

**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**

ALIZIANE DA MATA LEÃO

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM
ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA “BELA VISTA”**

**JUIZ DE FORA
2016**

ALIZIANE DA MATA LEÃO

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM
ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA “BELA VISTA”**

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

Orientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA
2016

ALIZIANE DA MATA LEÃO

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM
ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA “BELA VISTA”**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

José Alcides Figueiredo Santos
Prof^o. Dr. orientador(a)

Prof^o. Dr. Luiz Flávio Neubert
Membro da banca

Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago
Membro da banca

JUIZ DE FORA
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas, à Escola Estadual “Bela Vista” e toda comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela benção, saúde, sabedoria, inteligência e perseverança concedidas para concluir a Dissertação.

Agradeço à minha família, em especial meu esposo e filhos, pela paciência e compreensão, durante o tempo em que precisei dedicar-me à escrita do trabalho.

Agradeço a todos os profissionais da escola “Bela Vista” pela colaboração durante a pesquisa de campo.

Agradeço aos professores da Banca de Qualificação, ao professor Dr. José Alcides Figueiredo Santos, meu orientador, e aos demais membros, professor Dr. Luiz Flávio Neubert e professora. Dra. Mylene Cristina Santiago.

Enfim, agradeço especialmente à equipe de Agentes de Suporte Acadêmico, Lígia Gomes e Juliana Magaldi, que me acompanharam no período que antecedeu a qualificação e Mônica Motta Sales e Marina Terra que subsidiaram a escrita do capítulo 2 e 3.

Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p. 55).

RESUMO

A presente dissertação, 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), tem como principal objetivo refletir sobre o uso dos resultados das avaliações externas, a partir de um olhar investigativo sobre o processo que desencadeou tais resultados. Mensurar a qualidade da educação por meio dos dados de desempenho em avaliações externas é uma ação necessária diante do atual cenário educacional. O foco da pesquisa, durante o processo investigativo, concentrou-se na análise das ações implementadas pela escola “Bela Vista”, para a apropriação dos resultados das avaliações externas, considerando as características do contexto escolar. Para tanto, no processo foram realizadas: a pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas com os atores do universo pesquisado: diretor escolar, professores de Língua Portuguesa e Matemática e alunos do 9º ano. Os resultados da pesquisa confirmam o uso ineficiente e ineficaz dos resultados da avaliação externa, à medida que não há, na cultura organizacional da escola, espaços, tempos e ações sistematizadas para análise, discussão e divulgação dos resultados. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional (PAE) contempla ações no âmbito da gestão e apropriação dos resultados, no intuito de construir uma cultura avaliativa subsidiada pela ação reflexiva e participativa dos membros da comunidade escolar sobre os resultados da escola.

Palavras-chave: Apropriação de resultados; Prova Brasil; SADEAM.

ABSTRACT

This thesis, developed under the Professional Master's Program in Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Education Public Policy and Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF), aims to reflect on the use of the external evaluations results, from an investigative look at the process that triggered such results. Measuring the education quality through the performance data in external evaluation is a necessary action considering the current educational scenario. Evaluating the data alone is an outdated attitude and contrary to the principles of quality and equity that support the educational evaluation policy. The focus of the research, during the investigative process, was the analysis of the actions implemented by "Bela Vista" school for the appropriation of the results of external evaluations, considering the characteristics of the school context. Thus, in the process, the following processes were carried out: documentary research and interviews with semi-structured questions applied to participants of the researched universe: school principal, Portuguese and Mathematics teachers and 9th graders. The survey results confirm the inefficient and ineffective use of external evaluation results, as there is no space, time and/or systematic actions to analysis, discussion and dissemination of results in the organizational culture of school.

Keywords: appropriation of results; Prova Brasil; SADEAM.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Liderança X Gestão	124
Quadro 2	Fatores X Resultados	128
Quadro 3	Percepção dos atores escolares sobre avaliação externa	129
Quadro 4	Comparativo entre as repostas dos professores	130
Quadro 5	Papel do diretor na gestão de resultados	133
Quadro 6	Comparativo entre as resposta do diretor e professores	136
Quadro 7	Propostas para melhorar os resultados da escola “Bela Vista”	138
Quadro 8	Estrutura das Reuniões Estratégicas	142
Quadro 9	Síntese do Plano de Ação Educacional (PAE)	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Série Histórica de Médias de Proficiência – Escola “Bela Vista”	40
Tabela 2	Percentual de alunos do 9º ano por Nível de Proficiência	42
Tabela 3	Série Histórica de Resultados no SADEAM – 7º Ano	44
Tabela 4	Rendimento da Escola Estadual “Bela Vista”	48
Tabela 5	IDEB Escola Estadual “Bela Vista”	51
Tabela 6	Formação Acadêmica X Atuação Docente Escola “Bela Vista” 2015	104
Tabela 7	Perfil Funcional do Quadro Docente da Escola “Bela Vista” 2015	105
Tabela 8	Tempo de Magistério X Magistério na Escola “Bela Vista” 2015	107
Tabela 9	Evolução da Adequação do Quadro Docente Formação/Atuação	108
Tabela 10	Quadro de Professores Contratados	108
Tabela 11	Perfil dos professores de Língua Portuguesa e Matemática	109
Tabela 12	Resultado dos Simulados 2015	114
Tabela 13	Conhecimento dos Professores X Instrumentos de Avaliação Externa	121
Tabela 14	Papel do professor na Gestão de Resultados	135

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais Mestres e Comunitários
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SADEAM	Sistema de Avaliação da Educação do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAD	Secretaria de Estado de Administração e Gestão
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SEFAZ	Secretaria de Estado da Fazenda
SEPLANCTI	Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINTEAM	Sindicato dos Trabalhadores de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	22
1.1	POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SAEB	22
1.2	POLÍTICA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SADEAM	28
1.3	A ESCOLA “BELA VISTA” E SEUS RESULTADOS EDUCACIONAIS	37
1.4	EVIDÊNCIAS DA GESTÃO DE RESULTADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA ESCOLA “BELA VISTA”	52
2	GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO ESCOLAR: POSSÍVEIS RELAÇÕES	58
2.1	PERCURSO METODOLÓGICO	59
2.2	GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO ESCOLAR: BASES TEÓRICAS.....	62
2.2.1	Gestão Escolar: práticas escolares eficazes.....	65
2.2.2	Fatores internos e suas interferências no desempenho escolar.....	73
2.3	DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS DA GESTÃO DA ESCOLA “BELA VISTA”	76
2.3.1	Planejamento e Projeto Político Pedagógico.....	77
2.3.2	Organização e desenvolvimento do currículo.....	86
2.3.3	Organização e desenvolvimento da prática de ensino.....	97
2.3.3.1	Metodologia de Ensino.....	97
2.3.3.2	Perfil do quadro docente.....	103
2.3.3.3	Política de incentivo à prática docente.....	110
2.3.3.4	Atividades complementares às práticas de ensino.....	111
2.3.4	Práticas de gestão: técnico-administrativas e pedagógico-curricular.....	112
2.3.5	Desenvolvimento profissional dos professores da escola “Bela Vista”.....	119
2.3.6	A relevância do papel do gestor para a consolidação da função social da escola	122
2.4	AVALIAÇÃO EXTERNA: CONCEPÇÃO, GESTÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS PELOS ATORES ESCOLARES	126
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PERSPECTIVAS PARA ALCANÇAR UMA GESTÃO ESCOLAR EFICAZ	139
3.1	POLÍTICAS ESCOLARES	140
3.1.1	Proposta-chave 1: Reuniões Estratégicas – legitimando a cultura avaliativa por meio do Projeto Político-Pedagógico	141
3.1.2	Proposta-chave 2: Gestão Curricular – melhoria para a organização curricular	145

3.1.3	Proposta-chave 3: Formação Continuada – condição para efetivar a apropriação de resultados	146
3.1.4	Proposta-chave 4: Apropriação de resultados – um caminho para a alcançar a qualidade, a equidade e a eficácia.....	147
3.1.5	Proposta-chave 5: Clima Escolar: um elemento propulsor da aprendizagem	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR ESCOLAR.....	159
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.....	161
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS DO 9º ANO.....	163

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, no limiar da década de 1990, vivenciou o início de um processo educacional basilar para a educação contemporânea, principalmente, na seara da avaliação educacional. Trata-se da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado no Brasil, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Dentre suas principais funções, o planejamento, coordenação e execução das etapas da avaliação educacional são prioritárias, pois o instituto é oficialmente responsável pelo processo desde a sua concepção até a divulgação dos resultados (SILVA et al., 2013).

Vale ressaltar que a política de avaliação educacional instaurada no país, com vistas à mensuração da qualidade da educação, sofreu grande influência dos Estados Unidos, país precursor na implementação da avaliação externa como instrumento da reforma educacional ocorrida na década de 1980, alicerçada pelo conteúdo do relatório “Uma Nação em Risco”, publicado em 1983, que apresentava fortes evidências da baixa qualidade do ensino nas escolas do país (BROOKE, 2012).

O SAEB objetiva, principalmente, diagnosticar a situação da educação pública brasileira, no intuito de implementar políticas públicas condizentes à realidade evidenciada por meio dos instrumentos avaliativos, de modo a contribuir para a “qualidade, equidade e eficiência do ensino” (BRASIL, 2013a, p. 1). Nesse intuito, o SAEB, no decorrer do processo de sua implementação, foi reestruturado, passando a ser composto por três avaliações externas em larga escala, instituídas pela Portaria Ministerial n.º 482/ 2013, que em seu artigo 1º versa sobre a composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica, definindo a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em instrumentos de avaliação da educação básica nacional.

A partir da Portaria n.º 369, de 5 de maio de 2016, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da Educação Básica, incluindo todas as etapas e modalidades da educação, ou seja, avaliar a qualidade da educação oferecida da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2016).

A criação do SINAEB faz parte do constructo de ações estabelecidas no Plano Nacional de Educação, lei n.º 13.005, §1º, I, II, do art. 11, com vistas à produção de

informações que subsidiem a avaliação da qualidade da educação básica, a partir de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional produzidos a cada dois anos (BRASIL, 2014).

Com a instituição do SINAEB, os instrumentos avaliativos pertencentes ao SAEB passam a compor, juntamente com a avaliação da educação infantil e a Provinha Brasil, o rol das avaliações em nível nacional, que periodicamente, permitirão ao sistema educacional, uma visão panorâmica da educação brasileira, além da observação da “evolução dos resultados das escolas, das redes e dos sistemas educacionais como um todo, gerando uma série histórica que permite uma análise longitudinal da avaliação” (BRASIL, 2013, p. 3). Contribuindo para o desenvolvimento de estudos voltados para a qualidade da educação no Brasil, mesmo que tardiamente, no final da década de 1990, em comparação aos países da Europa, precursores desde a década de 1960 (PALERMO; SILVA; NOVELINO, 2014).

Porém, em se tratando de dados longitudinais sobre o desempenho dos alunos, o banco de dados é escasso. As pesquisas nesse campo, no Brasil, enfrentam grandes limitações em razão da indisponibilidade desse tipo de dados que permitem a mensuração da proficiência agregada do aprendizado dos mesmos alunos ao longo dos anos escolares em uma determinada escola (CANDIAN; REZENDE, 2012).

Essa escassez de dados longitudinais é decorrente dos tipos de dados coletados pela avaliação externa vigente no Brasil; ou seja, a avaliação externa recorrente no país coleta dados seccionais ou transversais, em determinado ano de escolarização fixado, avaliando-se em cada edição dos testes, alunos de diferentes turmas. Os dados longitudinais são do tipo painel, por meio dos quais se pode calcular o valor agregado do desempenho, a partir da fixação dos alunos que serão avaliados em diferentes anos de escolarização (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

De modo complementar à análise da qualidade da educação pública brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, na condição de indicador de qualidade, agregando maior importância à Prova Brasil, uma vez que seus resultados subsidiam o cálculo do índice. Ele é composto pelos indicadores da proficiência média de desempenho alcançada pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, somados aos indicadores de fluxo escolar, especificamente, a taxa de aprovação informada pelo Censo Escolar.

De acordo com Sousa e Lopes (2010, p. 3), a criação do índice “potencializou as iniciativas de responsabilização que vinham se esboçando de modo tímido em alguns estados e municípios”, ao mesmo tempo em que intenta provocar mudanças positivas nas práticas de

ensino, pois além de informar em qual patamar de qualidade se encontra a escola, oferece um recurso pedagógico fundamental para a reflexão sobre as práticas escolares, à medida que “os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 3), permitindo um redirecionamento do trabalho, pautado na análise da realidade escolar, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem (MACHADO, 2012).

O IDEB, também contribui para intensificar a responsabilização pelos resultados, pois além de constituir um índice de mensuração da qualidade, é um instrumento estratégico que permite em longo prazo acompanhar a própria evolução. Nesse sentido, foram estabelecidas metas para o país, sistemas e unidades escolares (PONTES, 2012). Exerce assim, um papel de controle social, quando da divulgação e publicação de relatórios pedagógicos contendo o índice e as metas alcançadas por meio do portal do INEP, autarquia federal responsável em conduzir todas as etapas do processo da avaliação educacional, incluindo-se a divulgação dos resultados.

A imprensa também faz a divulgação dos resultados, mas geralmente divulga em forma de *rankings*, o que desencadeia uma pressão maior sobre as escolas para o alcance de melhores resultados, como também acarreta um efeito sutil de desresponsabilização dos governos que mantêm os sistemas de ensino e implementam as políticas públicas em educação. “Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 17).

Com a instituição do SINAEB, em 2017, será agregado ao IDEB o Índice de Diferença do Desempenho (IDD) dos alunos. Esse índice evidenciará a diferença entre as avaliações iniciais e finais nas etapas e modalidades da educação básica, sendo de responsabilidade do INEP a elaboração e o cálculo do referido índice, bem como o é do IDEB (BRASIL, 2014).

Neste cenário político educacional, delineado a partir da década de 1990, com a introdução da avaliação em larga escala, a escola pública brasileira foi posicionada em um lugar de evidência no que tange à responsabilização pelos resultados alcançados. Isso se deve, principalmente, pelo fato de a Prova Brasil constituir um instrumento de avaliação censitária apresentando resultados específicos de cada escola; afinal, dentre as funções que a avaliação externa pode adquirir, a prestação de contas à sociedade, a partir da ampla divulgação dos resultados, é um dos objetivos definidos para a política (GOUVEIA et al., 2012).

Os efeitos decorrentes dessa pressão política e social sobre as escolas tendem a reduzir as ações educativas a uma busca por resultados isolados, desconsiderando o contexto escolar, comprometendo a equidade do ensino (MACHADO et al., 2012).

Mediante a intensificação da responsabilização, a necessidade de realizar um monitoramento contínuo das escolas públicas, num intervalo menor que o adotado pela Prova Brasil e ANEB, alguns estados implementaram, por meio de suas secretarias de educação, os sistemas estaduais de avaliação educacional em larga escala. Atendendo dessa forma, ao que preconiza a LDB n.º 9394/96, que estabelece em seu art.10, inciso III, a incumbência dos Estados na elaboração e execução de políticas e planos educacionais, congruentes com as diretrizes e planos nacionais de educação.

O Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), criado em 2008, constitui a política de avaliação educacional do estado do Amazonas. Ele foi implementado com o objetivo de monitorar o desempenho escolar da rede estadual de ensino, com vistas à elaboração e implementação de novas políticas públicas, condizentes às demandas educacionais da região, de modo a elevar o patamar de qualidade da educação pública oferecida aos amazonenses.

Nesse sentido, emerge a necessidade de refletir sobre o uso dos resultados das avaliações externas, a partir de um olhar investigativo sobre o processo que desencadeou tais resultados. Essa interpretação reflexiva pode impulsionar mudanças qualitativas nas práticas escolares, a partir da construção de uma cultura avaliativa participativa.

Nessa perspectiva reflexiva sobre as avaliações externas, evidenciam-se os resultados obtidos pela escola estadual “Bela Vista”¹ na Prova Brasil e SADEAM, tornando-se necessário para a contextualização dos dados: analisar os usos dos resultados de ambas as avaliações, de modo a evidenciar as possíveis relações no desempenho alcançado pelos alunos. A unidade educacional está localizada no município de Santo Antônio do Içá, interior do estado do Amazonas, e funciona sob a gestão de uma equipe composta por um diretor, uma pedagoga, uma secretária escolar e um professor com as funções de coordenador do projeto Mais Educação e Presidente da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC).

Neste contexto, ocupo a função de pedagoga desde o ano de 2012, quando após prestar concurso para o cargo iniciei a função na Coordenadoria Regional de Educação local, fazendo o acompanhamento de duas escolas da sede do município, incluindo-se a escola “Bela Vista”, contemplando uma carga horária de 40 horas semanais. Nesse período de trabalho nas duas

¹ Nome fictício adotado na pesquisa, para resguardar a identidade real da escola.

escolas, observei que a escola estadual “Bela Vista” necessitava de um acompanhamento contínuo e permanente, para atender às demandas da realidade escolar.

Ademais, os resultados alcançados pela escola na Prova Brasil em nível nacional, apresentavam uma oscilação nas edições de 2009, 2011 e 2013, mas sem evolução, permanecendo no nível 2 da escala de proficiência do SAEB. Em nível estadual, o quadro era semelhante. De acordo com os padrões de desempenho definidos pelo SADEAM, a escola encontrava-se no padrão básico, nível que indica uma aprendizagem mínima em relação ao que é proposto para o ano escolar avaliado (SADEAM, 2013).

A esse cenário fui redirecionada em 2013 para atuar como pedagoga exclusiva da escola, onde além dos desafios citados, instigantes a qualquer profissional da área de educação, outras demandas apresentavam-se para a função, como a organização do trabalho pedagógico, o acompanhamento individualizado aos alunos, a integração da família com a escola e a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

A partir das evidências presentes no contexto da escola “Bela Vista”, iniciei o trabalho de reorganização pedagógica, por meio do acompanhamento de planejamento, das avaliações, da implementação de projetos e da revisão do PPP. O trabalho realizado até então, não incidia nos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas em nível nacional e estadual. A partir dessas evidências, delineou-se a presente pesquisa, no intuito de identificar os fatores que vêm contribuindo para o baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil, nas edições realizadas em 2011 e 2013, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em busca de alternativas eficazes para reconstruir a história da escola.

A função de pedagogo compõe a gestão escolar, fundamentando a relevância da análise dos dados sobre o desempenho dos alunos de modo a contribuir para as ações da gestão escolar e “servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social [...], garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos” (MACHADO, 2012, p. 5).

Justifica-se, portanto, a relação e a relevância profissional do caso com a função desempenhada na escola, à medida que a análise dos dados de desempenho dos alunos constitui uma tarefa imprescindível para a efetivação do trabalho pedagógico, pois os dados revelam muito sobre a educação ofertada na escola e sobre a formação dos sujeitos do processo educativo. Assim, o interesse em contribuir para modificar a realidade escolar, no sentido da oferta de uma educação de qualidade social e não apenas de qualidade de resultados, constitui o maior objetivo do estudo de caso.

A escola “Bela Vista” apresenta em uma série histórica de desempenho na Prova Brasil, nas edições correspondentes ao período de 2009 a 2013, médias situadas na escala de proficiência do SAEB no nível 2 (225 a 250), em Língua Portuguesa e Matemática. Nível considerado elementar, aquém do desejável para o 9º ano, do ensino fundamental, pois a escala é progressiva e cumulativa e o ano escolar em referência não é avaliado isoladamente, mas como resultado de uma etapa da educação básica (BRASIL, 2011).

Os resultados do SADEAM, nas edições de 2011 a 2015, indicam que os alunos avaliados – 7º ano Ensino Fundamental, público avaliado na escola – encontram-se no padrão de desempenho básico (175 a 200) em Língua Portuguesa e Matemática. O padrão básico indica que o desempenho dos alunos encontra-se em um processo inicial de sistematização e domínio de habilidades consideradas básicas, requerendo investimento e esforços para alcançarem habilidades mais complexas (SADEAM, 2013). Tais resultados não constituem um caso isolado, pois a escola encontra-se no mesmo patamar de desempenho das escolas similares da rede estadual do município. No entanto, o escopo da presente pesquisa não abrange as demais escolas, por tratar-se de um estudo de caso que contempla a área de atuação profissional do pesquisador. Assim, a escola “Bela Vista” foi selecionada não pelos resultados que apresenta, mas por configurar o meu campo de atuação profissional e seus resultados indicarem evidências contextuais inerentes ao processo educativo, requerendo estratégias interventivas para melhorá-los.

São informações fundamentais para iniciar uma análise a respeito das condições em que tais resultados foram produzidos. Função reflexiva atribuída à avaliação externa, no sentido de identificar a existência de problemas quanto ao cumprimento da função social da escola, no oferecimento do ensino a todos os alunos e na promoção de oportunidades de aprendizagem, por meio da educação escolar. As avaliações externas são elaboradas a partir de Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, construídas e constituídas a partir de um conjunto de habilidades selecionadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Portanto, as avaliações externas mensuram habilidades cognitivas consideradas essenciais para as etapas escolares avaliadas e dessa forma medem a eficácia escolar.

A Prova Brasil também fornece informações “sobre o contexto extra e intraescolar, associadas ao desempenho” (PROVA BRASIL, 2013, p. 6), a partir dos dados produzidos por meio dos questionários contextuais aplicados aos atores escolares. O SADEAM também adota os questionários contextuais para obter informações sobre a realidade na qual os resultados foram produzidos. O clima escolar e o nível socioeconômico dos alunos são indicadores construídos a partir das informações obtidas por meio dos questionários (SADEAM, 2013).

Reitera-se assim, a relevância da análise reflexiva e coletiva dos resultados das avaliações externas para a criação de novas perspectivas no ensino e na construção de uma cultura avaliativa.

Na escola pesquisada, percebe-se inicialmente, atividades esporádicas e descontínuas em relação à análise dos resultados internos da aprendizagem, e, quanto aos externos, as atividades são praticamente inexistentes, situação que evidencia percalços na construção de uma cultura avaliativa e, conseqüentemente, de uma prática escolar eficaz. De acordo com Machado (2012, p. 7), “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”.

A partir dos resultados e das evidências iniciais, foram construídos elementos basilares que sustentam o interesse em analisar reflexivamente o desempenho da escola “Bela Vista” na Prova Brasil e SADEAM, contextualizando-os, no intento de situar alguns fatores que podem estar interferindo no desempenho dos alunos.

