escola e coordenador regional; ii) Descrição do PAE para a comunidade escolar.	-Dia 20/04/2017 -Dia 12/05/2017
2	Grupo de estudos sobre a avaliação educacional. i) Criação de um grupo de estudos sobre a avaliação educacional. ii) Realização de formação para o grupo de estudos do SADEAM	-Dia 20/04/2017 -De 22 a 26 de maio de 2017.
3	Comissão para o SADEAM na escola	Dia 26/05/2017
4	Monitoramento do Plano de Ação Educacional	Nos meses de Maio, Julho, Setembro e Dezembro.
5	Avaliação do Plano de Ação Educacional.	Julho e dezembro de 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considera-se de fundamental importância para a efetivação do PAE proposto o cumprimento do cronograma estabelecido pela pesquisadora, tendo em vista que este foi planejado de acordo com o calendário estadual seguido pela instituição, considerando datas pré-estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu na análise da ação gestora na apropriação dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), no 3º Ano do Ensino Médio, na disciplina de matemática na Escola de Tempo Integral Tucunaré, situada no interior do Amazonas. Buscou-se conhecer a percepção dos atores escolares sobre as avaliações, as ações que a gestão mobiliza junto aos professores para a apropriação dos resultados da escola, no sentido de oportunizar novos meios de aprendizagem.

Entendemos que as avaliações externas se constituem em importante mecanismo de diagnóstico sobre o ensino, oferecendo através de seus resultados a possibilidade dos profissionais da escola encontrar as dificuldades apresentadas pelos alunos e assim traçar meios de ajudá-los a superá-las, além de servir de instrumento para reflexão sobre a prática pedagógica realizada na escola com vistas a melhorias do processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização da pesquisa na Escola Tucunaré foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestora, um coordenador pedagógico e dois professores de matemática do Ensino Médio.

O SADEAM foi criado com o objetivo de diagnosticar e analisar o desempenho educacional no estado do Amazonas, possibilitando o acompanhamento da evolução de políticas públicas implementadas, bem como a formulação de novas políticas tanto em cenário como a rede, quanto nas escolas, visando a melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é imprescindível que sejam mobilizadas ações na escola para que a equipe gestora e os professores busquem se inteirar das avaliações do SADEAM, se apropriar de seus resultados, para que de forma orientada sejam planejadas e executadas ações capazes de convergir para melhores desempenhos dos alunos, culminando com melhorias na qualidade educacional.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade evidenciada pelos profissionais da escola investigada, frente à dificuldade em compreender as finalidades das avaliações do SADEAM, a nomenclatura que envolve os resultados e a falta de formação orientada e coordenada para a apropriação de seus resultados, é que propomos o Plano de Ação Educacional – PAE com o intuito de difundir a cultura de estudos do SADEAM no interior da Escola Estadual Tucunaré, para auxiliá-los a sanar as dificuldades encontradas e para que os dados obtidos nas avaliações sejam entendidos como aliados para o melhor desenvolvimento do trabalho educacional.

A pesquisa nos permitiu inferir falta de sintonia quanto ao trabalho educacional, tendo em vista contradições encontradas nas respostas da equipe gestora e dos professores, estes últimos, se opondo à fala da equipe gestora salientam a falta de momentos destinados a estudos do SADEAM, a falta de planejamento conjunto, indicando que os trabalhos realizados pelos profissionais da escola não se pautam em concepções comuns, o que enfraquece a escola enquanto instituição de ensino e a unidade do trabalho educacional. O que nos fez perceber a necessidade de competência gestora para a organização do trabalho em conjunto, o que segundo o entendimento de Lück (2011), constitui-se como condição favorável à realização de práticas exitosas para a escola como um todo e não apenas por partes isoladas.

Considera-se importante destacar que na escola investigada, os profissionais não estão satisfeitos com a sua estrutura física, pela limitação de espaços para a realização de atividades condizentes para o que prevê o funcionamento de uma escola de tempo integral cujo objetivo é possibilitar ao educando sua formação integral a partir de formas diversas de aprendizagem, tendo como aliado a maior permanência na escola. Da mesma forma, mostram-se em relação à estrutura pedagógica (falta de coordenadores de área, falta de pedagogo) que por sua deficiência, inviabiliza a realização de oficinas de estudos das avaliações, a organização de planejamento pedagógico de forma eficaz bem como, a falta de recursos materiais básicos (impressão de provas, internet) são fatores considerados pelos entrevistados como limitantes para a efetivação do trabalho na escola.