A pesquisa buscará responder à questão norteadora da investigação em torno do estudo de caso: quais fatores têm contribuído para o baixo desempenho dos alunos da escola “Bela Vista” na Prova Brasil ao final do 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

O objetivo geral da pesquisa consiste em refletir sobre o uso dos resultados da Prova Brasil e do SADEAM, a partir de um olhar investigativo sobre o processo que desencadeou tais resultados. Assim, o estudo de caso desta pesquisa buscou situar as relações da escola que revelem possibilidades de melhorias para a qualidade do ensino ofertado, trazendo como possível consequência, um melhor percentual de desempenho dos alunos nos testes em larga escala.

Os objetivos específicos intentam descrever as ações implementadas pela equipe gestora e demais atores escolares, na busca por melhorias no desempenho dos alunos para além dos resultados da Prova Brasil e SADEAM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; analisar o desenvolvimento da gestão da escola “Bela Vista” – nas áreas de atuação e organização da gestão escolar definidas por Libâneo (et al., 2012) –; propor ações no âmbito da gestão escolar com foco na gestão e apropriação de resultados em uma perspectiva reflexiva. Ações essas que contribuam para a transformação da realidade da escola, na perspectiva de alcançar a qualidade social, que interfiram positivamente nos resultados e evidenciem a equidade no processo educativo e o usufruto do direito à aprendizagem.

Em consonância à dinâmica inerente ao presente estudo de caso, o trabalho está organizado em três capítulos com objetivos distintos. O capítulo 1, de caráter descritivo,

objetiva apresentar a política de avaliação educacional e está dividido em quatro seções, a saber: a primeira reúne a descrição do SAEB, SINAEB e Prova Brasil; a segunda trata da avaliação educacional em nível estadual, descrevendo o SADEAM; a terceira apresenta a unidade escolar e seus resultados educacionais, os aspectos organizacionais da instituição, mediante a política de avaliação educacional e na quarta seção são descritas as evidências da gestão de resultados presentes nas práticas avaliativas da escola “Bela Vista”.

O capítulo 2, de perspectiva analítica, discorre sobre os dados coletados durante a pesquisa, paralela à interpretação desses, por meio do aporte teórico que fundamenta o objeto de estudo, com destaque aos autores que exploram o tema da gestão escolar. Divide-se em quatro seções, das quais a primeira apresenta o percurso metodológico da pesquisa, seus procedimentos e seus instrumentos. A segunda seção apresenta as bases teóricas sobre o tema da gestão escolar e suas relações com o desempenho escolar. A terceira seção focaliza as evidências sobre o processo de desenvolvimento da gestão da escola “Bela Vista” nas seis áreas de atuação e organização da gestão escolar, definidas por Libâneo (et al., 2012). As referidas áreas são: planejamento e Projeto Político Pedagógico; organização e desenvolvimento do currículo; organização e desenvolvimento da prática de ensino; práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curricular; desenvolvimento profissional; avaliação institucional e da aprendizagem. Na última seção do capítulo; o enfoque das análises repousa sobre os atores escolares e suas percepções em torno das avaliações externas.

O capítulo 3, estruturado a partir da interpretação e análise dos elementos coletados no campo de pesquisa, propõe uma alternativa condizente à realidade escolar que contribua para o desenvolvimento eficaz da gestão de resultados, numa perspectiva reflexiva. A proposta está sistematizada em um Plano de Ação Educacional (PAE) construído a partir das evidências do contexto escolar, coletadas durante a pesquisa, as quais apontam alguns entraves do processo educativo desenvolvido na escola “Bela Vista”.

1 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O presente capítulo está estruturado em três seções, as quais discorrem sobre a política de avaliação educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990; os desafios e perspectivas na consolidação de uma cultura avaliativa.

A primeira seção trata da política de avaliação educacional em nível nacional, seus instrumentos, especificamente os da Prova Brasil e os dispositivos legais que a fundamentam. Trata também das implicações desencadeadas na gestão escolar para atender à política educacional instaurada no país, com vistas à mensuração da qualidade da educação pública oferecida à população.

A segunda seção discorre sobre a política de avaliação educacional em nível estadual, especificamente do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e suas implicações na rotina da gestão da escola “Bela Vista”, desencadeadas a partir das práticas de simulados e da política de bonificação.

Na terceira seção, a escola “Bela Vista” é apresentada por meio da descrição de sua organização e dos seus resultados educacionais, especificamente na Prova Brasil, bem como as formas adotadas pela escola para fazer a apropriação dos resultados.

1.1 POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SAEB

A política de avaliação educacional instaurada no Brasil remonta à década de 1990, período em que ocorreu a primeira aplicação do SAEB em caráter amostral das escolas públicas urbanas que ofertavam ensino fundamental. O formato incluía a avaliação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Redação na 5ª e 7ª série. A partir de 1995, o formato sofreu alterações quanto à metodologia adotada até então. Dentre os aspectos alterados, cita-se a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na construção e análise dos resultados dos testes; a definição das etapas finais dos ciclos da escolarização a serem avaliadas – 4ª e 8ª série (atual 5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio; inclusão da rede particular na amostra e retirada da disciplina de ciências do teste. Nas demais edições, o SAEB incluiu Ciências nas avaliações do ensino fundamental e médio, além da História e Geografia para o ensino médio. A partir da edição de 2001, o SAEB reduziu os testes à avaliação das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, permanecendo dessa forma até 2011.

Por meio da Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB foi reestruturado e ampliado. Seus instrumentos avaliativos passaram a ser a Avaliação Nacional

da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil). O principal objetivo do sistema de avaliação consistia em diagnosticar e avaliar a educação básica do país, no que tange à qualidade do ensino ofertado, na perspectiva de implementar políticas públicas que promovessem uma educação pública de qualidade alicerçada na equidade e na eficiência do ensino. Em 2013, a partir da Portaria Ministerial n.º 482, de 7 de junho de 2013, o SAEB passa a avaliar a qualidade da etapa inicial do ensino fundamental, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Portanto, o SAEB passa a ser composto, de acordo com o que dispõe o art. 1º da Portaria, pela: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Percebe-se que o sistema vivencia um processo de aprimoramento de seus instrumentos avaliativos e de análises de resultados, subsidiados pela legislação normativa que confere legitimidade à política de avaliação educacional. Dentre os instrumentos normativos estão: o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, a qual dispõe em seu art. 9º, VI, regulamentado pelo Decreto n.º 5.773/2006: “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior [...]” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a Portaria Ministerial n.º 482/2013 foi revogada pela Portaria n.º 369, de 5 de maio de 2016, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB),

com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais (BRASIL, 2016, p. 1).

As Diretrizes definidas no SINAEB envolvem: a universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do aprendizado; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática e a superação das desigualdades educacionais. Para cada diretriz há dimensões que ajudarão, a partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos, compor os indicadores de mensuração da qualidade da educação.

Para fornecer tais informações, as avaliações no âmbito do SINAEB, estabelecidas no *caput* do art. 8º da Portaria n.º 369/2016, são: Avaliação Nacional da Educação Infantil; Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA);

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil).

A Avaliação Nacional da Educação Infantil, de ciclo bianual – com início previsto para 2017 –, objetiva realizar diagnósticos nesta etapa da educação básica, no que tange às condições de oferta nos sistemas de ensino público e particular do país. Dentre os indicadores contextuais que serão avaliados, destaca-se a infraestrutura física, o quadro profissional, a gestão, os recursos pedagógicos e a acessibilidade (BRASIL, 2016).

A Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” é um instrumento com periodicidade anual, de caráter diagnóstico, aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e no final de cada ano letivo, nas redes públicas e privadas de ensino, com o intuito de ajudar o professor a avaliar o nível de alfabetização de seus alunos.

A ANEB constitui uma avaliação de caráter amostral, com periodicidade bianual e de abrangência nacional. Avalia as escolas e seus respectivos alunos pertencentes à rede pública e particular de ensino da zona urbana e rural, nas séries finais das etapas do ensino fundamental e médio. Objetiva com primazia avaliar a qualidade da educação básica brasileira a partir dos princípios de equidade e eficiência.

A ANRESC/Prova Brasil é um instrumento de avaliação censitária, bianual de abrangência nacional, com o objetivo principal de avaliar a qualidade do ensino público ministrado nas escolas de ensino fundamental – 5º e 9º anos. Apresenta um leque de informações a partir dos resultados específicos de cada unidade escolar e das redes de ensino, com base nos indicadores contextuais, que informam as condições extra e intraescolares de desenvolvimento do trabalho escolar. A ANA é também uma avaliação de caráter censitário, realizada anualmente nas escolas públicas, no ciclo de alfabetização, com o objetivo de verificar, a partir da coleta dos dados, o nível de alfabetização e letramento dos alunos (BRASIL, 2013).

A Prova Brasil, incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005, além de constituir um instrumento avaliativo censitário, bianual do rendimento escolar, é considerada um instrumento para/da gestão escolar, por apresentar resultados específicos a cada unidade de ensino, evidenciando as práticas de gestão escolar, as quais passam pelo crivo da sociedade, por meio da publicação dos resultados (MACHADO, 2012).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, na função de indicador de qualidade da educação pública brasileira, agrega os resultados da Prova Brasil – dados de desempenho escolar –, com os dados do rendimento escolar, para mensurar a qualidade da educação oferecida, isto é, se a escola está cumprindo com sua função social,

que inclui o ato de ensinar. A partir do IDEB alcançado em 2005, foram projetadas metas nacionais, estaduais, municipais e escolares para o ano de 2022, ano do bicentenário da Independência, cuja média prospectiva do país é de 6,0 pontos, equivalente à média atual dos países desenvolvidos.

No bojo da política de avaliação educacional, o movimento Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, regulamentado pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, implementado pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, constitui um movimento de mobilização da sociedade brasileira, com o objetivo de implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de viabilizar a consolidação do direito à educação pública de qualidade (LIBÂNEO et al., 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (lei n.º 13.005/14) – fundamentado pela Constituição Federal de 1988, no *caput* do art. 214 –, define, dentre as suas Diretrizes, a melhoria da qualidade da educação brasileira e estabelece em sua Meta 7, médias nacionais prospectivas para o IDEB – indicador de qualidade criado em 2007, a partir da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos.

Todas as iniciativas em prol da consolidação da cultura avaliativa desencadeiam implicações na gestão escolar, no sentido da inserção de novas exigências que tendem a modificar a rotina escolar, a partir da realização de atividades específicas para alcançar médias de proficiência em níveis cognitivos complexos e as metas do IDEB.

Uma das primeiras implicações desencadeadas é o estranhamento por parte dos professores quanto ao aspecto metodológico adotado na avaliação em larga escala. O primeiro aspecto corresponde à dificuldade de compreensão e interpretação das escalas de proficiência, que, de acordo com Klein e Fontanive (2009), apresentam de forma descritiva os desempenhos expressos em habilidades e competências para determinado nível e precisam ser interpretadas para adquirir um significado pedagógico. Essa dificuldade inerente à interpretação das escalas de proficiência, por parte dos atores escolares, é um forte indício para a identificação dos fatores que dificultam o desenvolvimento de uma cultura avaliativa subsidiada pelos resultados educacionais. Pretende-se analisar no capítulo 2, por meio dos dados coletados, em que medida a falta de conhecimento das escalas de proficiência podem comprometer a consolidação da gestão de resultados na escola “Bela Vista”.

Essa dificuldade de interpretação dos resultados das avaliações externas por parte dos professores e gestores escolares pode estar associada ao constructo teórico que fundamenta a metodologia da avaliação em larga escala. A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é o modelo estatístico adotado pelo SAEB para o “tratamento dos itens e dos testes aplicados, bem como

na construção e na interpretação das escalas, em substituição aos modelos estatísticos clássicos até então utilizados” (PONTES, 2012, p. 48).

Segundo Cury (2012), os resultados das avaliações requerem uma leitura estatística cuja correlação envolve um nível complexo de apreensão. Situação que poderia ser contornada por meio de políticas de formação continuada para os professores e gestores escolares, uma vez que na formação inicial, disciplinas como estatística e orçamentação pública não fazem parte dos conteúdos obrigatórios da grade curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia.

O segundo aspecto consiste no vocabulário específico presente nos instrumentos do SAEB, a saber, na Matriz de Referência da avaliação que “apresenta uma lista e descreve detalhadamente o que os alunos devem ser capazes de fazer com vistas a demonstrar que adquiriram um nível desejado de domínio na respectiva disciplina” (PONTES, 2012, p. 49). Conceitos sobre competências, habilidades, descritores, itens, distratores e proficiência, causam certa insegurança aos professores para lidar com a nova metodologia. Assim como a organização da prova, composta por questões contextualizadas, objetivas, de múltipla escolha, as quais requerem rapidez na leitura e interpretação, raciocínio lógico, habilidades não desenvolvidas por parte significativa dos alunos.

Essa gama de aspectos inerentes à metodologia da avaliação externa – de certa forma desconhecida pelos professores – contribui para a resistência, observada por parte dos professores, em incorporá-la à sua prática pedagógica. A prática pedagógica constituiu uma das variáveis analisadas no caso em evidência, em função da relevância que exerce para o desempenho dos alunos e sua formação cidadã. Considerando que a proposta metodológica das avaliações externas consiste na avaliação do desenvolvimento de competências, a prática pedagógica precisa estar alinhada à nova demanda educacional, a qual está relacionada às exigências do contexto social, político e econômico do país.

Segundo Lauriano (et al., 2009), a prática pedagógica precisa estar em consonância com o contexto social, pois a escola faz parte deste conjunto. Uma prática pedagógica que contribua para a reflexão e a dinamização do cotidiano escolar, que viabilize a formação do cidadão com capacidade de compreender as transformações da sociedade e contribuir para que estas transformações ocorram. Os dados das avaliações externas para adquirirem significado devem ser associados à prática pedagógica dos professores em sala de aula, pois “o que de fato a avaliação externa exige é um comprometimento de reflexão dos professores com os dados oferecidos por ela” (GOUVEIA et al., 2012, p. 37). O caso de gestão que

fundamenta esta pesquisa considerou esta variável para identificar as possíveis interferências nos atuais resultados obtidos na Prova Brasil.

Uma segunda implicação da política de avaliação educacional ocorre na centralização da responsabilidade pelos resultados e adequações metodológicas aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores recebem uma cobrança maior por parte da gestão escolar e de outros professores, pelos resultados dos alunos nas avaliações externas, uma vez que “o aparato gestor e as famílias não se sentem implicados nos resultados” (CURY, 2012, p. 146).

Além das implicações desencadeadas pelas avaliações externas no cotidiano das escolas, há questionamentos sobre a política de avaliação externa, no que tange ao currículo escolar. Dentre os questionamentos, destaca-se o referente à redução do currículo à Matriz de Referência, na qual há uma seleção das habilidades passíveis de mensuração, as quais são apresentadas em forma de descritores “que traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos” (COSTA, 2012, p. 106).

A redução curricular apresenta-se como um dos riscos ocasionados pela interpretação distorcida sobre o significado pedagógico dos resultados das avaliações externas. Bonamino e Sousa (2012) alertam para o risco de associar a avaliação externa a uma visão estreita de currículo, pois as pesquisas indicam a expansão das avaliações em larga escala de “primeira e segunda geração” e sua influência no delineamento das políticas educacionais e no direcionamento do ensino nas escolas públicas brasileiras. As avaliações de “primeira e segunda geração” fazem parte da política de responsabilização instaurada no país, portanto as escolas precisam estar alinhadas, porém sem deixar de cumprir com a sua função social.

Dentre as consequências da redução curricular, destaca-se a concentração de tempo às atividades de preparação dos alunos para os testes, por meio dos simulados, ou seja, uma adequação curricular que prioriza a preparação do aluno para as avaliações externas. Conseqüentemente, a autonomia dos professores na gestão de sua prática pedagógica em sala de aula é afetada, pois ocasiona certo “engessamento” em razão da priorização de metas.

São os riscos que as avaliações de “primeira e segunda geração” apresentam para o currículo, além do acirramento do ranqueamento entre as escolas, em razão de exacerbarem a preocupação dos dirigentes escolares e professores em alcançar resultados “satisfatórios” por meio de ações que contradizem os princípios pedagógicos de interpretação dos resultados das avaliações externas.

Mediante os riscos que as avaliações de “primeira e segunda geração” apresentam, quando não utilizadas adequadamente, ressalta-se as potencialidades nos usos reflexivos dos

resultados sobre a qualidade das práticas escolares para a consolidação da aprendizagem de forma equânime. Portanto, analisar se na escola essas avaliações oferecem mais riscos que potencialidades pode ser um caminho acertado para a identificação de fatores que interferem no desempenho.

Nesse sentido, a percepção dos atores escolares sobre a política de avaliação em larga escala será considerada no trabalho de pesquisa, pois constituem subsídios analíticos para repensar a gestão de resultados, de modo que a avaliação externa instaurada no país passe a agregar, à gestão e à equipe escolar, o conhecimento de suas relações e os resultados que elas produzem proporcionarem melhorias e mais qualidade à educação.

No cenário político educacional atual delineado a partir da década de 1990, a escola pública brasileira vivencia um processo caracterizado pela transição de paradigmas da gestão escolar de um modelo que favorecia a descentralização-autonomia-participação, para um modelo com foco na centralização-responsabilização-avaliação (BURGOS; CANEGAL, 2011); processo desencadeado pela necessidade de oferecer uma educação pública condizente às novas demandas educacionais do século XXI, com foco no desempenho escolar dos alunos, ou seja, nos resultados produzidos pela escola.

1.2 POLÍTICA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SADEAM

No âmbito estadual, a LDB n.º 9394/96 estabelece em seu art.10, III, a incumbência aos Estados na elaboração e execução de políticas e planos educacionais congruentes com as diretrizes e planos nacionais de educação. Estabelece também no inciso IV, dentre as incumbências aos estados, avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), implementou, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), criado com o intuito de realizar um diagnóstico preciso e o monitoramento do desempenho escolar da rede estadual de ensino. O SADEAM, a partir da coleta de informações sobre a realidade da educação estadual, visa dentre outros objetivos, elaborar e executar políticas públicas que promovam condições para o sistema alcançar a qualidade na educação do Amazonas e, conseqüentemente, equiparar-se às médias nacionais. Uma tendência desencadeada principalmente a partir da expansão dos sistemas estaduais de avaliação educacional.

Sob este foco, o SADEAM constitui uma importante política pública educacional, com perspectivas de diagnosticar e monitorar as escolas da rede pública estadual, no intuito de coletar dados precisos sobre a realidade e, assim, implementar ações para atender às demandas da região, diminuindo a desigualdade no acesso, na permanência e na qualidade da educação ofertada.

O sistema avalia os alunos de diferentes níveis de escolaridade, o 3º, 7º e 9º anos do ensino fundamental; o 3º ano do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis fundamental e médio. As áreas do conhecimento avaliadas são: Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática, no ensino fundamental. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, no ensino médio. A Matriz de Referência foi elaborada a partir das matrizes nacionais do SAEB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Matriz de Referência do ENEM. A proposta curricular do ensino fundamental e médio da rede estadual e a consulta aos professores do quadro foram relevantes no processo de elaboração da Matriz de Referência, permitindo o atendimento à base nacional comum e as especificidades do contexto real da região.

O SADEAM adota o planejamento de testes chamado Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que proporciona a definição do número de itens para o teste, evitando o excesso e facilitando a resolução por parte do aluno. As escalas de proficiência utilizadas correspondem a diferentes sistemas de avaliação, tendo escalas de proficiência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), para o 3º ano do ensino fundamental. Para o 3º ano do ensino médio, a escala de proficiência adotada foi a do SAEB, incluindo outras habilidades que viabilizem a comparação com os resultados do ENEM.

Os padrões de desempenho utilizados para definir o ponto em que se encontram os alunos, no que tange desenvolvimento acadêmico, são quatro níveis, a saber: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. O padrão Abaixo do Básico indica que o aluno se encontra em um estado de carência de aprendizagem para a etapa de escolarização em que se encontra, requerendo atenção com foco na progressão do seu processo de aprendizagem. No Básico, o educando já desenvolveu habilidades básicas, requerendo o aprimoramento da aprendizagem para níveis mais complexos. O padrão Proficiente evidencia um domínio cognitivo maior, por parte do aluno, sobre as habilidades mais complexas. O avançado indica que o educando superou as expectativas cognitivas previstas para o ano escolar. Seu aprendizado é superior ao esperado.

Para mensurar a variação na proficiência individual dos alunos, o sistema de avaliação adota o Desvio Padrão. A partir dessa medida, podem-se obter informações sobre o nível de igualdade na aprendizagem dos alunos de uma determinada escola. Dentre os objetivos que subsidiam a avaliação externa, promover uma educação equânime é fundamental para o alcance da qualidade.

Nesta seara educacional, a avaliação educacional em larga escala representa uma importante política pública com perspectivas de futuro otimistas, pois constitui também uma tendência da nova conjuntura educacional, pautada na política de responsabilização, alicerçada pela descentralização dos sistemas e pela autonomia escolar. Constitui, ainda, um instrumento de controle social na prestação de contas à sociedade, acerca dos investimentos na educação pelos gestores políticos. Em uma sociedade sob a égide de uma Constituição cidadã, com princípios e fins democráticos, uma política que permite a avaliação da qualidade no usufruto de um direito constitucional como a educação, ocupa lugar privilegiado no rol das políticas públicas implementadas no contexto político-educacional brasileiro.

O SADEAM possui sua própria Matriz de Referência que norteia o objetivo dos testes, elaborada a partir de elementos da proposta curricular do estado do Amazonas e da Matriz do SAEB. É disponibilizada às escolas para subsidiar o trabalho pedagógico nas turmas de 7º e 9º anos. “Elas são formadas por um conjunto de descritores (habilidades mínimas esperadas dos alunos em seus diversos níveis de complexidade), para cada área de conhecimento e etapa de escolaridade avaliada no teste de proficiência” (AMAZONAS, 2013, p. 15). Nos períodos em que a Prova Brasil é realizada, nos anos ímpares, adota-se na escola, para acompanhamento dos simulados, a Matriz de Referência da Prova Brasil (SAEB) às turmas de 9º e a Matriz do SADEAM às turmas do 7º ano. Nos anos pares, quando são realizados apenas os testes em nível estadual, adota-se exclusivamente a Matriz de Referência do SADEAM.

A aplicação dos simulados pode ser considerada uma das principais ações interventivas da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas no âmbito da avaliação externa. A Secretaria viabiliza o material, a logística e o acompanhamento por meio das equipes gestoras. “A aplicação dos referidos simulados visa avaliar o desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática que abordam as habilidades que constam na Matriz de Referência da Prova Brasil” (AMAZONAS, 2011, p. 1).

São aplicados em média três simulados durante o ano no período que antecede as provas. A estrutura dos testes é idêntica à das avaliações nacionais de desempenho, contendo blocos separados dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, questões objetivas de

múltipla escolha e cartão resposta. Os questionários são aplicados à equipe gestora, aos professores e alunos para a coleta de informações sobre os aspectos contextuais da unidade escolar.

O processo de preparação dos alunos por meio dos simulados – testes padronizados para todo o estado, encaminhados às escolas pertencentes à rede estadual de ensino por meio das Coordenadorias Regionais de Educação – envolve e responsabiliza, principalmente, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, por se tratarem de disciplinas avaliadas nos testes de larga escala.

Os docentes são responsáveis pela aplicação, correção e tabulação dos resultados, os quais devem ser analisados, discutidos e convertidos em plano de ação pedagógica. Isto é, os simulados são instrumentos de diagnóstico para a identificação das habilidades consolidadas ou não pelos alunos, e de intervenção pedagógica à medida que os efeitos evidenciam os descritores críticos que devem ser atacados. Tal processo demanda tempo dos professores, que precisam organizar outras atividades escolares e, conseqüentemente, demonstram resistência, haja vista a sobrecarga de trabalho. As avaliações em larga escala acabam sendo “vistas como processo punitivo já que no seu modo de feitura e nos seus resultados responsabilizam o docente [...]” (CURY, 2012, p. 146).

Essa resistência pode estar subjacente à percepção cujos professores possuem a respeito dos simulados. Ao concebê-lo como instrumento de “treinamento” para a prova, perde-se a dimensão do processo educativo, afinal a avaliação externa afere o desempenho, construído a partir e sobre as aprendizagens desenvolvidas durante toda uma etapa da escolarização. Aliado à resistência quanto aos instrumentos advindos com a avaliação externa, a “preocupação com números, testes padronizados e dados quantitativos pode levar professores a colocarem determinados obstáculos ao ensino, dada a preocupação com ranking que o IDEB vem apresentando entre as redes públicas de ensino” (BARBOSA; MELLO, 2015, p. 13).

Observou-se, durante a realização de alguns simulados na escola, que os professores reclamam de sua interferência, no andamento dos conteúdos curriculares. Durante as orientações para a aplicação dos simulados, percebeu-se que, na visão de alguns professores, o fato de parar o programa curricular para rever conteúdos, com objetivo de sanar deficiências na aprendizagem dos alunos, compromete-lhes o desempenho nas futuras etapas da educação escolar, pois devido às constantes revisões não há tempo de ministrar todos os conteúdos do ano escolar vigente, os quais serão necessários para as séries posteriores. Portanto, observou-

se, inicialmente, que a visão sobre os simulados consiste em dever a ser cumprido por determinação da Secretaria e não de atividade de caráter e objetivos pedagógicos.

Esta percepção sobre os simulados revela a concepção existente sobre avaliação externa, no que tange à sua finalidade, uma vez que as habilidades testadas nos simulados são desenvolvidas durante o processo educativo, não exatamente durante o período dos simulados. Portanto, não se “perde tempo” com a aplicação dos simulados; se ganha informações sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Essa resistência também é identificada nas atividades de avaliação diagnóstica inicial. Há professores que durante o planejamento inicial, manifestam-se contrários à verificação da aprendizagem por considerarem injusta para com os alunos que estão em um nível de aprendizagem mais desenvolvido. Identificar as deficiências está associado a “atraso” no programa, pois enquanto se busca sanar as deficiências de alguns alunos, outros perdem a oportunidade de avançar.

A prática de simulados nas escolas recebe críticas de professores, mas também de pesquisadores da seara da avaliação educacional, como Sousa e Arcas (2010), Paro (2011) e Machado (2012), principalmente quando tais práticas se reduzem a treinamento dos alunos para as avaliações externas, sem que haja uma reflexão sobre os resultados, de modo a promover transformações na organização pedagógico-curricular da escola. Considera-se que a prática de simulados é salutar, no entanto, faz-se necessário a sensibilização dos professores quanto à sua eficácia no monitoramento do desenvolvimento de habilidades que incidem no desempenho dos alunos. Do contrário, o instrumento pode contribuir para a mecanização do processo educativo e a propagação de uma visão distorcida sobre as avaliações externas. A aplicação dos simulados desencadeia consequências relacionadas às questões curriculares, pois, quando trabalhados de forma isolada, tornam-se meros treinamentos de habilidades, prejudicando o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem, que precisam ser enfatizadas durante o processo educativo (LIBÂNEO et al., 2012).

Por outro lado, os resultados produzidos pelos simulados oferecem uma riqueza de dados sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Lançar mão desses dados, para implementar na sala de aula ações interventivas e reflexivas com os alunos, constitui uma relevante atividade que os simulados oportunizam aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, o que não é viabilizado com os resultados da Prova Brasil, em razão de grande parte das escolas atenderem a determinado nível de ensino, como é o caso da escola “Bela Vista”, que oferece o ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los, não como um fim em si mesmo, 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. 10).

Ademais, é consenso entre pesquisadores que os resultados no sistema educacional não são consolidados em curto prazo, tampouco sem políticas públicas eficientes e eficazes (OLIVEIRA et al., 2012). Portanto, os simulados devem ser concebidos como instrumentos de reflexão que viabilizem aos atores escolares “repensarem o projeto pedagógico e as práticas de gestão, focando ainda mais o processo de aprendizagem e a superação do fracasso escolar” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 161).

Os simulados implicam na rotina de trabalho, principalmente nos dias de aplicação e de capacitação dos professores. Geralmente, a quantidade das capacitações não é definida, variando conforme a necessidade. Há em média três, em dias alternados para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Estas são realizadas via centro de mídias, transmitidas via internet, as quais ocorrem em dias letivos o que incide em vacância de horários de aula. São encaminhados via secretaria três simulados, ficando a critério e condição das escolas realizarem mais testes. Em razão do tempo dedicado a aplicação dos simulados, os três primeiros horários de aula são interrompidos nas turmas de 9º ano. Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática permanecem nas turmas para a aplicação, comprometendo o fluxo normal dos horários de aula nas demais turmas. Que implicações a prática de simulados ocasiona à rotina escolar? Os professores consideram a prática de simulados, para os testes em larga escala, uma cobrança relacionada ao trabalho escolar para aumentar os resultados ou oportunizar aprendizagem? As implicações relacionadas à percepção dos professores serão analisadas, como também, os aspectos que subsidiam as atividades de intervenção, no intuito de contribuir para que a escola reavalie suas ações.

As implicações da política estadual de avaliação educacional na rotina da gestão escolar são equivalentes às implicações ocasionadas pela inserção da Prova Brasil. Porém, há um diferencial no sentido de incentivo às escolas para o alcance das metas nos índices em nível estadual e nacional. Trata-se do Prêmio Escola de Valor instituído pelo Decreto n.º 27.040, de 5 de outubro de 2007, e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas para os profissionais da Educação Básica, instituído pela lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008 (AMAZONAS, 2008).

O primeiro oferece incentivo por meio da bonificação às escolas que atingirem as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). O segundo corresponde à

bonificação destinada aos profissionais de educação por meio do alcance das metas definidas para os Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB). As duas políticas de incentivo instituídas a partir do ano de 2007 fundamentam-se em aspectos da meritocracia para premiar as escolas e seus professores. No entanto, a política de incentivo instituída a partir do ano de 2007, não atende ao que preconiza a LDB n.º 9394/1996, no art. 67, IV, que prevê a progressão funcional baseada na avaliação de desempenho docente (BRASIL, 1996). Isso porque, a bonificação atribuída aos professores pelos resultados obtidos nas avaliações externas, não impacta sobre o salário dos professores, são medidas paliativas de incentivo, que não contribuem para o avanço na carreira do magistério, como o pagamento do 14º, 15º e 16º salário, de acordo com os resultados obtidos, os quais não são incorporados de forma efetiva aos vencimentos.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), a política de bonificação conferida a partir dos resultados de desempenho da escola é classificada em avaliação de “terceira geração”, as quais constituem avaliações com auto grau de responsabilização, incluindo em seu bojo sanções ou recompensas pelos resultados alcançados. “Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3).

Subjacente à política de incentivo nos moldes da apresentada, repousam as críticas à avaliação em larga escala, pelo fato de reproduzir a ideia de ranqueamento que ofusca a complexidade do contexto educacional do país. A desvalorização docente é um dos elementos que interferem na qualidade da educação brasileira, mas que permanece invisível diante do sistema que “tem servido para fornecer mais um produto estatístico [...] acobertando uma discussão mais orgânica e integral dos fatores que poderiam ajudar na produção de uma escola de qualidade” (COSTA, 2012, p. 117).

Ambas, sofreram modificações a partir do Decreto n.º 35.983, de 26 de junho de 2015, estendendo o prêmio de incentivo ao cumprimento de metas aos alunos, ao corpo administrativo-pedagógico e aos servidores lotados nas coordenadorias distritais e regionais. O percentual de frequência apresenta-se como critério para a premiação dos profissionais de educação e será proporcional ao tempo de serviço prestado na unidade premiada. Às escolas com altas taxas de distorção idade/série, a premiação dar-se-á em decorrência da diminuição das taxas do indicador (AMAZONAS, 2015).

Para dar suporte à implementação da política, existe o Comitê Gestor do Fundo de Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela lei n.º 3.279/08, considerando as três dimensões da avaliação, Gestão da Qualidade e Gestão de

Resultados Educacionais, Gestão Participativa e Gestão Patrimonial. O comitê tem em sua composição a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ), Secretaria de Estado de Administração e Gestão (SEAD), Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEPLANCTI) e Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEAM).

A política de bonificação instituída no estado do Amazonas, mesmo visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas da rede estadual, é uma política com preceitos basilares mercadológicos, o que pode acarretar além dos benefícios educacionais, tensões e desencadear um processo de culpabilização pelos resultados. Tensões no sentido de estimular a competição entre as escolas, isto é, os resultados são utilizados para a criação de *rankings*, uma vez que associados à qualidade, são divulgados, situação que expõe a escola ao crivo social, às críticas ao trabalho desenvolvido na concretude escolar, aspectos inerentes à política de *accountability*. “Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da ‘lógica da economia de mercado’ para a educação pública, na qual a competição induz qualidade” (MACHADO, 2012, p. 4).

A culpabilização emerge no sentido da existência nas políticas de bonificação, a aceção de avaliação que correlaciona eficácia escolar e desempenho escolar, premissa que coloca em xeque todos os sujeitos do processo educativo, mas tende a incorrer no erro iminente de desconsiderar o contexto mais amplo no qual tais resultados foram produzidos. De acordo com Machado e Alavarse (2014, p. 18), esta proposta de responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e seus professores.

Quando se avalia as escolas unicamente para a verificação do alcance de metas estabelecidas externamente, os dados estatísticos sobrepõem-se à realidade existencial da escola, condição que não favorece a consolidação da qualidade almejada na educação; pelo contrário, contribui para a precarização do processo ensino aprendizagem como um todo, principalmente, do trabalho dos profissionais da educação (OLIVEIRA; NOVAES, 2012).

Outro aspecto com tendência a se propagar por meio das políticas de bonificação e/ou política de responsabilização é a meritocracia. Associar avaliação a incentivos é uma tendência em fase de implementação no país, principalmente, por meio do sistema de avaliação educacional em nível nacional e estadual. Dentre os critérios de mérito tradicionalmente adotados, o desempenho dos alunos nas avaliações externas apresenta-se no

atual cenário como critério indispensável para a bonificação. Para Sousa (2008, p. 7), “este é o elemento novo nas políticas que começam a se delinear no Brasil”.

Brook (2006) defende que os ingredientes para a implementação de uma política educacional de responsabilização seriam: autoridade, informação, padrões e consequências. Quanto à política de incentivo, baseada no mérito, os critérios para a promoção ou sanção tendem a sofrer alterações, com a inclusão do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Este, associado aos critérios já utilizados, como assiduidade, pontualidade, formação qualificada, produção acadêmica etc., constituem os elementos que irão delinear as futuras políticas de incentivo e sanção do país, baseadas nos resultados, ou seja, os professores receberão incentivos ou sanções pela qualidade produzida em sua prática pedagógica.

Por um lado, a política de incentivos e sanções possui vantagens no sentido de valorizar as boas práticas, estimulando novas e, principalmente, valorizando os professores que se esforçam para conseguir promover um ensino que permita ao aluno avançar no nível acadêmico. Outro aspecto positivo da política refere-se à valorização da qualificação profissional, estimulando os professores na busca por aperfeiçoamento, continuidade da formação acadêmica.

Por outro lado, a política tende a ser seletiva por basear-se na meritocracia, o que pode aumentar as desigualdades, uma vez que os benefícios incidem na produtividade do professor, restando, aos demais, as sanções. Nesse sentido, é fundamental estabelecer padrões, critérios e um meio eficiente de acompanhamento, para não tornar uma política de incentivo perversa (MACHADO; ALVARSE, 2014).

De modo geral, as políticas de incentivos geram um movimento intenso na rotina das escolas, em busca de melhores resultados. Na escola “Bela Vista”, a partir de uma observação inicial, esse movimento não é visível, tampouco os professores manifestam motivação para com a política de bonificação. Essa situação que caracteriza certa inércia requer um olhar investigativo para descobrir se os professores conhecem a política de incentivo e em que medida modificam suas ações pedagógicas para o alcance de melhores resultados no desempenho dos alunos.

Essas percepções iniciais advindas do contato com o cotidiano escolar, a partir da investigação aprofundada realizada no capítulo 2, por meio dos instrumentos adotados na pesquisa, foram confirmadas e as projeções de melhorias construídas, subsidiadas pela cientificidade das análises.

1.3 A ESCOLA “BELA VISTA” E SEUS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A escola está localizada na área urbana do município de Santo Antônio do Içá, mesorregião do Alto Solimões, interior do Estado do Amazonas; na faixa de fronteira internacional do Brasil com Peru e Colômbia, extremo sudoeste do Amazonas. Sua sede está à margem esquerda do rio Solimões, principal via de acesso e desenvolvimento da economia local, por meio do escoamento da produção agrícola e do pescado, bases da atividade econômica do município.

O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), calculado a partir dos componentes de longevidade, educação e renda, de acordo com o cálculo realizado em 2010, apresentou um índice equivalente a 0,490, considerado muito baixo (entre 0 e 0,499), em razão dos componentes do índice. Dos três, apenas o de longevidade é considerado elevado, alcançando 0,759; educação e renda encontram-se em nível baixo. O primeiro alcançou 0,353 e renda 0,438. Para o cálculo do índice de longevidade, o indicador utilizado é a esperança de vida ao nascer, a qual cresceu nas últimas três décadas, chegando em 2010, à expectativa de vida de 70 anos. Para o cálculo do índice da educação, são considerados vários indicadores no âmbito do acesso e conclusão da educação básica. Cita-se o indicador referente ao percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, que em 2010 foi de 72,69, e o indicador com o percentual de jovens entre 18 a 20 anos com ensino médio completo, que corresponde a 12,02 no mesmo ano. O Cálculo do índice de renda é feito a partir do indicador de renda per capita (em R\$), que corresponde a 122, 21 (BRASIL, 2014).

Criada pelo Decreto n.º 18.901, de 7 de julho de 1998, a escola “Bela Vista” contabiliza 17 anos de serviços prestados à comunidade local e pertence à rede estadual de educação. De acordo com os requisitos físicos que possui, com base no Título III do Regimento Geral das Escolas Estaduais, no *caput* do art. 8º, os estabelecimentos podem ser classificados em quatro tipos: Tipo I, II, III e IV. A escola “Bela Vista” está classificada no Tipo III (AMAZONAS, 2010).

As escolas Tipo III devem possuir em sua estrutura física os seguintes requisitos: 10 (dez) salas de aulas, 01 (um) laboratório de informática e de ciências, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) quadra coberta, acessibilidade física, funcionamento mínimo de 12 (doze) horas/dia, atendimento ao nível de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola “Bela Vista” apesar de enquadrar-se na referida categoria, não dispõe dos requisitos físicos referentes ao laboratório de informática e ciências, nem da quadra coberta. Ou seja, a escola não dispõe de toda a estrutura física necessária para atender ao nível de ensino e à rotina de

funcionamento definida para o respectivo tipo. As atividades artístico-culturais e práticas da disciplina de educação física são as mais afetadas pela falta de uma quadra coberta própria da escola.

A escola atende principalmente alunos oriundos de famílias de baixa renda, do bairro no qual está situada, Santa Etelvina, originado do êxodo rural, processo responsável pela formação e expansão do bairro. A escola absorveu, em grande parte, o público oriundo das diferentes famílias moradoras do bairro, bem como, de outros mais distantes, incluindo comunidades indígenas, em razão da falta de vagas e/ou da inexistência de escolas próximas.

O público atendido pela escola pertence ao nível socioeconômico do grupo 3, definido pelo Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), criado pelo INEP com o objetivo de contextualizar os resultados alcançados pelas escolas nas avaliações e exames desenvolvidos pelo instituto (INEP, 2013), a partir da descrição da escala, baseadas nas perguntas dos questionários contextuais, os quais permitem uma visão geral do padrão de vida dos alunos. Conforme a escala do INSE, no nível 3, ao qual pertencem os alunos da escola estadual “Bela Vista”, as famílias possuem uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos, e os pais não concluíram o ensino fundamental. A faixa etária dos alunos, no ensino fundamental regular, é de 11 a 18 anos. A maioria é beneficiária do programa Bolsa-Família e parte significativa oriundos de comunidades rurais.

A escola oferta ensino nos níveis e modalidades seguintes: Ensino Fundamental (anos finais), Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio) e Ensino Fundamental com Mediação Tecnológica. Em razão da reforma realizada na escola, o ano letivo de 2014 foi concluído em março de 2015.

Para atender aos alunos do 9º ano, que não podiam ser matriculados em escolas em que o ano letivo já havia iniciado em fevereiro, foram criadas, excepcionalmente em 2015, 03 turmas de ensino médio regular. Atendendo em média a 800 alunos, que são distribuídos em 24 turmas, sendo 10 dessas no turno matutino, outras 10 no turno vespertino e 04 turmas no turno noturno.

Dentre as dificuldades identificadas na escola, há um estigma que rotula a escola em “escola de galeroso”, pelo fato de atender, por determinado período, alunos pertencentes a grupos denominados de “galera”, os quais levavam para a escola, suas desavenças para “resolverem” no horário da aula, gerando constantes conflitos, brigas e ameaças. Atualmente, não há na escola incidências dessa natureza, mas ainda perduram os resquícios dessa fase na imagem que a sociedade construiu sobre a escola.

Outra dificuldade observada na escola refere-se aos resultados de desempenho escolar dos alunos na Prova Brasil, especificamente nas últimas três edições da prova (2009, 2011 e 2013). Ao analisar os resultados, as evidências são de um quadro preocupante quanto ao aprendizado desenvolvido pelos alunos – especificamente do 9º ano. Segundo os dados da Prova Brasil, divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os alunos da escola “Bela Vista” encontram-se no nível 2, da escala de proficiência do SAEB, em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a escala do SAEB, definida para cada disciplina, a pontuação obtida pelos alunos é associada às habilidades que eles possuem para resolver problemas com diferentes níveis de complexidade. A pontuação definida para as escalas é estabelecida no intuito de facilitar o uso e a interpretação das mesmas (PONTES, 2012).

O nível 2 corresponde à pontuação que varia de 225 a 250. Os alunos posicionados neste nível, provavelmente desenvolveram o conjunto de habilidades que o nível compreende. Em Língua Portuguesa, ao comparar a escala de proficiência com a Matriz de Referência, é possível identificar que os alunos que se encontram nesse nível, são capazes de localizar informações explícitas em um texto, como por exemplo, tema e assunto, Descritor 1 e 6 (D1, D6). Porém, não conseguem identificar ou inferir a tese de um texto (D4, D7). Em Matemática, o nível 2 não contempla as habilidades referentes ao Tema Espaço e Forma e Grandezas e Medidas, presentes na Matriz de Referência. Contempla algumas habilidades descritas nos Temas: Números e Operações/Álgebra e Funções e Tratamento da Informação. Dentre as habilidades que os alunos provavelmente são capazes de resolver, cita-se: associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal, (D21), e interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples (D37) (PROVA BRASIL, 2013).

Percebe-se a partir da descrição do nível 2, que os alunos não desenvolveram todas as habilidades estabelecidas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos concentram-se em um nível elementar da aprendizagem, isto é, as habilidades definidas para a etapa escolar na qual se encontram, não foram desenvolvidas.

Apesar de a Prova Brasil constituir um instrumento de avaliação externa de nível nacional, avaliando realidades díspares a partir de diretrizes e parâmetros comuns, podendo haver especificidades entre essas realidades, a escola em análise está sob um olhar comparativo da própria série histórica. Além disso, a LDB lei n.º 9.394/1996, estabelece no *caput* do art. 22, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a progressão no trabalho e em estudos posteriores, a partir da efetivação de uma base nacional

comum definida para os currículos da educação básica, que deve ser complementada com uma parte diversificada para atender às especificidades de cada realidade, conforme estabelecida no *caput* do art. 26 da lei mencionada. São diretrizes curriculares que não definem as habilidades e conteúdos obrigatórios a cada etapa da escolaridade, mas estabelecem os componentes curriculares que devem compor a base comum. Essa organização curricular nacional torna a avaliação educacional em larga escala passível de mensurar o ensino público do país.

A partir dos dados da Tabela 1, podemos identificar o panorama de desempenho dos alunos do 9º ano, na Prova Brasil. Percebe-se, inicialmente, que a escola apresenta uma oscilação nos resultados, porém não avança de nível, pois as médias de proficiência alcançadas pelos alunos mantêm-se na pontuação que a classifica no nível 2, na escala do SAEB, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 1 - Série Histórica de Médias de Proficiência – Escola “Bela Vista”

Escola Bela Vista	Médias de Proficiência 9º ano - Ensino Fundamental ²							
	2009		2011		2013		2015	
	L. Port.	M.	L. Port.	M.	L. Port.	M.	L. Port.	M.
Prova Brasil	234,49	238,97	221,54	227,01	228,35	235,88	226,56	228,57

Fonte: INEP. Elaboração Própria.