Percebemos, também, através da pesquisa que é consensual entre os entrevistados a falta de apoio por parte da coordenadoria regional de educação quanto aos estudos referentes ao SADEAM na Escola Estadual Tucunaré. A reivindicação dos profissionais desta escola por uma atuação da coordenação que vá além do cumprimento de ritos burocráticos como informar o alcance ou não de metas, mas que busque uma transformação positiva no contexto educacional, nos reforça a certeza da necessidade da implementação do PAE que propomos.

É evidente o destaque atribuído às avaliações externas no cenário nacional, quando se trata da formulação e execução de políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade da educação no país, porém, a mesma importância não é atribuída pelos profissionais da escola investigada, o que se constitui em desafio a ser transposto por gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, no sentido de ressignificar os dados das avaliações para que estas cumpram seu objetivo final, de possibilitar melhorias educacionais.

Ficou perceptível com a pesquisa, que os resultados da matemática necessitam ser utilizados como instrumento no planejamento das ações pedagógicas propostas pelos professores. Se por um lado, os resultados do Sadeam revelam a situação dos estudantes em

relação ao desenvolvimento das habilidades esperadas na disciplina de matemática, por outro lado, é fundamental que os professores, se apropriem desses resultados como um exercício de reflexão de sua prática pedagógica, pois no entendimento de SADOVSKY (2010), no desenvolvimento da atividade matemática deve ser considerado além do contexto, as condições pelas quais o aluno será conduzido a produzir novos conhecimentos, o que requer um constante (re) planejamento por parte do professor.

Entendemos que a vontade evidenciada pela equipe gestora e professores da Escola Tucunaré sobre a necessidade de aprender sobre as avaliações do sistema educacional do Amazonas, conhecer e refletir sobre as possibilidades que seus resultados oferecem para o crescimento do desempenho enquanto profissionais e de seus alunos, constituem-se em aspectos favoráveis ao PAE, cuja implementação e efetivação está condicionada a abertura da escola e de seus atores.

A avaliação educacional pensada como instrumento para avaliar as políticas educacionais, precisa que seus resultados sejam analisados, discutidos e utilizados pelos profissionais da escola de modo que os pontos negativos sejam evidenciados e de forma planejada, sejam modificados. Nesse sentido, entendemos que o PAE a que se propõe, sem pretensões de corrigir todas as fragilidades observadas na Escola Tucunaré, trará subsídios que nortearão os estudos sobre o SADEAM, possibilitando que os profissionais possam de forma consciente e organizada se apropriar de seus resultados, contribuindo para a efetivação de um ensino transformador na escola.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Pesquisa e Avaliação: Revista do Professor - SADEAM – 2010:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias/UnB. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. – n. 4, julho/2011a – Brasília, 2011.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista do Sistema-SADEAM – 2011/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011b. Disponível em <http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_SADEAM_VOL-1.pdf> Acesso em: 06 set. 2015.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e qualidade do Ensino do Amazonas. Revista da Gestão Escolar - Sadeam – 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2013/11/SADEAM-RGE.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista do Sistema de Avaliação - SADEAM – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013a. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SADEAM-RS-RE.pdf>> Acesso em: 8 out. 2015.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista da Gestão Escolar - SADEAM – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2013b. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SADEAM-RS-RE.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2015.

AMAZONAS. **RELATÓRIO DE AÇÃO GOVERNAMENTAL 2014.** SEPLAN, S. D. E. D. P. E. D. E.-. Manaus: GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS 2014a. Disponível em <<http://www.seplancti.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/Relatorio-Acao-Governamental-2014.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista da Gestão Escolar - SADEAM – 2014/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014b. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/AM-SADEAM-2014-RG-RE-WEB.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista do Sistema de Avaliação - SADEAM – 2014/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2014c. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/AM-SADEAM-2014-RG-RE-WEB.pdf>> Acesso em: 20 set. 2015.

AMAZONAS. Decreto n.º 35.983, de 26 de junho de 2015. **Altera, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, modifica a legislação correspondente e dá outras providências.** Disponível em <rhnet.sead.am.gov.br>. Acesso em: 04 abr. 2016.