Pedagogicamente, os dados da Tabela 1 evidenciam que os alunos precisam desenvolver as habilidades definidas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano. Afinal, reitera-se que as matrizes são construídas a partir de um recorte do currículo e, portanto, envolvem somente as habilidades consideradas essenciais e passíveis de avaliação por meio de testes padronizados (BRASIL, 2013). Isso significa que, diante da amplitude curricular, os alunos da escola “Bela Vista” não estão desenvolvendo as habilidades básicas pertencentes às Matrizes de Referência.

Considerando que a escala de Língua Portuguesa possui 8 e de Matemática 9 níveis, significa que os alunos desenvolveram habilidades simples, dentre um conjunto complexo definido para a fase final do ensino fundamental, pois o INEP mantém a premissa de que o

² Prova Brasil: Escala de Proficiência L. Port. Nível 1: 200/225; Nível 2: 225/250; Nível 3: 250/275; Nível 4: 275/300; Nível 5: 300/325; Nível 6: 325/350; Nível 7: 350/375; Nível 8: > =375.

Matemática Nível 1 200/225; N.2 225/250; N.3 250/275; N.4 275/300; N.5 300/325; N.6 325/350; N.7 350/375; N.8 375/400; N.9 > = 400.

“conhecimento é cumulativo e os alunos do 9º ano do ensino fundamental têm alta probabilidade de dominar, além do que está expresso na descrição de seu ano escolar, aquilo que também consta da descrição do 5º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p. 17).

Portanto, os resultados obtidos pela escola, quando posicionados e interpretados a partir da escala de proficiência, expressam por meio de valores numéricos, o desempenho dos alunos nas áreas de conhecimento avaliadas. Sendo assim, a escala de proficiência constitui um instrumento de mensuração da qualidade. É uma espécie de régua construída para cada área de conhecimento que varia de 0 a 500 pontos, dividida em intervalos de 25 pontos, denominados níveis de proficiência, para os quais são descritas habilidades que podem ser identificadas também nas Matrizes de Referência (BRASIL, 2013).

No nível 2, de acordo com a descrição da escala, as habilidades são de baixa complexidade, pois “é importante ressaltar que os níveis da escala são progressivos e cumulativos. Isso significa que eles são organizados da menor para a maior proficiência” (PROVA BRASIL, 2013, p. 17). Com base nessas informações, o nível pode ser considerado inadequado para os alunos do 9º ano. Observando a Tabela 1, a série histórica das médias de proficiência alcançadas pela escola “Bela Vista” na Prova Brasil, percebe-se a necessidade de uma interpretação dos resultados a partir de elementos do contexto escolar interno, afinal, os resultados devem ser analisados paralelamente ao trabalho que é realizado pelos professores em sala de aula, incluindo-se os resultados das avaliações internas da aprendizagem. Ambas são complementares, à medida que avaliam diferentes elementos e períodos do processo educativo. Enquanto a avaliação interna avalia a aprendizagem durante o processo ensino e aprendizagem por meio de instrumentos bimestrais de avaliação, por exemplo, os testes de larga escala avaliam o desempenho ao final de uma etapa da escolarização.

O cruzamento dos dados obtidos pelas duas formas de avaliação fornece um subsídio importante para que as escolas, diretores e professores possam redirecionar as estratégias educacionais, visando ao desenvolvimento de habilidades ainda não atingidas pelos estudantes (GOUVEIA et al., 2012, p. 36).

Ademais, um dos objetivos prioritários da interpretação dos dados de desempenho é identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além das vicissitudes do processo educativo, a partir do diagnóstico reflexivo e do planejamento das práticas escolares. Dessa forma, os dados podem constituir uma importante ferramenta de identificação dos fatores associados ao baixo desempenho, à medida que proporcionam uma reflexão sobre as práticas escolares (GOUVEIA et al., 2012).

O Movimento “Todos pela Educação”, criado em setembro de 2006, é um grupo organizado e financiado pela iniciativa privada que busca garantir o acesso a uma educação básica de qualidade a todos os brasileiros. É constituído por membros da sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos, que unidos por objetivos comuns iniciaram um trabalho de colaboração para a melhoria da educação do país (LIBÂNEO et al., 2012).

José Francisco Soares, professor, ex-presidente do INEP/MEC, membro do Conselho de Governança do Movimento “Todos pela Educação”, criou a partir da escala do SAEB uma proposta de classificação para os níveis de desempenho alcançados pelos alunos na Prova Brasil. Ele propõe 4 níveis qualitativos de proficiência sobre o aprendizado dos alunos, a saber: insuficiente, básico, proficiente e avançado, no entanto, essa classificação não é oficial. As informações da Prova Brasil, disponíveis no portal do INEP, subsidiam os dados que são organizados por escola e Unidade Federativa, pela Meritt e Fundação Lemann, e divulgados no site Q’Edu.

O movimento, com base nos resultados da Prova Brasil, estabeleceu 5 metas prospectivas, dentre as quais está a meta 3, que almeja todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano de escolaridade. A meta visa alcançar, em 2022, o percentual de 70% de alunos com aprendizado adequado, isto é, alunos nos níveis proficiente e avançado, de acordo com os níveis qualitativos de proficiência (BRASIL, 2011).

O indicador das escalas associa ao nível insuficiente, quase nenhum aprendizado; ao nível básico, pouco aprendizado; ao nível proficiente, aprendizado esperado; e ao nível avançado, aprendizado além da expectativa. O aprendizado adequado envolve os níveis proficiente e avançado (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015). Os dados já apresentados na Tabela 1 e agora na Tabela 2, a seguir, conduzem a uma reflexão sobre a função social precípua da escola: ensinar. “Ainda que a escola assuma hoje funções antes atinentes à família e às comunidades locais e religiosas, a grande expectativa social, principalmente dos pais dos alunos, sobre essa instituição é relacionada à aprendizagem” (SOARES, 2004, p.1).

Tabela 2 - Percentual de alunos do 9º ano por Nível de Proficiência

Escola Bela Vista	Níveis de Proficiência								
	Avançado		Proficiente		Básico		Insuficiente		Participantes
Prova Brasil	L. Port.	Mat.	L.Port.	Mat.	L. Port.	Mat.	L.Port.	Mat.	
2009	0%	1%	12%	7%	74%	51%	14%	41%	122
2011	0%	0%	10%	2%	60%	51%	30%	47%	153
2013	0%	1%	8%	7%	67%	47%	25%	45%	108

Fonte: Q’Edu/Meritt/FundaçãoLeman (2015). Elaboração Própria.

Percebe-se, por meio dos dados da Tabela 2, que os alunos se concentram no nível básico de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Nível que indica pouco aprendido, pois segundo a definição, os níveis avançado e proficiente correspondem ao aprendizado adequado, ou seja, ao desempenho escolar desejado. Em Língua Portuguesa, por exemplo, o percentual oscila entre 60% a 74% dos alunos no nível básico, indicando pouco aprendido.

O indicador de aprendizado corresponde à nota padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, obtidos na Prova Brasil. Vale ressaltar que a partir das médias obtidas, no ano de 2007, a escola obteve a menor nota, equivalente a 3,57; em 2009, a maior nota padronizada 4,57, numa escala crescente de 0 a 10, em comparação à sua própria série histórica (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Os dados evidenciam um parâmetro de desempenho escolar dos alunos nos anos de 2009, 2011 e 2013, aquém do desejável para o ano escolar que se encontram. Observa-se que a maior parte dos alunos permanece nos níveis básico e insuficiente, com tendência crescente para o nível insuficiente. Os níveis proficiente e avançado, ao contrário, apresentam um decréscimo em Língua Portuguesa no nível proficiente e, em Matemática, percentuais oscilantes nos dois níveis, ressaltando que esta classificação não é oficial utilizada pelo Ministério da Educação por meio do INEP e sim pela Fundação Lemann.

Percebe-se que os alunos não estão aprendendo determinados saberes necessários para um bom desempenho escolar e uma participação social efetiva. “É uma interpretação pretérita. Não há mais condições de ensinar o que os alunos não aprenderam porque eles, em muitos casos, não são mais alunos da escola, mas é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos” (MACHADO, 2012, p. 8).

As informações apontam uma realidade que necessita de ações e estratégias prementes para minimizar a atual situação, na qual o desempenho dos alunos do universo pesquisado é baixo para os padrões definidos, tanto pela escala do SAEB, divulgados por meio do portal do INEP, quanto pela escala qualitativa definida pelo Movimento “Todos Pela Educação”, veiculada por meio do site Q’Edu.

Portanto, se o percentual de alunos nos níveis proficiente e avançado constitui uma medida da eficácia escolar, têm-se fortes indícios para pressupor que a escola “Bela Vista” não vem conseguindo efetivar os fatores internos de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ou seja, a escola não está conseguindo efetivar a inclusão dos alunos no processo educativo. Dentre as barreiras para a efetivação da inclusão, cita-se a falta

de participação dos vários segmentos da escola, o que interfere na construção de uma identidade escolar que priorize a aprendizagem dos alunos, por meio do desenvolvimento de um currículo que visa associar a cultura dos alunos com os saberes escolares.

Os resultados educacionais da escola no SADEAM, em nível estadual, apresentam-se em um nível semelhante aos resultados da Prova Brasil. Enquanto na Prova Brasil a escola encontra-se no Nível 2 em Língua Portuguesa e Matemática, no SADEAM concentra-se no Nível Básico. Na Tabela 3, a seguir, é possível verificar esses dados.

Tabela 3 - Série Histórica de Resultados no SADEAM³ – 7º Ano

Escola “Bela Vista”	Proficiência ⁴			
	L.P	Padrão de Desempenho	MAT	Padrão de Desempenho
2011	194.1	Básico	209,1	Básico
2012	184.1	Básico	200,1	Abaixo do Básico
2013	185.3	Básico	193,1	Abaixo do Básico
2015	180.8	Básico	198,5	Abaixo do Básico

Fonte: SADEAM, 2013. Elaboração Própria.

A escola apresenta uma série histórica de desempenho no SADEAM, estagnada, sem avanços em Língua Portuguesa e Matemática, situação de alerta, que requer um olhar reflexivo sobre os usos dos resultados na/pela escola. Implementar o processo de apropriação de resultados, significa contemplar uma das etapas do ciclo da avaliação educacional que, segundo Machado (2012), envolve também a utilização, proposição e direcionamento de ações.

Para analisar os dados numéricos, faz-se necessário uma imersão no contexto em que tais resultados foram produzidos. Considerar os dados isoladamente, não constitui um meio eficiente de análise, pois existem variáveis que perpassam os números e conferem sentido aos resultados, por isso o termo mais adequado para definir indicadores de desempenho seja “evidências” e não “medida”, pelo fato destes apresentarem, no bojo dos dados, informações que contêm elementos relacionados às ações que desencadearam os resultados. “Entende-se que os dados da Prova Brasil são apenas indicadores quantitativos que por si só não explicam nada, fazendo-se necessário, portanto uma análise específica das unidades escolares para dar um significado a esses indicadores” (LAURIANO et al., 2009, p. 3).

³Em 2014, a escola não participou do SADEAM devido à reforma do prédio.

⁴ SADEAM: Padrões de Desempenho Língua Portuguesa e Matemática: Abaixo do Básico; Básico, Proficiente; Avançado.

Ademais, os dados de desempenho instrumentalizados por meio das avaliações em larga escala constituem um indicativo da qualidade escolar, ou seja, um indício da eficácia escolar, pois “o desempenho é um fator, entre outros, componente da qualidade escolar, mas não o único” (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 81).

Mediante os dados apresentados, os quais fazem parte de uma série histórica de desempenho dos alunos do 9º ano da escola “Bela Vista” na Prova Brasil, são suscitadas indagações pertinentes a respeito da postura da equipe gestora frente ao quadro. Os dados indicam que os alunos não desenvolveram as habilidades básicas, no entanto, os professores da escola têm ciência das necessidades/dificuldades dos alunos? O diretor escolar realiza ações para a identificação dos alunos e as habilidades não desenvolvidas pelos mesmos na etapa atual de escolarização? A equipe gestora realiza alguma intervenção junto aos alunos que apresentam dificuldades, com a finalidade de desenvolver as habilidades não consolidadas em etapas escolares anteriores? A consolidação de uma cultura avaliativa depende das perspectivas que os sujeitos do processo educativo possuem em relação à escola e o que deve oferecer aos alunos (ROSISTOLATO; VIANA; 2014).

Esses dados evidenciam a baixa eficácia escolar, ou seja, a escola não está sendo “capaz de reduzir os efeitos negativos advindos das características socioeconômicas dos alunos, e, portanto, externas à própria escola [...] através de suas características internas, melhorando assim o desempenho de seus alunos” (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 81).

Em uma perspectiva reflexiva sobre os resultados de desempenho, “[...] estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas” (MACHADO, 2012, p. 4). É nessa veleidade que consiste a linha da pesquisa, no intuito de construir por meio do uso dos resultados das avaliações em larga escala, uma cultura escolar avaliativa que viabilize oportunidades de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Constatar, se os atores escolares possuem conhecimento sobre os aspectos da avaliação externa e de que forma utilizam os resultados, representam o corpo do estudo de caso. É também, um elemento fundamental para subsidiar a proposição de ações no capítulo 3, especificamente a formação de gestores e professores sobre os processos de apropriação, uso eficiente e eficaz dos dados educacionais em uma perspectiva reflexiva sobre as práticas desenvolvidas na escola.

A reflexão sobre a concepção de gestão presente no universo da pesquisa apresenta-se como ação necessária a ser proposta, para que os atores possam construir uma cultura, na qual todos se sintam responsáveis pela gestão da aprendizagem nos diferentes segmentos escolares. Dessa forma, o processo de culpabilização pelo fracasso dos alunos tende a minimizar, pois a

gestão concebida a partir do foco político-administrativo contextualizado promove na prática uma organização democratizada do processo educativo, por meio do trabalho coletivo, compartilhado, no intuito de alcançar os objetivos e metas. Nessa perspectiva, os resultados da escola passam a refletir o trabalho de todos os atores do processo, e, provavelmente, com tendência ao êxito (CUNHA; CUNHA, 2011).

Ações como análise do processo de avaliação interna da aprendizagem dos alunos – sobre quais aspectos conceituais estão subsidiadas as ações avaliativas, sobre qual aceção a reprovação é considerada pelos professores, a forma pela qual a evasão escolar é tratada pela gestão – constituem elementos basilares para a pesquisa com foco nos processos escolares que interferem no desempenho, em uma perspectiva reflexiva sobre as práticas escolares.

À medida que a política de responsabilização sustenta a avaliação institucional, funcionando como prestação de contas à sociedade, gerando informações que posicionam desde os sistemas educacionais até as unidades escolares num ciclo avaliativo, adquire um significado político e seus resultados são importantes subsídios para a tomada de decisões em prol do atendimento às demandas no campo da educação (SILVA et al., 2013).

A avaliação institucional efetivada via avaliação externa por meio da ANEB, Prova Brasil e SADEAM, é pouco reconhecida na escola “Bela Vista”, no sentido de conhecimento dos objetivos e da função pedagógica desses instrumentos. Essa situação não constitui uma realidade atípica, mas segundo Silva (et al., 2013), é uma condição de grande parte dos profissionais da educação que mesmo após duas décadas de implementação do sistema de avaliação, desconhecem os objetivos e as informações oriundas das avaliações. Pressupõe-se que a razão seja a ausência de ações sistematizadas que viabilizem uma visão crítica sobre a política e a questão da responsabilização para com os resultados subjacentes.

Percebe-se a necessidade de ações que ofereçam aos professores a formação de uma percepção livre de equívocos sobre as avaliações externas, para que percebam nos resultados, indícios de falhas na consolidação de um ensino de qualidade. Que o fato de os alunos não estarem aprendendo adequadamente é resultado de um processo do qual os mesmos fazem parte. Pois “a grande finalidade de um sistema de avaliação padronizada [...] é a produção de dados que subsidiem a discussão acerca do panorama educacional de uma população, evidenciando: se e quanto os alunos estão aprendendo [...]” (SILVA et al., 2013, p. 31). A falta de conhecimento sobre a política de avaliação externa, suas contribuições e limitações à educação escolar, constitui um forte indício que pode estar associado aos resultados obtidos pela escola “Bela Vista” nas avaliações em larga escala.

Na avaliação institucional, o conjunto escolar é avaliado, pois os resultados das avaliações externas emergem de um contexto em que os vários sujeitos do processo educativo atuam. Observa-se que essa visão não é a demonstrada pelos professores da escola “Bela Vista”, os quais, em seus relatos, transferem toda a culpa pelo fracasso escolar aos alunos, pela falta de interesse dos mesmos; por não possuírem conhecimentos básicos para estarem na etapa escolar em que se encontram; pela baixa frequência às aulas; pela desmotivação em razão da distorção idade-série; a falta de acompanhamento dos pais.

No entanto, observa-se nos registros dos professores no diário de classe que realizam o número mínimo de avaliações por bimestres. De acordo com a proposta de avaliação da secretaria, em 2013 e 2014, o número de avaliações estava vinculado à carga horária. Por exemplo, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que possuem carga horária maior, o número de avaliações correspondia a 04 ou mais. A disciplina de arte, duas avaliações, em razão da baixa carga horária. Em 2015, o Título VI, Capítulo I e III, que trata da avaliação do ensino e aprendizagem e da recuperação final, do Regimento Geral, foi alterado por meio de emenda n.º 03, regulamentada pela Resolução n.º 48/2015 CEE/AM. O número mínimo de avaliações foi definido pela carga horária semanal, ficando às disciplinas com uma (01) hora semanal, a quantidade mínima de duas (02) avaliações por bimestre; às disciplinas com duas (02) horas semanais o mínimo de três (03) avaliações, sendo que, mediante a necessidade, o professor poderá realizar mais avaliações. Foram definidas datas limites no calendário escolar oficial, para a realização das avaliações. Os intervalos variam de acordo com o número mínimo de avaliações, sendo de 15 dias letivos para os componentes com no mínimo de três (03) avaliações e 20 dias aos componentes com no mínimo duas (02) avaliações (AMAZONAS, CEE/AM, 2015).

Percebeu-se também, durante o acompanhamento pedagógico, que alguns professores ofertam aos alunos que faltaram às aulas, por motivos diversos, oportunidade de realizarem as avaliações. Grande parte dos professores realiza a Recuperação Paralela prevista no processo avaliativo, condizente aos aspectos da avaliação contínua, cumulativa e diagnóstica da aprendizagem escolar. Poucos são os professores que buscam informações sobre os alunos, quando estes faltam às aulas com frequência. Na sala dos professores, ficam afixados no mural, comunicados sobre os alunos que se encontram doentes e com atestado médico. Observa-se por meio das conversas com os professores, durante o HTP e nas reuniões do conselho bimestral, que os mesmos não cultivam uma relação de proximidade afetiva com os alunos, principalmente com aqueles que apresentam um comportamento indisciplinado, ou seja, a relação professor aluno no aspecto socioemocional é frágil. Os professores, em sua

maioria, queixam-se dos alunos pelas suas indisciplinas e pela displicência com que conduzem as atividades escolares. Mas, raramente mencionam conversas individuais, na tentativa de aproximarem-se dos alunos para conhecê-los, instruí-los e fazê-los compreenderem seus deveres e responsabilidades. Essa atitude favoreceria a relação socioemocional envolvendo a afetividade, não no sentido de tratá-los como familiares, mas exercendo sua autoridade, construindo uma relação educativa sem cerceá-la (LAURIANO et al., 2007). Uma relação distante, sem elos afetivos, repercute de forma negativa em todo o processo educativo e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos nas avaliações externas. “A prática docente exige antes de tudo a ética, o compromisso com o ser humano, vislumbrar com as possibilidades criadas do ato de ensinar e aprender” (LAURIANO et al., 2007, p. 18).

Os resultados produzidos a partir de uma concepção enviesada sobre a avaliação, seja no âmbito interno ou externo, certamente não serão positivos, pois há o risco de transformá-las, respectivamente, em instrumento de classificação e exclusão e de ranqueamento, onde a escola permanece à serviço dos resultados produzidos isoladamente.

De acordo com a avaliação institucional, a escola “Bela Vista” tem apresentado um índice de qualidade semelhante ao alcançado pelas escolas estaduais do município de Santo do Antônio do Içá. Resultado que indica um nível baixo de desempenho, que pode estar associado a fatores internos e externos à unidade escolar. Sabe-se que “os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola” (SOARES, 2007, p. 6), no entanto, analisá-los foge do escopo desta pesquisa, busca-se com primazia, identificar quais são os fatores intraescolares associados ao desempenho. Porém, tratando-se de um estudo de caso, faz-se necessário inserir no contexto da pesquisa dados, informações correlacionadas, pois a riqueza de elementos analíticos contribui para o alcance de respostas à medida que oferecem um leque de possibilidades.

A Tabela 4 apresenta dados do rendimento escolar, os quais evidenciam indicadores que estão diretamente associados ao índice de qualidade, especificamente o indicador de aprovação.

Tabela 4 - Rendimento da Escola Estadual “Bela Vista”

Indicadores	% Percentual de Rendimento Escolar						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Taxa de Aprovação	68,9	63,8	71,2	87,1	86,9	79,1	73,4
Taxa de Reprovação	10,8	6,7	10	4,9	3,2	9,7	15,5
Taxa de Abandono	18,9	22,3	9,6	8,0	9,9	11,2	11,1

Fonte: Livro de Resultados Finais. Elaboração própria.

Observa-se nos dados da Tabela 4 que a taxa de abandono apresenta uma queda em 2009 e, a partir daí mantém-se, apesar das flutuações ocorridas, mas que não afetam o patamar. O abandono dos alunos de baixo desempenho afeta as médias de proficiência por um artifício, pois esses alunos deixam de compor a média. Portanto, a relação do indicador de abandono com o desempenho se dá pela probabilidade que os alunos com pior desempenho sejam os mesmos que abandonam a escola.

No entanto, a escola não pode apoiar-se nessa probabilidade, pois assim estaria contrariando aos preceitos constitucionais do direito ao acesso, permanência e sucesso na escola. Utilizar mecanismos para combater a evasão, identificar os alunos, buscando inseri-los no processo, deve ser responsabilidade e compromisso de toda escola. Oferecer aos mesmos as condições para desenvolverem as aprendizagens necessárias ao bom desempenho nas avaliações externas, por meio de ações estratégicas de inclusão, é indispensável. Assim as médias de proficiência refletirão o resultado de um trabalho pautado na inclusão e não pelo artifício baseado na exclusão daqueles cujo percurso escolar foi interrompido. Outra alternativa é a inclusão desses alunos na EJA, para que a sua avaliação seja condizente à sua realidade de vida.

O quadro revela indícios de exclusão que pode ser escolar pelo fato de o aluno não dispor de condições de aprendizagem que lhe permita acompanhar o processo educativo, implicando em sua permanência na escola. Seja social, imposta pelo seu contexto de vida, que o obriga a abandonar a escola em razão da necessidade de sobrevivência. Considerando que o estudo de caso destaca a função social da escola para o alcance dos resultados de desempenho, cabe identificar de que forma está contribuindo para a permanência dos alunos ou sua exclusão.

O indicador de reprovação, em 2013, atinge o ápice, em comparação aos anos anteriores. Ao comparar o indicador de reprovação com os de desempenho, utilizando-se das médias de proficiência obtidas no mesmo ano, percebe-se que apesar da alta taxa de reprovação, as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática permanecem estáveis, reafirmando que as avaliações internas e externas são complementares, mas avaliam elementos cognitivos diferentes.

A relação existente entre os dois indicadores efetiva-se nos resultados, uma vez que a ênfase na avaliação externa, a partir da redução curricular e a intensificação de treinamento de habilidades, pode prejudicar a amplitude do percurso escolar. Em contrapartida, as práticas pedagógicas e avaliativas que não primam pela promoção do aprendizado dos alunos, refletem-se em baixo desempenho nas avaliações externas. Mensurar o desempenho escolar é uma

estratégia que viabiliza avaliar as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas, por meio da associação do valor do teste padronizado da avaliação externa ao efeito que a escola gera no nível da aprendizagem (BARBOSA; MELLO, 2015).

Com efeito, a Progressão Parcial é um dos recursos estabelecidos na política de avaliação, estabelecida no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, que contribui para diminuir as taxas de reprovação escolar. O regime prevê dependência em até dois componentes curriculares no ensino fundamental e três no ensino médio. O art. 79, § 1º, estabelece as formas que podem ser adotadas para a efetivação da progressão parcial, dentre elas: trabalhos, planos de estudos, módulos e outros (AMAZONAS, 2010).

Uma restrição da Progressão Parcial refere-se à aprovação de alunos em fase de término do ensino fundamental. Isto é, aos alunos do 9º ano não é conferido esse direito, sendo retido, caso seja reprovado em quaisquer disciplinas. Essa restrição afeta os resultados da escola em âmbito interno e externo. Interno, no sentido do aumento das taxas de reprovação. Externamente, por meio das médias de proficiência alcançadas por esse aluno nos testes, pois, se o mesmo foi reprovado, indica que não desenvolveu a aprendizagem necessária, portanto seu desempenho também não será adequado. Cabe à escola identificar os alunos reprovados no 9º ano, para ampliar ações específicas de recuperação aos mesmos, visando oportunizar o desenvolvimento de aprendizagens não consolidadas.

Em 2014, a escola, em consenso com os professores, adotou como atividade da Progressão Parcial a frequência às aulas no contraturno, nas disciplinas pendentes. Realizou-se uma reunião com os pais dos alunos com pendências, para informá-los sobre a dinâmica e os critérios de avaliação a serem adotados para a regularização da situação escolar dos alunos. Porém, a frequência dos alunos às aulas do contraturno não foi satisfatória, principalmente os alunos que já apresentavam infrequência no ano escolar atual. Mediante a baixa participação, no aspecto da frequência, em 2015 foi adotado o plano de estudos aos alunos.

O plano de estudos foi elaborado pelos professores das disciplinas pendentes, os quais ministravam aulas para os alunos no ano escolar vigente, facilitando o acompanhamento do estudo e aplicação de trabalhos paralelos. Os pais dos alunos foram informados sobre a metodologia e o acompanhamento em casa. Os alunos receberam os planos, o livro didático e apostilas. Junto ao material, os estudantes assinaram o recebimento do plano e aos pais foi encaminhado um comunicado. A metodologia foi bem-sucedida no sentido de acompanhamento das atividades. A falha identificada ocorreu quanto ao pouco tempo que os mesmos dispuseram para os estudos, tendo em vista que a secretaria da escola não informou que haveria um prazo para a realização da prova.

Os dados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletem que há interferência dos indicadores de rendimento escolar, pois para a composição do índice, o indicador *aprovação* é somado ao indicador de *desempenho nas médias de proficiência* padronizadas obtidas nos testes. A Tabela 4 apresenta o IDEB alcançado pela escola nos anos de 2007 a 2013, que ao se analisar, em consonância aos indicadores de rendimento escolar, suscitam indagações sobre tais resultados.

Tabela 5 - IDEB Escola Estadual “Bela Vista”

Anos	IDEB	
	Escola Bela Vista	Meta
2007	2,6	2,6
2009	3,7	2,8
2011	3,6	3,0
2013	3,3	3,4
2015	3,6	3,8

Fonte: INEP. Elaboração Própria.

A partir da análise dos dados do IDEB, apresentados na Tabela 5, e o rendimento escolar presentes na Tabela 4, é notável o salto no índice em 2009, o qual superou a meta estabelecida para o referido ano, e os índices alcançados nos demais anos. A questão é que, no mesmo ano em que o IDEB elevou-se, a taxa de aprovação foi menor que a dos anos subsequentes. Esse quadro indica que o desempenho dos alunos nos testes em larga escala foi melhor, mas internamente o desempenho nas avaliações não alcançou o mesmo êxito. Reitera-se a relação complementar entre avaliação interna e externa, pois enquanto na avaliação interna avalia-se a aprendizagem dos alunos no processo de formação, com base em critérios definidos pelos professores, na avaliação externa avalia-se o desempenho ao final de uma etapa da educação escolarizada, baseada no caráter de universalidade. Nesse sentido, não há como traçar um comparativo, pois se avalia elementos distintos, mas analisar os resultados com base nas ações desenvolvidas, buscando complementar as informações para identificar as vicissitudes e conquistas do processo, é salutar para a qualidade do ensino. “O IDEB sinaliza a importância de se ter uma visão crítica sobre o que se pauta na avaliação da aprendizagem escolar e a natureza do resultado empregado” (BARBOSA; MELLO, 2015, p. 4).

Portanto, analisar as ações desenvolvidas na escola no referido ano, por meio dos registros em atas e relatos de professores mais antigos, é fundamental para compreender os dados, mas também identificar formas para sopesar os esforços no âmbito das avaliações

internas e externas, evitando concentrações que podem gerar prejuízos a uma das dimensões da avaliação.

Contudo, a avaliação institucional e da aprendizagem da escola, precisam ser refletidas pela equipe gestora em colaboração com a equipe escolar, para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os dados, no intuito de redefinir ações e estratégias para melhores resultados no âmbito geral da escola.

1.4 EVIDÊNCIAS DA GESTÃO DE RESULTADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA ESCOLA “BELA VISTA”

Nesta seção, dá-se ênfase na descrição das evidências da gestão de resultados observadas na escola, no âmbito das avaliações internas da aprendizagem e no âmbito das avaliações externas, levando-se em consideração que os dados da avaliação em larga escala “não concorre com os resultados da avaliação interna. Antes, ela complementa as informações [...] trazendo uma visão de outro elemento, o desempenho” (GOUVEIA et al., 2012, p. 36). Neste sentido, buscou-se descrever as práticas escolares, no âmbito da avaliação, subsidiadas pelos parâmetros definidos por Lück (2009).

Na dimensão da avaliação interna a descrição discorrerá sobre as atividades realizadas pela escola, no sentido da verificação sistemática e contínua da frequência escolar dos alunos e da aprendizagem. E na dimensão da avaliação externa, os processos desencadeados a partir dos resultados dos testes padronizados. Diante da expansão e consolidação da política de avaliação educacional, torna-se cada vez mais urgente e necessário, incorporar à cultura das escolas a gestão de resultados, para que os resultados da avaliação em âmbito interno e externo possam dialogar com os atores escolares e assim “os efeitos gerados pelas escolas nos diferentes tipos de resultados educacionais podem e devem ser explorados, avaliando-se os pontos fortes e fracos que têm impactado o seu desenvolvimento” (BARBOSA; MELLO, 2015, p. 12).

Lück (2009) enfatiza a importância da compreensão do papel e dos mecanismos da avaliação de âmbito externo e interno, pois esta compreensão é fundamental para a eficácia escolar, uma vez que viabiliza a definição de qualificações próprias. A partir das características definidas por Heloísa Lück (2009) em torno da gestão de resultados, busca-se identificar no âmbito interno da escola “Bela Vista” atividades desenvolvidas na dimensão da gestão de resultados. No entanto, percebe-se pouca ação, a única atividade realizada para a verificação da frequência e da aprendizagem dos alunos é o Conselho Bimestral. Realizado

uma vez a cada bimestre, reúne os professores e a coordenação pedagógica em seus respectivos turnos, para a socialização da situação dos alunos em relação aos aspectos de frequência, notas e comportamento. Os professores apresentam, baseados nos registros do Diário de Classe, o nome dos alunos por turma que se encontram com problemas em relação aos aspectos citados. As informações são registradas em agenda ou ficha própria elaborada pela coordenação e são comunicadas aos pais e/ou responsáveis em momento posterior, para que os mesmos tomem providências sobre os aspectos que competem ao papel da família. Há situações em que os alunos são convocados pela coordenação para receberem advertências, principalmente os maiores de idade, e aqueles cujo contato com a família é difícil pela indisponibilidade dos pais e/ou pelos mesmos residirem na zona rural.

Durante o conselho, a coordenação pedagógica solicita aos professores que realizem a Recuperação Paralela junto aos alunos que alcançaram médias abaixo de 60%, de modo a efetivar a fruição dos direitos garantidos aos mesmos, estabelecidos no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, instrumento legal instituído pela Resolução n.º 122/2010 (AMAZONAS/CEE, 2010). O documento orienta também a adoção de instrumentos de verificação da aprendizagem, que permitam avaliar sobre várias dimensões, priorizando sempre os aspectos qualitativos sobre os quantitativos – princípio identificado no Projeto Político-Pedagógico. As atividades do Conselho Bimestral não são registradas em Livro de Atas, constam apenas no Calendário de Atividades Escolares organizado pela equipe gestora.

Uma atividade esporádica, de iniciativa do diretor, é a apresentação do rendimento bimestral aos professores. A partir do quadro gerado pelo sistema, ao término do lançamento das notas e frequência dos alunos, as disciplinas com maior percentual de reprovação e as turmas com baixo rendimento são identificadas e o diretor, de posse desses dados, socializa aos professores e ressalta a necessidade de buscar melhoria nos resultados.

Em 2015, a coordenação pedagógica organizou uma ação para o acompanhamento sistemático da frequência dos alunos, envolvendo a equipe gestora e os professores. A ação surgiu a partir da identificação de altos percentuais dos indicadores de reprovação e evasão nos anos anteriores. A proposta previa atividades de levantamento mensal da frequência dos alunos, organizada pelos professores conselheiros das turmas, registro em ficha específica e visita domiciliar pela equipe gestora e professores. A proposta de ação foi apresentada aos professores, o cronograma elaborado, porém, não foi concretizado em razão da falta de iniciativa da equipe gestora. Houve apenas um levantamento realizado por meio do Conselho Bimestral – no 3º bimestre – e uma visita domiciliar, que se desdobrou em reunião com os pais e/ou responsáveis pelos alunos para apresentação dos artigos da LDB e do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA), que se aplicam à escola, no sentido da responsabilização dos pais no acompanhamento da frequência e rendimento dos filhos.

Percebe-se, no âmbito interno, que a gestão de resultados não constitui uma prática presente na cultura da escola. Para elucidar a assertiva, atualmente, em 2016, o monitoramento da frequência e o acompanhamento do rendimento foram propostos pelo diretor da escola, em consonância com a ação de acompanhamento pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação do Município. Foi solicitado aos professores que registrassem em uma ficha específica, o número de faltas, a nota da avaliação e da Recuperação Paralela. O levantamento deveria ser realizado a cada 15 dias, de acordo com as datas limites para realização das avaliações, estabelecidas no calendário da Secretaria. Observou-se, durante o HTP, que a reação dos professores foi contrária à atividade e apresentaram várias reclamações, dentre elas, a falta de tempo para preencher a ficha. Ou seja, a atitude contrária dos professores para com a atividade pode ser um indício da ausência da gestão de resultados na cultura da escola.

Essa ausência da gestão de resultados é uma consequência da fragilidade da cultura avaliativa, o que pode desencadear implicações nos resultados da avaliação externa, uma vez que as condições do contexto escolar podem interferir no desempenho dos alunos. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de investigar os resultados educacionais, relacionando-os com os elementos do contexto interno da escola, principalmente, no que tange às práticas de gestão de resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Na dimensão das avaliações externas, considerando o processo de análise, divulgação e apropriação dos resultados, as atividades desenvolvidas na escola “Bela Vista”, desde 2012, contemplam parte do processo, no que se refere à análise e divulgação dos resultados. O processo fez parte de uma estratégia da Secretaria Estadual de Educação, para prestar contas à sociedade, desencadeada pela política de responsabilização instaurada no país. A equipe gestora, de posse dos resultados, apresentava aos professores em reuniões pedagógicas, seguida da exposição no mural da escola e apresentação à comunidade local por meio da Mostra de Gestão Escolar, realizada anualmente por todas as escolas da rede estadual de ensino, conforme calendário organizado pela SEDUC/AM. Os dados apresentados à comunidade envolviam desde gastos até os índices – IDEB e IDEAM – dos últimos três anos, para estabelecer uma linha comparativa de crescimento ou queda. A ação da SEDUC/AM, implementada desde 2011, teve sua última edição em 2013.

No decorrer do referido ano, a partir da identificação da dificuldade dos professores em compreender a linguagem e a metodologia adotada pelo sistema de avaliação, a

coordenação da escola realizou uma ação de intervenção pedagógica, no intuito de oferecer aos mesmos uma formação sobre a metodologia adotada para elaborar questões contextualizadas relacionadas aos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática. Foram organizadas duas oficinas, nas quais os professores tiveram acesso aos conceitos e exemplos de questões elaboradas a partir dos descritores. Em duplas, os professores receberam a incumbência para elaborarem uma questão completa de múltipla escolha, contendo o item condizente ao descritor, o gabarito e os distratores.

As oficinas foram fundamentais para quebrar a barreira da resistência de alguns professores, principalmente de disciplinas como Geografia e História, mas foi decisiva para a posterior atuação dos professores na ação interventiva proposta, outra ação de iniciativa da coordenação pedagógica, baseada nos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, organizada no formato de um plano de intervenção pedagógica, integrando todas as disciplinas e as turmas do 6º ao 9º ano, objetivando promover o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para o melhor desempenho dos alunos.

O cronograma do plano foi definido para um período de cinco meses, iniciando em abril e finalizando em agosto. A cada mês, o cronograma contemplava uma semana de atividades com foco na leitura e interpretação e na resolução de problemas matemáticos utilizando a dinâmica metodológica das questões adotadas nos testes em larga escala. Os instrumentos de avaliação indicados no plano foram: trabalhos em grupos para realização de atividades práticas, observação e exercícios diversos.

No plano de intervenção adotou-se uma divisão entre as áreas de conhecimento que adotariam as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa ou de Matemática, pois se almejava por meio do plano, integrar todas as áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar. Desse modo, os professores da área de linguagens e ciências humanas receberam a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para desenvolverem as atividades. Os professores da área de matemática e ciências foram orientados a explorar a Matriz de Referência de Matemática.

A intervenção foi realizada na escola, no período previsto, mas mensurar os efeitos da ação para o aprendizado dos alunos, por parte da equipe gestora, não se efetivou, uma vez que não houve desdobramentos da ação no sentido da realização de levantamento das notas dos alunos, para a montagem de um quadro comparativo, ou avaliação específica para verificar o aprendizado, tampouco avaliação do plano por parte da equipe gestora e dos professores. Neste sentido, acredita-se que a ação não alcançou êxito. Dentre as razões que, *a priori* associa-se ao fato, são o baixo nível de aceitação por parte dos professores, a falta de

monitoramento pela equipe gestora, e a reforma da escola no ano seguinte, situação que comprometeu a continuidade do plano de ação. Mas, de certa forma, a ação serviu para aproximar o corpo docente da linguagem adotada nas avaliações externas.

Em 2014, ao retornarem às atividades do ano letivo, em calendário especial – incluindo-se aos dias letivos, sábados e feriados –, a coordenação pedagógica não incluiu o plano de ação no calendário de atividades escolares, como também não houve por parte da equipe gestora ações no sentido de analisar junto à equipe escolar as médias de proficiência alcançadas pela escola nas avaliações externas em nível estadual e nacional, tendo como parâmetro as médias das demais escolas, do município e do estado. Não foram realizadas discussões coletivas sobre as habilidades consolidadas pelos alunos e as que precisavam ser desenvolvidas, e de que forma viabilizar tal desenvolvimento.

No entanto, a partir da análise da série histórica de resultados de desempenho da escola na Prova Brasil, percebeu-se que no ano de 2013, ano em que a ação foi realizada, as médias de proficiência dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, cresceram em relação às médias alcançadas em 2011 e 2015. Uma evidência positiva que pode estar associada à ação interventiva realizada junto aos professores e alunos.

Os processos de apropriação dos resultados não são observados nas práticas da escola, tanto por parte da gestão escolar, quanto pelos professores. Observou-se, durante a coleta de dados, que os materiais de divulgação disponibilizados pela secretaria, dos quais CDs, revistas e boletins informativos, permanecem nos armários e/ou mesas da diretoria, sem que haja atividades sistematizadas para oportunizar aos professores o contato, discussão e análise para a apropriação de tais dados. De acordo com a consulta feita ao calendário de atividades da escola, a organização de espaços e tempos para atividades, com foco na apropriação dos resultados, não compõem o rol de atividades do calendário escolar.

Torna-se evidente, a partir da descrição dos processos identificados na escola, no âmbito da gestão de resultados das avaliações externas, que as ações são esporádicas, descontínuas, sem monitoramento e avaliação. Conhecer qual a visão do diretor e dos professores sobre a gestão de resultados, e quais processos os mesmos identificam na escola como sendo de acompanhamento de resultados, é indispensável para que se possam conduzir as proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) ao encontro das necessidades da escola, pois “por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 55).

Com base na análise das áreas de atuação da gestão escolar, o capítulo 2 apresenta as informações necessárias para construir o pano de fundo do problema do caso de gestão. São

evidências empíricas que a partir da análise teórica podem viabilizar respostas à questão norteadora: quais fatores têm contribuído para o baixo desempenho dos alunos da escola “Bela Vista” na Prova Brasil ao final do 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Para encontrar as respostas, definiu-se como objetivo geral da pesquisa refletir sobre o uso dos resultados da Prova Brasil e do SADEAM, a partir de um olhar investigativo sobre o processo que desencadeou tais resultados.

2 GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO ESCOLAR: POSSÍVEIS RELAÇÕES

É recorrente, na atual seara educacional, a premissa que considera a gestão escolar um fator primordial para o desenvolvimento exitoso do processo educativo. Isso porque o atual modelo de gestão, instaurado a partir da década de 1990, enfatiza o desempenho escolar (BURGOS, 2015). Nesse sentido, o papel da gestão escolar para a consolidação de um ensino de qualidade é imprescindível, o que requer do gestor uma atuação competente e concernente às exigências do sistema educacional vigente. A avaliação educacional é uma das tendências que exigem do gestor escolar uma dinâmica de trabalho eficiente e eficaz, que possa traduzir-se em bons resultados, isto é, o gestor precisa efetivar a gestão e apropriação reflexiva dos resultados produzidos pela escola para inserir-se no contexto contemporâneo da educação. Sustenta-se nesta perspectiva a possível relação entre a gestão escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações externas, a partir da efetivação do processo de gestão e apropriação dos resultados, o qual tende a implicar em melhorias nos indicadores de desempenho da escola.

O caso de gestão cujo título definiu-se em “Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas: um estudo investigativo na escola ‘Bela Vista’” está delineado sobre a temática da avaliação externa, a partir da questão norteadora da investigação que busca em torno de um estudo de caso responder: quais fatores têm contribuído para o baixo desempenho dos alunos da escola “Bela Vista” na Prova Brasil ao final do 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Propõe-se situar as práticas escolares que promovam a apropriação dos resultados, por meio da análise das ações desenvolvidas pela equipe gestora e demais atores escolares. Assim, identificar os entraves que contribuem para a permanência dos alunos em um nível de desempenho aquém do desejável para o ano escolar no qual se encontram, constitui o elemento basilar da pesquisa, pois a partir desta identificação a proposição de ações no âmbito da gestão escolar com foco na apropriação e gestão de resultados em uma perspectiva reflexiva tornar-se-á viável, uma vez que “as políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar como um meio que pode contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos” (CUNHA; CUNHA, 2011, p. 3).

Para a efetivação da pesquisa adotou-se uma metodologia estruturada sobre os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista com questões semiestruturadas realizadas aos atores do universo pesquisado: 01 diretor escolar, 03 professores de Língua Portuguesa, 03 professores de Matemática e 07 alunos do 9º ano. As evidências apresentadas no cerne do texto foram priorizadas de acordo com a definição de

cada área e foram coletadas por meio da análise documental disponibilizadas na secretaria e na diretoria da escola, como também, por meio da observação do cotidiano escolar, a partir da inserção profissional no contexto pesquisado.

O capítulo 2 está estruturado em uma perspectiva analítica dos processos desenvolvidos na escola “Bela Vista” no âmbito da gestão escolar, a partir das áreas de atuação e organização da gestão escolar definidas por Libâneo (et. al., 2012). O capítulo está organizado em quatro seções, iniciando-se pelo percurso metodológico desenvolvido para a efetivação da pesquisa de abordagem qualitativa, seguida do aporte teórico que fundamentou a pesquisa, a partir da apresentação das bases teóricas sobre a gestão escolar e as possíveis relações com o desempenho dos alunos. As duas últimas seções contemplam a análise do desenvolvimento das áreas da gestão escolar na escola “Bela Vista” e os processos desenvolvidos pelos atores escolares em torno da avaliação externa.

2. 1 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico da presente pesquisa foi predominantemente qualitativo ao abordar o objeto de pesquisa. O desenho mais amplo da pesquisa é um estudo de caso de gestão como proposto pelo PPGP e os instrumentos de pesquisa adotados para a construção do caso foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas com questões semiestruturadas aplicadas aos atores do universo pesquisado: gestor escolar, professores de língua portuguesa e matemática e alunos do 9º ano.