AMAZONAS. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Revista do Sistema de Avaliação - SADEAM – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2015a. Disponível em <<http://www.Sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2015/07/AM-SADEAM-2014-RG-RE-WEB.pdf>> Acesso em: 20 set. 2015.

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação, 2015b. Disponível em:<<http://fme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/PEE-AM-DOCUMENTO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**1988. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA (BRASIL, 1990

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional> >. Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.**

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando**

a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em agosto de 2015.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8196-6-mais-educacao-edc-integral-baixa-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Disponível em:< http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm >. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE** para a década de 2014 a 2024. 2014a.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014b. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar.** Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia C. de ; BESSA, Nícia. O “Estado da avaliação” nos Estados. In: BONAMINO, Alicia C. de; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da educação básica – pesquisa e gestão.** Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia C; OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, UnB, v.19, nº 38, 2013.

BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>> Acesso em Outubro de 2015.

BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Trato, 2012.

CAEd. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf> > Acesso em 15 de junho de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAGAS, Daniel Pinheiro. **Apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de matemática do ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.CAEdufjf.net/apropriacao-de-resultados-das-avaliacoes-do-proeb-pelas-equipes-gestoras-e-seu-repasse-aos-professores-de-matematica-do-ensino-medio>> Acesso em: 05 ago. 2015.

FERNANDES, Neimar da Silva. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1609/1609.pdf>. > Acesso em: 25 jun. 2016.

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, ago/2011, p.201. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf> Acesso em: 07 set. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro (Org.) **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº42/5, 2007. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**- Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009. Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf> Acesso em: 15 set. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteededucação**. 5(1):, pp. 70-82, jan/jun 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MOREIRA, Plínio Cavalcante. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar/Plínio Moreira, Maria Manuela M.S.David. – 1 reimp. – Belo horizonte: Autentica, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios de trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra ministrada no Sindicato dos professores de São Paulo em outubro de 2006**. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 13 jun. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da (org). Petrópolis, Vozes, 1998, p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª edição-São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/aeducacaoapoliticaeadministracao.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2016.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan./abr. 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP)1 e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>> Acesso em Outubro de 2015.

SADOVSKY, Patricia, 1953- **O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. Tradução de Antonio de Padua Danesi; apresentação e revisão técnica da tradução Ernesto Rosa Neto. I. ed. – São Paulo: Ática, 2010. 112 p.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar**. 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf> Acesso em: 11 jun. 2016.

SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas Estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de pesquisa**, v.40, n.141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. **Educação Integral** - Um caminho para a qualidade e a equidade na Educação pública. Março de 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao_integral_um_caminho_para_a_qualidade_e_a_equidade_na_educacao_publica_digital.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

UBRIACO, Fabiana Esmeria de Castro Alves. **Interpretação de escalas de medida da competência matemática**. 2009. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte (MG). Orientador: José Francisco Soares. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84RNKN/fabianatextuais.pdf?sequence=1>> Acesso em Março de 2016.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. 1956 - **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**, 7ª ed. / Celso do Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad, 2005. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6)

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 23-38, jul-dez/2003.

Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/11/4>> Acesso em: 25 abr. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A GESTORA DA ESCOLA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A GESTORA DA ESCOLA
<p>Cara gestora, quero agradecê-la pela disponibilidade para a realização desta entrevista, cujo objetivo é conhecer a gestão desta escola e as ações que esta mobiliza para a análise e discussão dos resultados das avaliações do SADEAM.</p> <p><u>PARTE I – Perfil pessoal</u></p> <p>Iniciando a entrevista, gostaria de conhecer sua trajetória profissional, como se deu sua inserção no cenário educacional, enquanto docente até a gestão.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua formação acadêmica? 2. Possui pós-graduação? Em qual área? 3. Há quanto tempo trabalha na área da educação? 4. Há quanto tempo exerce a função de gestora nesta escola?
<p>Perguntas sobre o Eixo: Percepção sobre as Avaliações do Sadeam</p> <p>1. Como você descreve o SADEAM enquanto política de avaliação da educação?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Fale a respeito da nomenclatura que envolve as avaliações do SADEAM (Matriz de referência, item, descritores, habilidades, proficiência média, padrão de desempenho, desvio padrão, participação) b) Como acontece a divulgação dos resultados do SADEAM, realizada pela Seduc, para a escola? Como você recebe os resultados do SADEAM desta escola? c) Como são realizadas as oficinas promovidas pela Seduc para apropriação de resultados do Sadeam? A seu ver, essas oficinas são produtivas? O que você sugere para que estas sejam mais proveitosas? d) Como tem sido os resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM nos três últimos anos? E na disciplina de matemática? Quais fatores podem estar influenciando o desempenho alcançado? <p>Perguntas sobre o Eixo: Apropriação dos resultados do Sadeam pelos atores escolares da EET.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Em se tratando de avaliações externas, especificamente as do Sadeam, para você o que é apropriar dos resultados gerados? 3. Para você, de quem é a responsabilidade pela mobilização de ações para a apropriação dos resultados do Sadeam? Por que? 4. Como os professores da sua escola utilizam os resultados do SADEAM no planejamento pedagógico? <ol style="list-style-type: none"> a) Tendo em vista que esta escola oferece o ensino em tempo integral, como acontece a dinâmica do planejamento pedagógico desta escola? 5. Como é a dinâmica para a análise e discussão dos resultados do SADEAM junto aos professores? Quais os maiores desafios para a efetivação desses momentos? <ol style="list-style-type: none"> a) A seu ver, como essas ações podem contribuir para melhoria do desempenho dos alunos desta escola, nas avaliações do SADEAM? b) Quais os fatores facilitadores encontrados pela gestão da escola para realização desses estudos?