Para a consolidação do percurso metodológico investigativo da pesquisa, um planejamento metodológico das ações é indispensável, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos a priori. A trajetória metodológica está constituída de duas etapas distintas, a saber: a primeira contempla a descrição da pesquisa exploratória de dados primários e a descrição da coleta de dados secundários; a segunda contemplando os passos metodológicos da pesquisa de campo.

A parte exploratória dos dados primários subsidiou a construção do diagnóstico da escola Bela Vista, os quais aliados à pesquisa bibliográfica são fundamentais para a aquisição de conhecimentos substanciais sobre a temática. Como fonte primária, ou seja, dados presentes no contexto escolar, foram analisados: PPP, Proposta Curricular, Diário de Classe, Projetos Escolares e relatórios de rendimento da secretaria da escola. De modo complementar à pesquisa documental, a consulta e análise de dispositivos legais, dentre os quais a CF 88, LDB n.º 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Matriz de Referência SAEB,

Resoluções, Decretos, Portarias e Regimento Geral das Escolas Estaduais. Os dados secundários foram coletados por meio da pesquisa de informações de base disponibilizados pelo portal do INEP, Q'Edu e SADEAM.

A segunda etapa do percurso metodológico foi a pesquisa de campo, realizada durante o mês de abril e desenvolvida a partir da técnica da entrevista semiestruturada aplicada a 01 diretor escolar, 03 professores de Língua Portuguesa, 03 professores de Matemática e 07 alunos do 9º ano. Os critérios para a seleção dos atores escolares corresponderam à sua relação com o objeto do estudo de caso. O diretor escolar foi selecionado em razão da pesquisa estar delineada sobre o contexto da gestão escolar, no intuito de identificar o protagonismo desse ator no processo educativo. O diretor foi o primeiro ator a ser entrevistado, o qual demonstrou disposição para participar da pesquisa. Durante a entrevista ocorreu um problema com o gravador, o qual foi substituído. Os professores participantes da pesquisa foram selecionados em um universo de 36 professores lotados na escola. Considerou-se, como critério para seleção, os professores das disciplinas e do ano escolar avaliados na Prova Brasil, portanto foram entrevistados os professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas do 9º ano. Para facilitar a identificação e a comparação das respostas durante as análises, os professores de Língua Portuguesa foram identificados pelas letras A, B, E e os professores de Matemática pelos números 1, 2, 3. Foram entrevistados 06 professores, sendo 03 de cada disciplina. Os mesmos foram entrevistados em dias alternados de acordo com o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) da semana, para não interferir nas aulas. Todos os professores demonstraram interesse e disposição para com a entrevista. Junto aos alunos adotou-se o critério da representatividade exercida pelos mesmos na turma em que estudavam, isto é, foram entrevistados os presidentes das turmas do 9º ano. Os alunos representantes, totalizando 07, foram entrevistados no contraturno para não interferir na frequência às aulas.

As categorias/eixos definidas para o roteiro da entrevista objetivaram coletar informações que viabilizassem a identificação dos fatores intraescolares associados ao desempenho. Dentre as categorias/eixos cita-se o planejamento pedagógico no sentido da implementação da proposta curricular que objetivou verificar os aspectos referentes à seleção de conteúdos, instrumentos de avaliação e metodologia. “O planejamento é fundamental para a prática profissional, porque ele nasce dos objetivos que o educador quer atingir, demandando reavaliação constante e sólido trabalho” (LAURIANO; SILVA; FILHO, 2009, p. 22).

A prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 9º ano foi contemplada dentre os eixos da entrevista, por esta constituir uma das variáveis a ser analisada no caso em evidência, em função da relevância que exerce para o desempenho dos alunos e sua formação cidadã. Considerando que a proposta metodológica das avaliações externas consiste na avaliação do desenvolvimento de competências, a prática pedagógica precisa estar alinhada à nova demanda educacional, a qual está relacionada às exigências do contexto social, político e econômico do país. O caso considerou esta variável para identificar as possíveis interferências nos atuais resultados obtidos nas avaliações externas.

A relação professor/aluno constitui uma variável imprescindível para o caso, pelo fato de envolver aspectos importantes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A qualidade da interação entre professor e aluno, tanto no aspecto cognoscitivo e no aspecto socioemocional (LAURIANO; SILVA; FILHO, 2009), pode incidir nos resultados obtidos. Sendo assim, analisou-se a percepção dos sujeitos do processo educativo sobre tal relação, importante para constatar as evidências iniciais sobre o caso.

A organização do cotidiano escolar, por se tratar de um aspecto relevante para a construção de uma cultura que favoreça o desenvolvimento dos saberes, foi analisada no sentido de identificar os elementos da cultura da escola que podem estar interferindo positiva ou negativamente para o seu desempenho.

A gestão escolar foi analisada sob o enfoque das influências da cultura escolar, pois “a cultura de uma escola constitui um fenômeno interno muito influente e significativo na determinação das práticas de gestão escolar” (CUNHA; CUNHA, 2011, p. 5). Assim, as perguntas foram direcionadas para as dimensões da gestão escolar que envolvem o planejamento, o exercício da liderança, a gestão pedagógica e de resultados, a implementação da gestão democrática no que tange a participação dos atores escolares nas tomadas de decisão, incluindo-se a análise e discussão do PPP (CUNHA; CUNHA, 2011).

As perguntas direcionadas aos atores definidos anteriormente, foram formuladas no intuito de extrair as percepções, opiniões e aceções que os mesmos possuem sobre a dimensão organizacional da escola, o clima escolar, metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, avaliação externa, gestão de resultados e o papel do gestor. As propostas dos roteiros com as perguntas encontram-se no apêndice da presente dissertação.

Na perspectiva de coletar elementos que viabilizem confirmar ou refutar as percepções iniciais sobre os usos que a escola tem definido para os resultados da Prova Brasil, a pesquisa de campo objetiva propor estratégias para a direção escolar implementar uma gestão de resultados que permita a apropriação reflexiva dos resultados da Prova Brasil, de modo a

contribuir para a consolidação da função social da escola por meio de uma prática cotidiana eficaz.

2.2. GESTÃO ESCOLAR E DESEMPENHO ESCOLAR: BASES TEÓRICAS

A gestão escolar pública no Brasil, nas últimas décadas, vem vivenciando um processo de transição de paradigmas, em razão dos desafios que a escola pública apresenta vinculada às necessidades impostas pela sociedade contemporânea, no que tange aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, determinantes em qualquer sistema. Tais mudanças compõem o conjunto de reflexos advindos das alterações estruturais da conjuntura sociopolítica do país desencadeada a partir do processo de redemocratização política.

Segundo Burgos (2014), a transição de modelos estruturais de gestão escolar, caracterizada pelo deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação para o eixo centralização-responsabilização-avaliação, constitui um marco na trajetória histórica da gestão escolar no país.

O eixo descentralização-autonomia-participação compunha o modelo de gestão escolar condizente ao processo de redemocratização do ensino, cujo elemento propulsor foi a Constituição Federal de 1988, que propagou os princípios de uma educação democratizada, sendo a participação, o meio para a construção de uma cultura participativa a qual promoveria a autonomia da escola, a partir do envolvimento de todos os atores do processo ensino aprendizagem.

Neste eixo, subjaz à escola a função compensatória, pois em um contexto de extremas adversidades e desigualdades, a escola transformou-se em instrumento de redenção social, por meio da qual o Estado implementava as políticas públicas, para compensar a população menos favorecida social, econômica e culturalmente.

O perfil ideal de gestor, para atuar na perspectiva do modelo em referência, baseava-se no exercício da liderança para conduzir o trabalho, de forma a envolver a comunidade nas atividades da escola, principalmente, na construção do seu projeto pedagógico. Portanto, o fortalecimento da cultura participativa constituía o foco da atuação do gestor.

Mas as mudanças no campo das políticas públicas de educação a nível mundial ocorridas no início na década de 1980, quando as exigências sobre os resultados dos sistemas escolares aumentaram, pressionou o setor público a obter resultados eficientes. Assim, na década de 1990, sob a influência da nova conjuntura da administração pública, a medição dos resultados converte-se em um instrumento político, subsidiado pela incorporação dos

princípios da política de *accountability* na seara educacional, responsabilizando os profissionais da educação pelos resultados obtidos por seus alunos, por meio da divulgação pública dos resultados, no sentido de prestação de contas à sociedade.

As três dimensões da política de *accountability* de acordo com Oliveira e Novaes (apud AFONSO, 1998, p. 3), as quais são “avaliação, prestação de contas e responsabilização”, foram incorporadas ao sistema de educação, configurando o novo cenário político educacional do país. A qualidade passa a ser o foco das avaliações externas, desencadeando nos sistemas e unidades escolares uma verdadeira corrida rumo ao título de escola de qualidade.

Para atender às demandas da política de *accountability*, um novo modelo de gestão escolar emergiu subsidiado pelos elementos contidos no eixo centralização-responsabilização-avaliação. Nesse sentido, a liderança na atuação do gestor, redireciona seu foco para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Portanto, o perfil ideal de gestor, requer além da prerrogativa da liderança, necessária para a construção de uma cultura participativa, a competência para organizar um planejamento estratégico com foco no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, o qual deve estar sistematizado e alinhado ao PPP.

O desempenho escolar emerge no cenário escolar, redimensionando seu espaço na função social da escola, sob a perspectiva da instrução e/ou do ensino, preterido em razão do modelo de gestão escolar, até então vigente, que submeteu a escola a um processo denominado “desinstitucionalização”. Ademais, o desempenho escolar constitui o elemento fundamental dos sistemas de avaliação educacional instituídos, a partir das mudanças paradigmáticas no campo político educacional, especificamente, no limiar do ano de 2007, quando da prospecção de Metas de desempenho foram traçadas aos sistemas e estabelecimentos de ensino, por meio da criação do IDEB, cujo propósito consiste na mensuração da qualidade da educação pública.

O instrumento utilizado pelos sistemas de avaliação educacional para medir a qualidade da educação, são as avaliações externas que, segundo Machado (2012, p. 2), “é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Consiste em avaliação em larga escala por abranger grandes contingentes de participantes e seus resultados servirem de base para implementação de ações e mudanças nas políticas públicas na área da educação.

Sendo o desempenho escolar o cerne da política de avaliação e da função social da escola, defini-lo é condição precípua uma vez que não há na literatura uma definição compartilhada sobre este conceito. É a partir da definição deste conceito que os resultados das

ações serão considerados exitosos ou não, pois as definições de desempenho variam para adaptarem-se aos temas que tratam, alcançando maior ou menor grau de exatidão, mediante as leituras das medidas promovidas por meio dos instrumentos utilizados.

A concepção definida pela OCDE (1995), para desempenho escolar, o compreende como valores numéricos, resultantes a partir de diferentes formas que oferecem medidas para avaliar o desempenho de um determinado sistema sob o foco quantitativo ou qualitativo.

No SAEB, o desempenho escolar satisfatório corresponde ao desenvolvimento de habilidades e competências condizentes ao ano escolar correspondente idade-série, as quais estão descritas na Matriz Curricular de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme o desempenho dos alunos na avaliação externa, estes são classificados em quatro níveis qualitativos de proficiência, os quais representam o aprendizado adquirido/alcançado pelos alunos. Por meio da escala do SAEB, o desempenho dos alunos nas avaliações externas é classificado em grupos de aprendizado: avançado, proficiente, básico, insuficiente, sendo os níveis avançado e proficiente correspondentes ao aprendizado adequado, ou seja, ao desempenho escolar almejado.

Assim sendo, o conceito de desempenho é parte do processo de avaliação, bem como o conceito de qualidade, pois ao considerar o IDEB um indicador de qualidade, é imprescindível a conceituação de qualidade, para que todos tenham consciência sobre qual acepção a qualidade que subsidia e conduz o processo educativo está construído no contexto em questão.

No entanto, conceituar qualidade em educação constitui uma tarefa difícil, pois envolve uma complexidade inerente à própria educação pública. Qualidade é um tema ambíguo, polissêmico, permeado de valores, interesses políticos dos agentes que a tratam, sendo a sua essência uma junção de tais elementos.

De acordo com Machado e Alavarse (2014 apud SOARES 2012, p. 83), a escola de qualidade:

[...] dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava.

Os autores, acima citados, ressaltam que o desempenho dos alunos em leitura e resolução de problemas, habilidades que constituem os itens da avaliação externa, não delimitam em si a qualidade da escola, mas compõem o conjunto de elementos que conferem à escola um status de qualidade.

Porém, Oliveira e Novaes (2012 apud SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 4) ressaltam que uma perspectiva de “quase-mercado” emerge e consolida-se no campo educacional, sustentada pelo princípio da racionalização, isto é, “[...] o setor da educação é visto atualmente como um lugar privilegiado para adotar medidas de racionalização. Sendo assim, para que haja qualidade na educação não é necessário maiores investimentos, mas sim políticas de racionalização e reestruturação [...]”.

Tais afirmativas nos conduzem a compreender que a qualidade da educação, adquiriu um conceito estratégico, pois é revertido de sentido e interesses políticos, que incidem nas formulações de políticas educacionais nos países que aderiram à política de avaliação externa em larga escala, com objetivo de avançar não somente no campo educacional, mas, principalmente, na economia.

Em meio a esse contexto mercadológico, instaurado no campo educacional, a qualidade social emerge em sentido contrário e passa a ocupar lugar na esteira do âmbito da equidade da educação pública brasileira. Sentido contrário, pois não pauta-se puramente em dados estatísticos, mas no processo que desencadeou os resultados, isto é, nas condições socioeconômicas e culturais dos atores envolvidos, em busca de melhorias. “A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 10). Neste sentido, a educação pública brasileira para alcançar a qualidade social e, conseqüentemente a equidade do ensino, precisa focar no processo educativo, oportunizar e oferecer aos atores escolares os insumos necessários para desenvolver uma prática que priorize a aprendizagem do aluno, mesmo em contextos adversos.

2.2.1 Gestão escolar: práticas escolares eficazes

No constructo das mudanças ocorridas na organização da educação pública brasileira evidenciam-se as conquistas alcançadas em meio a um cenário marcado pela desigualdade e exclusão social. A universalização do ensino fundamental constituiu um marco na democratização da educação pública do país, no entanto, a massificação do ensino fundamental desencadeou o processo de “desinstitucionalização” que afetou a eficácia escolar.

A função atribuída à escola garantia ao aluno o acesso ao ensino, mas o direito à aprendizagem não constituía uma prioridade. Esse padrão de escola foi ultrapassado por um modelo, cuja função principal é a promoção da aprendizagem por meio de um ensino de

qualidade, no qual o desempenho do aluno constitui o termômetro de mensuração dessa qualidade.

Sabe-se que a escola pode contribuir significativamente para a vida acadêmica e social de seus alunos, no entanto, vários fatores podem interferir, dentre eles fatores internos e externos à escola.

Quando a escola é capaz de reduzir os efeitos negativos advindos das características socioeconômicas dos alunos, e, portanto externas à própria escola [...] através de suas características internas, melhorando assim, o desempenho de seus alunos, [...] se encontra em um quadro de eficácia escolar [...] efeito escola (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 81).

Os termos “eficácia escolar” e “efeito escola”, embora pertençam a campos teóricos diferentes, sendo o primeiro pertencente à seara da Economia e Administração, incorporadas à educação por meio das políticas governamentais e de práticas de gestão eficientes, no sentido de melhorar o desempenho a partir dos insumos que dispõe; o segundo, pertencendo ao campo da Sociologia da Educação e Pedagogia, converge para a complexidade da realidade escolar. Ambos remetem à percepção sobre o que de fato a escola pode fazer para contribuir com a aprendizagem de seus alunos, em meio a um contexto social adverso (CANDIAN; REZENDE, 2012). O tema é pertinente ao campo da educação, mas o foco da pesquisa permanece sobre a função social da escola, no que tange à promoção da aprendizagem dos alunos com qualidade e equidade, utilizando-se como parâmetro os dados educacionais obtidos pela escola em análise.

Reitera-se que as mudanças ocorridas na função da escola desencadearam um processo de mudança paralelo: os paradigmas da gestão escolar, de modo a atender às demandas do sistema educacional vigente. As práticas de gestão escolar, nesse novo padrão, focalizam os resultados na perspectiva da eficiência e eficácia, mensurados a partir de instrumentos externos de avaliação.

Nesse sentido, as práticas de gestão escolar exigem do gestor múltiplas habilidades e competências para lidar com um contexto social, político e cultural em constante movimento. Heloísa Lück (2009, p. 23) enfatiza que “ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos”.

Considerando que atualmente, o foco do trabalho da gestão escolar é garantir a aprendizagem e o desempenho dos alunos, para obtenção de melhores resultados, Lück (2009) define as dimensões de implementação do trabalho, na perspectiva de fomentar mudanças e transformações no contexto escolar para o alcance de melhores resultados, uma vez que os

resultados fazem parte de um conjunto de ações convergentes. “As dimensões envolvem a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 26).

A gestão democrática e participativa visa envolver todos os atores escolares no processo educativo, unidos por objetivos comuns em prol da efetivação da qualidade social. Dentre as competências do gestor escolar para conduzir e viabilizar a democratização das atividades escolares destaca-se a liderança e a garantia na atuação dos colegiados escolares.

O princípio democrático da gestão escolar estabelecido na Constituição Federal de 1988, art. 206, VI e na LDB art. 3º, VIII, representa uma conquista no processo de consolidação da educação pública de qualidade para todos, porém configura uma missão difícil e desafiadora para a escola, por fazer parte de uma sociedade construída sobre estruturas estratificadas e desiguais. Consolidar o seu papel frente às exigências sociais e conjunturais, em um contexto marcado por desigualdades a níveis elevados é uma tarefa desafiadora, pois construir uma escola que conserve a igualdade, a partir de princípios de equidade, foge aos padrões centralizadores e excludentes que perpetuaram por longas décadas.

Ademais, a efetivação da gestão democrática e participativa perpassa o campo da normatização, alcança o contexto cultural da participação no sentido que não efetiva-se apenas pelo decreto normativo, mas pela participação efetiva da comunidade escolar na construção desta cultura participativa. Participação e autonomia caminham juntas no processo de democratização das práticas de gestão escolar, ou seja, à medida que a cultura participativa é construída, graus progressivos de autonomia são necessários, pois a responsabilidade aumenta.

A implementação da Associação de Pais, Mestres e Comunitários é um exemplo concreto de gestão democrática, ao oportunizar a participação de todos os membros da comunidade escolar e local, nas discussões e decisões sobre gestão de recursos, demandas da comunidade e fiscalização e controle social de projetos e programas do governo local, estadual e federal.

Os conselhos escolares apresentam-se neste âmbito como parte integrante do processo de construção da cidadania deliberativa. O colegiado, representado pelos vários segmentos que compõem a unidade escolar, delibera sobre questões de interesse da unidade escolar, como também, de temas mais abrangentes da educação municipal. Nesse sentido, os conselhos escolares constituem espaços sociais de participação democrática, de

compartilhamento do poder de decisão, tornando os sujeitos protagonistas da própria história de consolidação do direito à participação.

Pensar em autonomia significa pensar em responsabilidades e avaliação dos resultados, pois esses são fatores inerentes aos padrões de gestão escolar inaugurados na década de 1990, no qual estamos caminhando atualmente, com desafios que não se limitam à gestão da pobreza, mas ultrapassam os campos avaliativos da qualidade da educação oferecida e da aprendizagem adquirida pelos alunos. Alcança aspectos de controle social de prestação de contas à sociedade pelos resultados obtidos, como forma de responsabilizar todos os segmentos para com a educação escolarizada.

Em relação à dimensão da gestão de pessoas, é imprescindível para que o trabalho da gestão escolar se torne eficiente, à medida que são as pessoas que implementam os projetos, as ações, a prática pedagógica, consolidando de fato, a educação. Isto quer dizer, que para além dos projetos e planos, materiais e equipamentos, prédios e sua estrutura, estão as pessoas que utilizam esses insumos e determinam os resultados, pois suas ações repercutem na escola como um todo. “A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 82).

Nessa perspectiva, o gestor precisa mobilizar esforços e atuar com liderança junto à sua equipe escolar, motivar iniciativas, oportunizar o diálogo, a troca de opinião, respeitar e valorizar cada um, em suas habilidades específicas. Dessa forma, o trabalho escolar ganha espírito de cooperação e seus resultados refletem o compromisso recíproco de seus atores para com a aprendizagem dos alunos.

Para que o trabalho alcance esse nível de participação e compromisso, o gestor precisa cultivar uma boa relação interpessoal na escola, de forma que todos possam conviver em um ambiente harmonioso, subsidiado pelo respeito mútuo, primando sempre pelo crescimento profissional, possibilitando que as ações e as críticas sejam construtivas, no intuito do fortalecimento e da aprendizagem (LÜCK, 2009).

O ideal é que todo empenho e dedicação do gestor em promover na escola uma gestão compartilhada por meio da participação e envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo convergissem para o principal aspecto da escola: o aspecto pedagógico. Todas as ações, estratégias e relações adotadas e desenvolvidas na escola com foco na aprendizagem e desempenho dos alunos, compõem a gestão pedagógica, uma das dimensões mais importantes da gestão escolar. Importante porque envolve o cerne do trabalho da escola, o processo de ensino e aprendizagem. O que significa que todos os esforços da equipe escolar são em prol dos alunos, no que tange à sua aprendizagem, uma vez que todas as ações desenvolvidas na

escola possuem uma intencionalidade pedagógica, ou seja, primam pela aprendizagem. “A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola” (LÜCK, 2009, p. 102).

A gestão administrativa constitui uma dimensão da gestão escolar inter-relacionada com as demais pela perspectiva dinâmica e pedagógica atribuída, a partir da mudança de paradigmas educacionais. No entanto, não constitui objeto de análise desta pesquisa. Por conseguinte, a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar constitui uma dimensão fundamental por meio da qual as demais dimensões ganham contornos práticos, isto é, a cultura da escola e sua organização refletem os princípios e valores construídos, os quais conduzem as ações e práticas escolares.

A cultura da escola é construída pelos sujeitos que atuam neste contexto, a partir das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. É através da cultura que cada escola constrói sua identidade, pois apesar da existência da legislação educacional que estabelece as diretrizes gerais que norteiam as práticas escolares, instituindo uma cultura escolar, no seio de cada unidade de ensino estas diretrizes adquirem uma peculiaridade no seu fazer pedagógico. Esse fazer, próprio de cada escola, constitui o diferencial que pode estar relacionado aos resultados alcançados, seja interna ou externamente.