- c) Como é a participação da Coordenadoria Regional de Educação na apropriação dos resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM?
6. Como a escola compartilha os resultados obtidos nas avaliações do SADEAM, com os alunos e com os pais ou responsáveis dos alunos?
 7. Que ações a coordenação pedagógica realiza na escola para apropriação dos resultados do SADEAM?
 8. A seu ver, o que pode ser feito pela gestão e pelos professores desta escola para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Sadeam, na disciplina de matemática?
 9. Como você avalia seu trabalho enquanto gestora de uma escola de tempo integral frente aos resultados obtidos nas avaliações do SADEAM?

Gestora, muito obrigada por sua colaboração na realização desta entrevista. Se houver algo mais que queira acrescentar por favor, sinta-se à vontade.

Obrigada!

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Olá! Sou Wiviane Ribeiro Costa, mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou realizando uma pesquisa sobre a gestão da escola e as ações que esta mobiliza para a análise e discussão dos resultados das avaliações do SADEAM. Quero agradecer-lo pela disponibilidade para a realização desta entrevista, sua participação é fundamental para a realização da pesquisa.

I. Vamos conversar um pouco sobre seu perfil pessoal e profissional?

- a) Qual sua formação acadêmica?
- b) Há quanto tempo você trabalha na área da educação?
- c) E seu tempo de trabalho nesta escola?

E exercendo a função de coordenador pedagógico?

Perguntas sobre o Eixo: Percepção sobre as Avaliações do Sadeam

1. Como você descreve o SADEAM enquanto política de avaliação da educação?
 - a) Fale a respeito da nomenclatura que envolve as avaliações do SADEAM (Matriz de referência, item, descritores, habilidades, proficiência média, padrão de desempenho, desvio padrão, participação)
 - b) Como acontece a divulgação dos resultados do SADEAM, realizada pela Seduc, para a escola? Como você recebe os resultados do SADEAM desta escola?
 - c) Como são realizadas as oficinas promovidas pela Seduc para apropriação de resultados do Sadeam? A seu ver, essas oficinas são produtivas? O que você sugere para que estas sejam mais proveitosas?
 - d) Como tem sido os resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM nos três últimos anos? E na disciplina de matemática? Quais fatores podem estar influenciando o desempenho alcançado?

Perguntas sobre o Eixo: Apropriação dos resultados do Sadeam pelos atores escolares da EET.

2. Em se tratando de avaliações externas, especificamente as do Sadeam, para você o que é apropriar dos resultados gerados?
3. Para você, de quem é a responsabilidade pela mobilização de ações para a apropriação dos resultados do Sadeam? Por que?
4. Que informações você tem sobre a utilização dos resultados do SADEAM no planejamento pedagógico realizado pelos professores?
 - a) Tendo em vista que esta escola oferece o ensino em tempo integral, como se dá a dinâmica do planejamento pedagógico desta escola?
5. Como é a dinâmica para a análise e discussão dos resultados do SADEAM junto aos professores? Quais os maiores desafios para a efetivação desses momentos?
 - a) A seu ver, como essas formações podem contribuir, para melhoria do desempenho dos alunos desta escola, nas avaliações do SADEAM?
 - b) Quais os fatores facilitadores encontrados pela gestão da escola para realização desses estudos?

c) Como é a participação da Coordenadoria Regional de Educação na apropriação dos resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM?

6. Como a escola compartilha os resultados obtidos nas avaliações do SADEAM, com os alunos e com os pais ou responsáveis dos alunos?

7. Que ações a coordenação pedagógica realiza na escola para apropriação dos resultados do SADEAM?

8. A seu ver, o que pode ser feito pela equipe de gestão escolar e pelos professores, para melhorar o desempenho dos alunos desta escola nas avaliações do Sadeam, na disciplina de matemática?

Para encerrar nossa entrevista, como você avalia seu trabalho enquanto coordenador (a) pedagógico (a) de uma escola de tempo integral frente aos resultados obtidos nas avaliações do SADEAM?

Muito obrigada por sua colaboração na realização desta entrevista. Se houver algo mais que queira acrescentar por favor, sinta-se à vontade.

Obrigada!

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DE MATEMÁTICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Olá professor! Sou a professora Wiviane Ribeiro Costa, mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou realizando uma pesquisa sobre a gestão da escola e as ações que esta mobiliza para a análise e discussão dos resultados das avaliações do SADEAM.

Quero agradecê-lo pela disponibilidade para a realização desta entrevista, sua participação é fundamental para a realização da pesquisa.

I. Vamos conversar um pouco sobre seu perfil pessoal e profissional?

- a) Qual sua formação acadêmica?
- b) A quanto tempo você trabalha na área da educação?
- c) E seu tempo de trabalho nesta escola?
- d) E exercendo a função de professor de matemática?

Perguntas sobre o Eixo: Percepção sobre as Avaliações do Sadeam

1. Como você descreve o SADEAM enquanto política de avaliação da educação?
 - a) Fale a respeito da nomenclatura que envolve as avaliações do SADEAM (Matriz de referência, item, descritores, habilidades, proficiência média, padrão de desempenho, desvio padrão, participação) você tem alguma dificuldade em relação a esses termos?
 - b) Como acontece divulgação dos resultados do SADEAM, realizada pela SEDUC, para a escola? Como você recebe os resultados do SADEAM desta escola?
 - c) Como são realizadas as oficinas promovidas pela Seduc para apropriação de resultados do Sadeam? A seu ver, essas oficinas são produtivas? O que você sugere para que estas sejam mais proveitosas?
 - d) Como tem sido os resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM nos três últimos anos na disciplina de matemática? Quais fatores podem estar influenciando o desempenho alcançado?

Perguntas sobre o Eixo: Apropriação dos resultados do Sadeam pelos atores escolares da EET.

2. Em se tratando de avaliações externas, especificamente as do Sadeam, para você o que é apropriar dos resultados gerados?
3. Para você, de quem é a responsabilidade pela mobilização de ações para a apropriação dos resultados do Sadeam? Por que?
4. De que maneira os resultados do SADEAM influenciam no seu planejamento pedagógico, nesta escola?
 - a) Como é realizado o planejamento pedagógico na escola?
5. Como ocorre a realização de oficinas e/ou outras formas de estudo, voltadas para a análise e discussão dos resultados do SADEAM junto aos professores, nesta escola? Quais os maiores desafios para a efetivação

desses momentos?

a) A seu ver, como essas formações podem contribuir (ou não), para sua prática docente, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos desta escola, nas avaliações do SADEAM?

b) Como é a participação da Coordenadoria Regional de Educação na apropriação dos resultados desta escola, nas avaliações do SADEAM?

c) Como foi o desempenho de seus alunos no SADEAM?

d) Como você informa os alunos, sobre os resultados obtidos por eles nas avaliações do SADEAM na disciplina que você leciona, especificamente matemática?

6. De que maneira a escola compartilha os resultados obtidos nas avaliações do SADEAM, com os alunos e com os pais ou responsáveis dos alunos?

7. O que pode ser feito por você e pela gestão escolar para melhorar o desempenho dos alunos desta escola nas avaliações do Sadeam, na disciplina de matemática?

Professor (a), muito obrigada por sua colaboração na realização desta entrevista. Se houver algo mais que queira acrescentar por favor, sinta-se à vontade.

Obrigada!