Para que a cultura escolar universal, estabelecida pelos dispositivos gerais e determinada, principalmente, pelas influências sociais que perpassam os muros escolares, alcance um nível que permita à escola uma cultura própria, a ação do gestor na organização e promoção de espaços e eventos que possibilitem a participação efetiva dos diversos grupos que compõem a comunidade escolar é fundamental. Assim, a cultura participativa para ser construída e tornar-se parte da cultura da escola requer a sensibilização, o envolvimento de todos, mas a princípio é papel do gestor viabilizar e oportunizar tal processo, tendo como subsídio o PPP.

A integração das dimensões citadas anteriormente por meio de ações articuladas e coletivas é uma tarefa de competência do gestor. O modo de feitura dessas dimensões configura a cultura organizacional da escola e revela muito sobre o perfil do gestor. Além de constituir um fator determinante, para o desenvolvimento da aprendizagem e desempenho dos alunos, mesmo em meio a dificuldades comuns à realidade das escolas brasileiras. Dificuldades oriundas do contexto externo de vida dos alunos, os quais exercem uma maior interferência no processo educativo. No entanto, tem-se comprovado empírica e

cientificamente que a organização da escola pode minimizar essas interferências e garantir bons resultados.

É o que apresenta um estudo desenvolvido pela Fundação Lemann e Itaú BBA, em escolas das cinco regiões brasileiras que alcançaram e/ou superaram a média 6 do IDEB, meta definida pelo governo federal para todas as escolas brasileiras, em 2022. O documento intitulado “Excelência com equidade” reúne a análise quantitativa dos dados da Prova Brasil 2011 e do Censo Escolar, e a análise qualitativa a partir das práticas comuns a essas escolas que conseguem bons resultados em meio a condições externas adversas, como o baixo nível socioeconômico dos alunos que atendem, ou seja, as políticas escolares implementadas.

Os resultados da análise qualitativa apontam quatro práticas comuns às escolas que conseguem garantir o aprendizado de todos os alunos e quatro estratégias-chave utilizadas pelas escolas para implementar mudanças. O relatório considera que as práticas implementadas nas escolas analisadas são replicáveis a outras escolas do Brasil, pelo de fazerem parte da esfera pública e seguirem a mesma legislação educacional.

A primeira prática refere-se à definição coletiva de Metas com foco no aprendizado de todos os alunos. “As metas desenhadas tinham como foco que todos os alunos aprendessem o conteúdo esperado para sua série na idade certa” (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2015, p. 8). Para alcançar a meta, fez-se necessário definir parâmetros de aprendizagem, conseqüentemente, uma reestruturação curricular com objetivos de aprendizagem claros e definidos. Aliada à definição das metas, o planejamento de estratégias e ações que viabilizaram alcançá-las foi realizado pelas escolas, com foco nos aspectos pedagógicos, contemplando formação continuada aos professores e reforço aos alunos. A estratégia da bonificação também foi adotada para reconhecer o trabalho de toda equipe escolar.

A segunda prática implementada trata do acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, para verificar sua evolução. Foram adotadas estratégias de análise detalhada das avaliações externas e internas, associadas à cultura de acompanhamento e supervisão do cotiando escolar, incluindo-se observação em sala de aula e análise dos cadernos dos alunos. A análise dos resultados das avaliações externas envolve desde a interpretação dos resultados, até a compreensão dos indicadores, passando pelo entendimento da matriz de referência e elaboração de provas para uso interno da escola.

A terceira prática constituía utilização dos dados sobre o aprendizado dos alunos para subsidiar as ações pedagógicas. Dentre as ações que são embasadas pelos dados citam-se: o planejamento das aulas, a formação continuada dos professores, o reforço dos alunos, até a organização da sala de aula. Um diferencial do reforço escolar consiste em atender o aluno e

não a disciplina. Ou seja, o aluno estuda pontos do conteúdo de acordo com suas dificuldades, com a supervisão e apoio do professor. Aos alunos com altas habilidades são oferecidos orientação e acompanhamento para participarem de olimpíadas e cursos oferecidos em outras instituições. “De modo geral, o que se vê nessas escolas é que as ações pedagógicas não são mais pautadas por intuição, mas sim solidamente embasadas em evidências e dados de aprendizagem” (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2015, p. 9).

A quarta prática comum às escolas analisadas, relaciona-se à manutenção de um ambiente agradável e propício à aprendizagem, ou seja, um clima escolar organizado para motivar e oportunizar aprendizagens. A base para garantir o bom clima escolar é a segurança e limpeza das instalações, mesmo quando os prédios forem simples e localizados em áreas de violência. O segundo ponto do clima escolar, identificado nas escolas é a garantia de um ambiente propício à aprendizagem, oportunizado principalmente pela equipe especializada de profissionais para apoiar os alunos com dificuldades. As rotinas estruturadas, assegurando a frequência, a pontualidade, a disciplina, atividades extracurriculares aos alunos foram identificadas nas escolas exitosas.

Corroborando com as práticas escolares, as estratégias-chave foram utilizadas para implementar as mudanças, o que foi decisivo para o alcance das metas, uma vez que os atores escolares constituem a mola-mestra na efetivação de uma educação de qualidade. Dessa forma, as escolas de sucesso criaram um fluxo aberto e transparente de comunicação em todas as esferas, o que proporcionou o acolhimento das ações propostas, evitando resistências, pois a comunicação eficaz permitiu aos professores e alunos compreenderem as razões e os objetivos das medidas adotadas. Por exemplo, as observações em sala de aula são realizadas com vistas a dar apoio e não supervisionar o trabalho dos professores. A interação diária entre os professores, no sentido de conversar sobre o trabalho, trocar experiências e dificuldades, foi uma prática observada que contribui para o alinhamento e o apoio mútuo.

Reiterando-se que as escolas são constituídas por pessoas, os atores escolares que efetivam suas práticas, destaca-se a figura do professor, um ator fundamental do processo educativo. Respeitar a sua experiência e apoiá-lo em seu trabalho é garantia de melhores resultados, esta é a segunda estratégia-chave. Nas escolas de sucesso, o professor recebe o respeito e a devida valorização de sua experiência, a partir do conhecimento que possui sobre seus alunos e turmas, o qual subsidiou o currículo, as metas e o planejamento. As ações de acompanhamento e orientação possuem um caráter construtivo, no intuito de fomentar mudanças em posturas, contribuindo para o aperfeiçoamento docente. Consultar e ouvir os professores, antes de implementar qualquer medida, resulta em maior apoio do corpo docente.

Capacitação, formação continuada, reconhecimento do protagonismo docente e políticas de bonificação, são medidas estratégicas para alavancar os resultados.

A terceira estratégia-chave utilizada pelas escolas exitosas, que integram a pesquisa, consiste em enfrentar as resistências com o apoio de grupos comprometidos identificados na própria escola. Esta estratégia justifica-se pelo fato de haver resistências no início de todo processo de implementação de mudanças, seja nas práticas cristalizadas na escola, seja em outras áreas de trabalho. Assim, identificar no corpo docente pessoas que demonstram compromisso para com o projeto ou proposta de ação e torná-los multiplicadores das ideias é fundamental para incentivar e garantir a adesão do grupo às mudanças. A liderança compartilhada do diretor e/ou membros da secretaria para com os professores, faz toda a diferença. “Essas estratégias vão minando as resistências, e a escola passa a ter um grupo coeso e unido em prol do aprendizado dos alunos” (FUNDAÇÃO LEMANN, ITAÚ BBA, 2015 p. 13).

Ganhar o apoio de atores externos à escola foi uma quarta estratégia utilizada pelas escolas estudadas, para implementarem as mudanças e garantir o aprendizado dos alunos. Autoridades locais, empresas, a comunidade do entorno e a família, são exemplos de atores externos que podem assumir graus diferentes de responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos. Em destaque aos pais, as escolas utilizaram diversas maneiras para integrá-los e aproximá-los da vida escolar dos filhos. Um exemplo é a Aula Inaugural adotada por uma das escolas, na primeira semana de aula, onde os pais participam e assistem as atividades com os alunos. Além de estratégias pontuais, a rotina diária de algumas escolas preza pela aproximação junto aos pais. Receber os pais no portão da escola, conversar e mantê-los informados sobre as atividades, são ações simples, mas que são capazes de gerar grandes mudanças.

Com base no conjunto de ideias e práticas exitosas apresentadas a partir do relatório de pesquisa da Fundação Lemann e ITAÚ BBA, sobre as escolas públicas brasileiras que garantiram o direito à aprendizagem a todos os seus alunos, ou seja, um ensino de qualidade regido pela equidade, percebe-se que as práticas escolares possuem um grande potencial na implementação de mudanças substanciais nos resultados, à medida que garantem uma cultura organizacional propícia ao aprendizado. As mudanças baseiam-se em dados concretos e não na intuição, efetivando-se uma cultura avaliativa, desenvolvida por meio da gestão de resultados. Nessa perspectiva, busca-se por meio do presente estudo de caso, alinhar as práticas exitosas ao contexto da escola “Bela Vista” a partir da identificação dos fatores intraescolares que interferem no desempenho dos alunos na Prova Brasil.

2.2.2 Fatores internos e suas interferências no desempenho escolar

No âmbito internacional, o estudo sobre os fatores que afetam o desempenho escolar remonta cinco décadas. O *Relatório Coleman* (1966) constitui o marco inicial das pesquisas em torno do desempenho escolar, publicado nos Estados Unidos, seguido do *Relatório Plowden* publicado na Inglaterra e os estudos do INED desenvolvidos na França (SOARES, 2004).

O constructo teórico oriundo dessas pesquisas atesta que os fatores que exercem maior impacto sobre o desempenho escolar são os fatores externos à escola. Ou seja, fatores relacionados à condição socioeconômica e cultural dos alunos são determinantes para o seu desempenho, independente da estrutura da escola que os mesmos frequentam.

De acordo com esses estudos os fatores determinantes do desempenho escolar podem ser classificados em três categorias, a saber: “os associados à estrutura escolar, os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno” (SOARES, 2004, p. 1). Percebe-se pelos resultados das pesquisas que dentre as categorias elencadas prevalece as de natureza extraescolar, das quais a escola não exerce, tampouco tem o poder de modificá-las já que fazem parte de uma condição individual, pessoal do aluno.

A partir da difusão dessas pesquisas surgiram críticas e novos estudos que contestaram a conclusão de que as escolas e suas estruturas organizacionais de funcionamento não influenciam nos resultados. *Fifteen Thousand Hours* baseado nos estudos que desenvolveu sobre os fatores determinantes do desempenho constatou que a escola exerce, por meio de seus fatores internos, uma pequena parcela de interferência no desempenho dos alunos (SOARES, 2004).

Marcava-se assim, o início de uma linha de pesquisa cujo tema repousava sobre os fatores que tornam as escolas mais eficazes, ou seja, o efeito escola. Afinal, historicamente, a escola foi consagrada como instituição social responsável pela educação formalizada. Isto é, a escola tem a função social de ensinar os conteúdos culturalmente construídos e acumulados pelas gerações, constituindo-se um meio formal de inserção e ascensão social dos sujeitos.

No entanto, a escola é uma instituição social que incorpora e reflete a organização e os valores da sociedade na qual está inserida. Esses valores interferem diretamente na implementação de suas práticas escolares, tangenciando bons ou maus resultados. Isso significa que, na sociedade contemporânea a estratificação social, a economia globalizada e o acesso tecnológico à informação, os valores individuais se sobrepõem aos coletivos e comuns, impactando sobre a ideia construída e propagada, às gerações passadas, sobre a frequência à

escola como meio de alcance de melhores condições de vida, a partir das oportunidades garantidas de emprego e acesso aos bens culturais. Hoje, essa ideia não justifica a frequência à escola, tampouco exerce impacto sobre a nova geração (SOARES, 2007).

Essas mudanças nas perspectivas construídas sobre a escola fazem parte da natureza social inerente a ela, pois à medida que reflete os valores da sociedade, certamente os arranjos sociais conduzem a novos paradigmas, conferindo novos papéis para atender às demandas políticas, econômicas e sociais. “O atual ordenamento legal da sociedade brasileira atribui à escola a função de preparar as novas gerações para a participação ativa e crítica na vida social do país através da aquisição de conhecimentos e atitudes” (SOARES, 2004, p. 1).

A função atribuída à escola ganha novos contornos, a partir do novo ordenamento e à medida que a aprendizagem dos alunos ganha prioridade e espaço notório. Corroborando com a assertiva, a Meta 7 do PNE preconiza a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos. Ou seja, a função da escola preconiza a efetiva participação social, para isso faz-se necessária a aquisição de conhecimentos “poderosos” que propiciem aos sujeitos uma atuação autônoma e competente na sociedade. É nesta aquisição que se configura o cerne do papel social da escola. Atualmente, “a escola é uma instituição que oferece principalmente oportunidades para a aquisição de competências cognitivas. Mas não está claro se os alunos de hoje desejam isso” (SOARES, 2007, p. 10).

Por isso, para a escola efetivar sua função há desafios diários, pois está envolvida em meio a um complexo conjunto de fatores que interferem na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no seu desempenho. Efetivar um ensino que atenda às expectativas e demandas sociais configura-se em uma tarefa hercúlea pela complexidade que permeia o processo educativo. “Como é frequente em educação, os construtos se inter-relacionam em sua definição e ocorrência” (SOARES, 2004, p. 3).

Reitera-se a presença, no âmbito escolar, de fatores determinantes do desempenho, pois emergem a partir e durante o processo de ensino e aprendizagem, pela natureza da qualidade social inerente à escola. E quando a escola não consegue lidar de forma eficiente com tais fatores, permitindo que os mesmos afetem negativamente seus resultados, pode-se pressupor, que a eficácia da escola na implementação de uma educação de qualidade está em xeque. Inclui-se no bojo dos resultados, todo um sistema educacional afinal, a escola não está desvinculada, mas inserida num conjunto de relações institucionais em diferentes níveis hierárquicos.

Assim, a escola acaba perdendo sua identidade, construída social e historicamente. Tem-se, portanto, um quadro de crise institucional desencadeado a partir da frequência com que o fracasso escolar é atestado, principalmente e atualmente por meio das avaliações em larga escala. Essa política, fruto da reforma educacional, oriunda da reforma gerencial do Estado brasileiro, utiliza-se das provas como instrumentos para avaliar os sistemas e instituições de ensino, a partir de padrões pré-estabelecidos sobre as perspectivas da trajetória escolar, validando ou não, a partir de critérios próprios, os resultados escolares (SOUSA; LOPES, 2010).

Nesse contexto político educacional, delineado a partir da implementação da política de responsabilização ou *accountability*, identificar os fatores que se apresentam como entraves no processo educativo, constitui-se um objetivo de primeira ordem para as escolas. Afinal, os resultados obtidos nas provas da avaliação em larga escala são diretamente relacionados à qualidade de determinados sistemas e instituições de ensino, provocando, segundo Sousa; Lopes (2010), um “efeito colateral” por exacerbar comparações e competitividade. Ademais, os próprios resultados servem de parâmetro para a interpretação dos dados educacionais, podendo trilhar por um viés qualitativo, com vistas à equidade no direito à aprendizagem, como pode enveredar por um viés de controle e prestação de contas, contribuindo para o aumento das desigualdades e da exclusão do processo educativo.

Mediante a relevância que a identificação dos fatores determinantes do desempenho escolar assume no cenário educacional contemporâneo, é válido ressaltar a dimensão à qual esses fatores pertencem. Os fatores extraescolares fazem parte de duas estruturas construídas e organizadas socialmente, as quais para sofrerem alterações, dependem de mudanças sistematizadas em nível macro, demandando políticas públicas específicas. Na verdade, o desempenho do ensino fundamental brasileiro é um problema complexo, que requer mudanças complexas e plurais, para atender às especificidades da diversidade inerente ao público brasileiro; somente assim o nível em que se encontra poderá elevar-se (SOARES, 2007).

Os fatores intraescolares, ao contrário, fazem parte da dimensão escolar, incluindo desde a organização da rotina, até a gestão da escola. Ou seja, suas estruturas pertencem a uma dimensão específica, tornando possíveis ações internas, as quais poderão repercutir a curto e médio prazo em melhores resultados. Os fatores intraescolares envolvem a gestão da escola, por meio das ações de organização e a gestão do diretor da escola, o qual deve ter como principal missão organizar os recursos disponíveis na escola em prol da aprendizagem dos alunos. O professor por meio da prática desenvolvida em sala de aula é um fator interno

determinante do desempenho dos seus alunos, apesar das condições de que trabalho, salário e formação inicial demandem ações externas.

Consonante ao contexto de difusão da política de responsabilização pelos resultados, a presente pesquisa, direcionada ao campo da escola “Bela Vista”, objetiva situar alguns fatores intraescolares que se apresentam como possíveis entraves na implementação de uma prática escolar cotidiana eficaz. Considerando que a escola possui dimensões, das quais emanam diversos fatores associados ao desempenho e de acordo com a premissa apresentada por Soares (2004), que ressalta a cadeia existente entre esses fatores, sendo que nenhum deles tem a capacidade de promover bons resultados de forma isolada. Para fins do presente estudo de caso, foram selecionados dois eixos principais: a gestão escolar e os professores. No eixo professor, as relações entre professores e alunos e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa e matemática, constituem os fatores em análise; no eixo gestão, inclui-se o Projeto Político-Pedagógico, com ênfase na análise da cultura da escola no que tange à avaliação, a atuação do diretor escolar na gestão pedagógica e de resultados; o clima escolar na dimensão da dinâmica organizacional da escola, ou seja, “características estruturais da escola que, entretanto, podem ser mudadas por sua ação interna” (SOARES, 2004, p. 5).

A pesquisa delineou-se sobre a identificação dos fatores internos, no intuito de implementar “políticas escolares” alcançáveis, considerando a dimensão e o escopo da pesquisa. De acordo com Soares (2007), as “políticas escolares” são ações interventivas implementadas pela própria escola, visando à eficácia de suas práticas escolares, de modo a impactar no desempenho do alunado. Porém, adverte que as ações devem estar em consonância com o PPP da escola, envolvendo a proposta curricular, as práticas de ensino e avaliativas. “Finalmente, a ação sobre os fatores escolares pode ser feita a curto prazo enquanto a mudança das estruturas sociais só ocorre a longo prazo. Daí a relevância de considerar intervenções escolares” (SOARES, 2007, p. 7).

A partir da análise dos fatores internos associados ao desempenho escolar, o planejamento das ações foi organizado em um Plano de Ação Educacional (PAE), condizente e respeitando o constructo teórico.

2.3 DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS DA GESTÃO DA ESCOLA BELA VISTA

A presente seção faz uma incursão na gestão da escola “Bela Vista”, com a finalidade de elucidar o trabalho desenvolvido pela equipe gestora nas áreas de atuação da organização e da gestão escolar, definidas por Libâneo (et al., 2012). As áreas que subsidiaram a análise

referem-se ao Planejamento e Projeto Político-Pedagógico; organização e desenvolvimento do currículo; organização e desenvolvimento da prática de ensino; práticas de gestão: técnico-administrativas e pedagógico-curricular. O papel do gestor diante da consolidação da função social da escola constitui o eixo de análise definido para elucidar as contribuições desse agente social e as possíveis relações com o desempenho dos alunos, fundamental para evidenciar o gestor protagonista do caso, a partir de um constructo que viabilizou a análise das ações desenvolvidas na realidade escolar, mediante as definidas para a função.

As áreas relacionam-se aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da gestão escolar, nas suas diferentes dimensões. De acordo com Lück (2009), para efeito de estudos, a gestão escolar pode ser organizada em dez dimensões, as quais se agrupam em duas áreas, sendo uma de natureza organizacional e outra de implementação.

Na área de dimensão organizacional, incluem-se as áreas do planejamento e o projeto pedagógico-curricular; organização e desenvolvimento do currículo; organização e desenvolvimento do ensino, as quais constituem o foco da pesquisa. Na área da dimensão da implementação, as áreas definidas são as práticas de gestão técnico-administrativa e pedagógico-curriculares.

A análise das respectivas áreas da gestão foi basilar para identificar as ações implementadas pela escola em prol da apropriação dos resultados, a forma com que os atores escolares estão apropriando-se dos resultados com vistas à melhoria não só das médias de proficiência, mas da qualidade do trabalho desenvolvido na escola por toda a equipe. O processo foi fundamental para propor ações convergentes às demandas que a escola apresenta, visando reorganizar as práticas de gestão desenvolvidas na escola, no âmbito da gestão de resultados e no âmbito das práticas pedagógicas.

2.3.1 Planejamento e Projeto Político-Pedagógico

Para o eixo do planejamento e Projeto Político-Pedagógico, analisou-se a relevância de tais instrumentos para a consolidação de uma gestão democrática e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, a partir das contribuições teóricas de Souza (2012). O referido autor defende “as possibilidades de esse projeto contribuir para a construção da cultura da própria escola, partindo da premissa de que cada escola é única e desenvolve uma identidade [...]” (SOUSA, 2012, p. 25). Buscou-se também evidências sobre as implicações que tais instrumentos podem desencadear no desempenho dos alunos. Com base na premissa de que o Projeto Político-Pedagógico contribui para a construção da cultura da escola, por

promover a formação da sua identidade, a cultura avaliativa apresenta-se como elemento necessário dessa cultura construída na escola. O PPP é o meio para que a cultura avaliativa se torne parte da cultura escolar, uma vez que este constitui a base legitimadora das atividades escolares, com vistas à aprendizagem dos alunos. Analisar o PPP da escola “Bela Vista”, a partir da premissa que o considera relevante para a construção da cultura da escola e, conseqüentemente, de uma cultura avaliativa, apresenta-se, dentre os fatores internos a serem analisados, na perspectiva de identificar, no documento, a presença de elementos da gestão de resultados, no intuito de analisar o enfoque dado à avaliação externa e ao uso de seus resultados.

No bojo da cultura avaliativa, a gestão de resultados das avaliações internas e externas, é fundamental, para que a escola como um todo, possa conhecer os avanços e dificuldades na aprendizagem e no desempenho dos seus educandos, para estabelecer coletivamente, metas sobre os resultados obtidos. Dessa forma, a condução do processo educativo adquire um significado, favorece a consolidação da função social da escola e a fruição do direito à aprendizagem.

Nessa perspectiva, a cultura avaliativa para tornar-se efetiva, precisa ser construída em consonância à cultura da escola, por meio de um processo político e democrático que pode ser viabilizado por meio do PPP. Esse processo para ser consolidado requer a democratização das práticas escolares, incluindo a definição de papéis e responsabilidades aos diferentes atores.

A escola como um todo é corresponsável pela formação integral do aluno, mas para que tal desenvolvimento seja concretizado, os atores que agem no cotidiano escolar precisam se perceber como sujeitos de construção de cultura, por meio da qual a escola alcança sua personificação, materializando suas ações. Diante da política de responsabilização vigente no campo educacional, explicitar as responsabilidades que cada membro da comunidade escolar possui para a efetivação da função social da escola é fundamental para a construção da cultura da escola que priorize a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

A responsabilidade apresenta-se no cenário educacional, assim como em outros, como elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a qualidade. A construção de uma cultura da escola baseada na responsabilidade individual para com a função social da escola contribui para que o processo ensino aprendizagem seja consolidado e alcance os objetivos estabelecidos para a unidade de ensino.

Neste constructo, o PPP é o planejamento de maior abrangência no âmbito escolar. É o instrumento normativo instituído pela Legislação Educacional, art. 12, I (LDB n.º 9394/96), que reúne princípios, valores, objetivos, concepções, em uma filosofia de ensino que

contempla dentre outros elementos, a Missão da escola. As práticas de ensino e de avaliação também fazem parte do rol de elementos que compõem o PPP, e, alicerçadas pelos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos, constroem a identidade institucional da escola.

Dessa forma, o PPP, quando não construído coletivamente pelos atores escolares, de modo a refletir os anseios e demandas do contexto escolar, torna-se um documento isento de significância para conduzir as práticas escolares, reduzindo-se a uma exigência burocrática que pouco ou nada contribui para a efetivação da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Isto é, quando a aprendizagem e o desempenho não constituem objetivos comuns, compartilhados e vislumbrados pela comunidade escolar, pode constituir um fator interno que pode incidir negativamente nos resultados.

O PPP da escola “Bela Vista” foi construído em 2011, pela equipe gestora, como atividade do Programa Vivencial Escola de Gestores da Educação Básica, um curso de especialização em gestão educacional. A missão definida para a escola foi:

[...] contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade de forma transparente, visando assegurar um ensino de qualidade, aos nossos educandos, num ambiente de responsabilização social, cultural, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo garantindo o acesso e a permanência destes na escola, na probabilidade de se formar cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade (AMAZONAS, 2011, p. 13).

A missão definida para a escola não está clara e objetiva, o que dificulta o entendimento do leitor e, principalmente, dos atores escolares. Pode-se pressupor que a falta de clareza e objetividade na missão da escola venha a refletir-se negativamente na consolidação de uma prática condizente a essa missão.

O documento encontra-se em processo de revisão/atualização, iniciada em 2014, a partir da solicitação da SEDUC-AM. Foi estabelecido um cronograma de atividades, contendo etapas e atividades específicas à equipe gestora, aos professores e à comunidade. A atividade inicial da revisão foi realizada junto aos professores, os quais foram divididos em grupos para responder a perguntas norteadoras sobre a função da escola, o perfil de aluno e de homem que se quer formar, que sociedade se quer construir, enfim, perguntas reflexivas para subsidiarem a reformulação da filosofia da escola. Os grupos apresentaram suas considerações, as quais serviram para nortear as primeiras alterações no texto.

Em razão da reforma ocorrida na escola no ano de 2014, as atividades foram interrompidas, sendo retomadas em 2015 a partir de uma atividade organizada por meio de

oficinas temáticas, divididas de acordo com as quatro dimensões do Projeto Político-Pedagógico, definidas por Souza (2014) em: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Os professores apresentaram aos pais as dimensões e suas características para que os mesmos pudessem conhecer, analisar e propor melhorias. Uma segunda atividade junto aos pais encaminhou-se no sentido de apresentar o rendimento escolar do ano de 2014, para que juntos fossem estabelecidas metas para o ano de 2015. O PPP permanece em processo de revisão, por esta razão, analisou-se para fins desta pesquisa, o documento elaborado em 2011, visando identificar os fatores intraescolares que podem estar interferindo no baixo desempenho.

Ademais, analisou-se o Projeto Político-Pedagógico e suas contribuições para a construção de uma cultura escolar que promova a democratização de suas ações, principalmente, do ensino e aprendizagem. “O processo de gestão desenvolvido na escola precisa possibilitar espaços de discussão que contribuam para que esses atores se reconheçam como construtores de saberes e valores, o que só é possível quando a escola democratiza suas práticas” (SOUSA, 2012, p. 27).

Constatar se o diretor disponibiliza tempo e organiza espaços para a discussão do PPP, junto aos professores, é fundamental para identificar as implicações no processo educativo e nas práticas escolares desenvolvidas na escola, conseqüentemente na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Nesse sentido, nas entrevistas aplicadas aos professores, foi contemplada a questão referente aos espaços e tempos destinados para os professores discutirem o PPP. Os professores A e B, que possuem menos tempo de trabalho na escola “Bela Vista”, confirmaram que o documento encontrava-se em revisão, em processo de finalização, mas mencionaram que não participaram de discussões sobre o instrumento. Os professores E e 1, com mais tempo de serviço na escola, também confirmaram, em suas respostas, a existência do PPP da escola e que o mesmo encontrava-se em revisão/finalização. A professora E, ressalta em sua resposta: “Agora esse ano que ainda tá faltando reencontrar de novo, né, um tempinho pra gente discutir e concluir, né”. O tempo destinado para análise e discussão do documento, segundo os professores 2 e 3, é curto, sendo necessário ampliá-lo. O professor 3, em sua resposta, confirma:

Um espaço de tempo muito curto, né, mas tem esse espaço. Poderia ser aumentado, que é o tempo pra que a gente pudesse conhecer realmente esse projeto né. Esse Projeto Político-Pedagógico que eu creio que poucos professores têm conhecimento dele. A gente poderia ter um tempo maior pra discutir sobre isso (Trecho retirado da entrevista ao professor 3).

Percebeu-se a partir das respostas dos professores a necessidade de ampliar os espaços e tempos para análise e discussão coletiva do PPP, para que a escola de fato construa sua

identidade e democratize a gestão e suas práticas escolares. Sem uma análise e discussão que viabilize aos atores conhecerem a realidade do próprio contexto escolar, de modo a identificar as demandas, alcançar um ensino de qualidade social torna-se inviável.

O PPP é um instrumento que viabiliza a democratização das práticas escolares, quando em seu processo de (re)construção prioriza a participação coletiva, viabilizando aos atores escolares reconhecerem seu papel diante da construção da identidade da escola e dos saberes e valores cultivados na convivência diária.

A necessidade da democratização das práticas de gestão para que a cultura da participação de fato seja construída é um fator imprescindível para a consolidação da gestão democrática. Os benefícios da gestão democrática para o melhor desempenho escolar dos alunos podem estar relacionados à participação dos membros da comunidade escolar nas decisões, nas proposições e na própria fiscalização do funcionamento e atendimento dos alunos. Para isso, a gestão precisa oportunizar, de forma sistemática, espaços e tempos no calendário escolar, destinados para atividades dessa natureza.

Rosistolato e Viana (2014, p. 5) reiteram em suas pesquisas, a necessidade da consolidação da cultura da avaliação, a qual “depende diretamente de mudanças de perspectivas sobre a escola e sobre o que ela deve oferecer aos alunos”. Tais perspectivas estão imbricadas nas percepções e concepções dos atores escolares, isto é, fazem parte da cultura própria de cada escola, construída a partir de um conjunto de elementos os quais podem favorecer ou não a consolidação da função social da escola, sendo o PPP o instrumento catalisador para a efetivação da cultura democrática da escola.

No documento de 2011, a avaliação externa não constitui matéria do texto. Na filosofia da escola mencionam-se os Indicadores de Qualidade da Educação, no sentido das atividades desenvolvidas na escola estarem em harmonia com os mesmos. No documento revisado, observou-se dentre os objetivos específicos: “Estabelecer Metas de desempenho e rendimento escolar, com compromisso e participação de todos os membros da comunidade escolar” (ESCOLA BELA VISTA, 2016, p. 17). A criação de Metas de desempenho e rendimento sinalizam que a escola buscará conhecer seus resultados e geri-los no sentido de avançar, objetivo não identificado no corpo do texto do PPP anterior.

Contribuindo para a análise sobre a relevância da construção de uma cultura avaliativa na escola, a observação sobre as características do processo de avaliação da aprendizagem na escola “Bela Vista”, na dimensão interna, constitui uma ação imprescindível para a compreensão dos resultados obtidos nas avaliações externas, uma vez que estas representam o

resultado de um rol de fatores intra e extraescolares associados, os quais compõem o contexto escolar.

Nessa perspectiva, os alunos foram indagados sobre o que os professores de Língua Portuguesa e Matemática costumam fazer após as avaliações de aprendizagem, para ajudar os alunos que apresentaram dificuldades nos conteúdos avaliados. As respostas mais citadas pelos alunos foram a Recuperação Paralela e a Revisão de conteúdo. Houve dois alunos que manifestaram iniciativas específicas do professor de matemática, como o aluno do 9º 02 que declarou: “o professor de Matemática, ele tem um lado positivo porque ele após cada prova, ele faz uma correção no quadro e esclarece as dúvidas de todo mundo”. O aluno do 9º 06 afirma: “ele passa a questão que a gente errou e explica novamente para nós”.

A partir das declarações dos alunos entrevistados percebeu-se que os professores de ambas as disciplinas oportunizam aos alunos condições para sanar dúvidas e dificuldades apesar da pouca proximidade afetiva, garantindo o usufruto do direito à aprendizagem, por meio das atividades de revisão e Recuperação Paralela, atendendo assim ao que preconiza a legislação educacional e ao sistema estadual de educação vigente. A postura dos professores, analisados na pesquisa, diante do processo avaliativo interno, manifestam dois lados. De um lado, o compromisso para com a aprendizagem do aluno e por outro lado, o cumprimento das regras do sistema. Dependendo da concepção que subsidia a prática avaliativa desses professores, a avaliação pode adquirir um viés para promover ou punir o aluno.

Neste sentido, a avaliação é um dos elementos da cultura escolar, pois o ato de avaliar faz parte do processo educativo. Sendo assim, a avaliação torna-se parte da cultura avaliativa de uma escola, pois está imbricada em uma concepção que subsidia a prática. Esta concepção deve estar definida no PPP e presente nas práticas escolares.

As avaliações externas também oferecem dados importantes sobre o desempenho escolar dos alunos, mas devem complementar os dados das avaliações internas de modo a construir uma visão de maior dimensão sobre a aprendizagem desenvolvida pelos alunos, constituindo as diretrizes para o desenvolvimento de ações condizentes à realidade escolar.

No plano de ação do PPP (2011), a questão do desempenho dos alunos é evidenciada na justificativa e a partir da identificação de dificuldades de interpretação textual. A questão do rendimento escolar apresenta-se como subsídio para a criação de projetos e ações no que tange a minimizar a evasão escolar e a repetência.

Ao proceder com a análise do documento, no intuito de identificar a presença de ações destinadas à gestão de resultados no âmbito externo, não se identificou, no plano de ação, atividade com objetivos definidos para tal finalidade. As ações contempladas no plano

de ação que mais se aproximam da gestão de resultados são no âmbito interno. As ações propostas enfatizam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem para que o rendimento escolar alcance níveis satisfatórios. Porém, a escola não apresenta em seu PPP, metas para o rendimento escolar.

As ações de intervenção estabelecidas no PPP foram analisadas com base em elementos empíricos e teóricos, a partir dos princípios da gestão de resultados, como forma para identificar os entraves presentes, visando propor melhorias para a gestão escolar.

Realizar encontros com pais, professores, funcionários da escola, alunos e comunitários a fim de manter uma inter-relação de sintonia e coletividade entre as partes. Realizar encontros periodicamente para discussão e troca de conhecimentos sobre o ensino, necessidades e dificuldades dos alunos e professores. Avaliar, o desempenho do docente e discente – Conselho de classe; ouvir os alunos por turma e registrar suas dificuldades de aprendizagem e questionamentos para juntamente com os professores, encontrar caminhos que possam amenizar tais problemas; verificar a situação de frequência por turma com o intuito de solucionar ou amenizar tais problemas; organizar de forma dialética a implantação e implementação de medidas e ações que possam contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino e do sucesso escolar; acompanhamento do rendimento escolar bimestralmente (AMAZONAS, 2011, p. 93-97).

Reitera-se a ausência de elementos que referenciem a avaliação externa, apesar de o texto ressaltar que as práticas pedagógicas buscam atender e acompanhar as mudanças do contexto educacional, social, político e econômico, em constante transformação. Não há qualquer informação sobre os resultados de desempenho na Prova Brasil, SADEAM e do IDEB alcançado pela escola. De antemão, pode-se inferir que o PPP não está consonante com a realidade, pois a avaliação externa é uma prática vivenciada na escola, e, tratando-se de uma política educacional vigente em todo o território nacional, é parte do sistema de ensino em nível macro e deve estar presente não somente no *currículo real*, implementado nas práticas escolares, mas no *currículo formal* das escolas, de modo a legitimar o processo.

O *currículo formal* ou oficial é o instrumento constituído pelas diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos definidos e organizados para as áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas. É considerado oficial pelo fato de ser estabelecido pelos sistemas de ensino. O *currículo real* é tudo aquilo que se consolida na prática pedagógica em sala de aula, isto é, o que de fato ocorre no chão da escola, a partir da concepção e percepção que os professores constroem sobre o currículo formal. Tem como base, o Projeto Político-Pedagógico e os planos de ensino (LIBÂNEO et al., 2012).

Mediante a necessidade de se construir coletivamente uma cultura avaliativa, e, considerando o PPP como o ponto de partida legal para a implementação das ações da escola,

uma possível proposição ao PAE pode contemplar a atualização do documento, de modo a reconstruir um PPP orgânico, a partir da participação dos diversos segmentos da escola, incluindo em seu texto, referências sobre a política de avaliação externa e formas de gestão de resultados em âmbito interno e externo.

Assim como a cultura participativa, a consolidação da cultura da avaliação é um desafio para a escola pública brasileira. No entanto, um desafio necessário para a construção de um novo cenário educacional pautado na efetivação da função social da escola: a aprendizagem dos alunos. A avaliação deve apresentar-se como instrumento de monitoramento da aprendizagem e de promoção dos alunos.

O planejamento pedagógico na escola “Bela Vista”, desde o ano de ingresso na escola na função de pedagoga (2012), é realizado bimestralmente, conforme calendário oficial da SEDUC-AM. As informações apresentadas em torno desse aspecto são oriundas do próprio cotidiano de trabalho, registradas no plano de trabalho da pedagoga e no calendário de atividades da escola. Na entrevista com o diretor da escola foi mencionado aspectos do trabalho da pedagoga neste segmento didático-pedagógico, conforme o trecho a seguir.

A organização pedagógica junto aos professores é feita antecipadamente com a pedagoga. A gente identifica quais são as dificuldades e aí juntos conversamos e a gente chega a um determinado consenso pra atacar aquela dificuldade que nós encontramos a priori, né. Sabe que a nossa pedagoga, ela é muito preocupada com isso, então a gente fica debatendo de vez em quando as situações; aí a gente organiza, sempre buscando sanar as dificuldades encontradas (DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Nos dias de planejamento, os professores em seus respectivos turnos, dispõem de quatro horas destinadas para planejarem as atividades do bimestre a partir da proposta curricular da secretaria. No primeiro bimestre é construído o plano de ensino para o ano letivo, por disciplina, que servirá de referência para a construção dos planos bimestrais. A partir do ano de 2014, a metodologia proposta pela secretaria para a elaboração dos planos bimestrais e, conseqüentemente, nortear a prática pedagógica é a sequência didática, elaborada a partir de um eixo temático comum às áreas de ensino, com um viés interdisciplinar.

Durante as atividades de planejamento⁵ na escola, há dois momentos distintos. O primeiro reservado para discussões sobre temas pertinentes à educação, apresentação de projetos didáticos, dentre outros assuntos didático-pedagógicos. O segundo, destinado à

⁵A partir do ano de 2016, os dias destinados ao planejamento foram retirados do calendário escolar em razão do HTP.

elaboração do plano por grupos divididos de acordo com as áreas de conhecimento. A partir de 2016, o tempo destinado ao planejamento coletivo entre os professores e equipe pedagógica reduziu-se para o período da jornada pedagógica no início do ano letivo.

Durante a jornada pedagógica os professores são envolvidos em atividades didático-pedagógicas diversas, desde orientações básicas sobre o diário de classe, até a seleção dos conteúdos a serem ministrados no decorrer de cada bimestre, incluindo-se os projetos da escola. Semanalmente, os professores dispõem de cinco horas para o planejamento durante o Horário de Trabalho Pedagógico.

Durante os planejamentos bimestrais e semanais, a pedagoga da escola atua no sentido da orientação e sugestão quanto aos instrumentos avaliativos, adequação dos conteúdos à perspectiva interdisciplinar, elaboração de sequências didáticas, planos de aula com objetivos de aprendizagem voltados para os alunos, preenchimento do diário de classe, adequação das atividades de leitura e interpretação textual aos descritores da Matriz de Referência.

Considerando que o planejamento escolar é uma ferramenta primordial para o desenvolvimento das práticas de ensino, pois “o objetivo maior do planejamento é desenvolver estratégias que guiarão o professor à organização, para alcançar melhor desempenho, trazendo melhor resultado (LAURIANO; SILVA; FILHO; 2009, p. 15). Buscou-se analisar os planos dos professores para constatar a presença dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática para identificar se os mesmos foram incorporados ao currículo da escola, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Neste ponto, repousa a relação entre o desempenho e o planejamento seja no aspecto geral em relação ao PPP, seja no aspecto delimitado, no que tange ao contexto de sala de aula. O planejamento constitui uma variável fundamental para o processo educativo, o qual precisa ser observado, analisado e discutido no intuito de rever falhas para reajustá-lo de acordo com as demandas do cotidiano escolar, organizado para contribuir com o desempenho satisfatório dos alunos.

Neste propósito, na próxima subseção, o resultado da análise dos planos de curso e semanais construídos pelos professores será apresentado e, durante a entrevista com os mesmos, buscou-se identificar indícios sobre as bases conceituais da avaliação interna que os mesmos defendem, de modo que se possa constatar elementos presentes nas práticas escolares da escola “Bela Vista”, as quais estejam diretamente incidindo no desempenho escolar.

2.3.2 Organização e desenvolvimento do currículo

Historicamente a escola foi consagrada como o lugar privilegiado para a aquisição de conhecimentos, conseqüentemente sua função social é oportunizar aos que a buscam o acesso a esses conhecimentos. Segundo o *caput* do art. 11 da Resolução n.º 4/2010, a escola “é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2010, p. 4). A partir dessa concepção, um elemento crucial para que a escola efetive o seu papel é o currículo, afinal este constitui o fator determinante para justificar a própria existência da escola, a partir do tipo de conhecimento produzido e socializado (YOUNG, 2007).

Segundo Young (2007), o currículo é determinante para a emancipação do cidadão, por isso “as escolas devem perguntar: Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 11). O conhecimento produzido e transmitido na escola é crucial para se identificar a quais interesses se está atendendo. Isto é, a escola pode estar produzindo conhecimentos que atendam a outros interesses, não precisamente oportunizando a aquisição de conhecimento poderoso, que viabiliza a emancipação, preconizada pela Resolução 04/2010 *caput* art. 5º, que define a educação básica como direito universal, via pela qual a pessoa pode exercer a cidadania plena.

Pautado nas assertivas acima mencionadas é possível afirmar que currículo aprendizagem e desempenho correlacionam-se no processo educativo, o que o torna decisivo para que as escolas alcancem bons resultados, principalmente a partir da vertente que surgiu no final do século XX, impulsionada pelo processo de massificação da escola e pelos novos avanços tecnológicos, que trouxeram diferentes meios de produzir e veicular o conhecimento. Nesta vertente, o currículo é centrado na aprendizagem e no resultado, em uma perspectiva de saber fazer, isto é, o aluno por meio da reconstrução do conhecimento adquire competências para atuar e intervir em sua realidade de vida (MELLO, 2014).

Com o advento da avaliação educacional a necessidade de se estabelecer um currículo que garanta ao educando o direito à aprendizagem é imprescindível, afinal a avaliação externa revela a qualidade do ensino ofertado nas escolas, mas indica também o grau de equidade com que esse ensino vem sendo efetivado. No intuito de identificar as relações entre o currículo da escola “Bela Vista” e o desempenho dos alunos nas avaliações externas, na tentativa de verificar se este constitui um entrave para o alcance de melhores resultados, a presente

subseção busca analisar a organização curricular e as atividades escolares desenvolvidas para promover o conhecimento.

A organização do currículo da escola estadual “Bela Vista” presente no Projeto Político-Pedagógico sustenta-se nas concepções de educação escolar preconizada pela LDB n.º 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os princípios da Gestão Democrática apresentam-se como conquista e meio para a consolidação da participação dos membros da comunidade escolar na gestão, principalmente a família. A proposta curricular da secretaria de educação é o principal referencial para a elaboração do planejamento de ensino, estendendo-se na prática pedagógica.

Na escola, não há gestão pedagógica da proposta curricular; utiliza-se integralmente a proposta da secretaria, não havendo reformulação/adaptação à realidade e necessidade dos alunos. Condição que evidencia a ausência de autonomia pedagógica estabelecida pela LDB, lei n.º 9394/1996, no *caput* do art. 15 e assegurada pelos sistemas de ensino. Essa assertiva constitui uma das hipóteses que nos conduzirão às respostas do problema identificado no caso, as quais serão constatadas por meio da análise dos dados.

A organização curricular da escola definidas no PPP fundamenta-se, teoricamente, nos princípios construtivistas, considerando o conhecimento prévio dos alunos, como elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o processo educacional, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. De acordo com o texto do PPP, a teoria do construtivismo, propõe um processo de ensino e aprendizagem voltado para a construção autônoma do conhecimento, de modo a permitir que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem. O professor deve atuar como mediador do processo, oportunizando e estimulando as aprendizagens. O trecho de uma citação retirada do texto do PPP reforça tais princípios.

[...] O construtivismo condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno (NOVA ESCOLA, 1995).

Os fundamentos didático-pedagógicos que sustentam o Projeto correspondem aos quatro pilares da educação para o século XXI, definidos pela Comissão Internacional de Educação e apresentado à UNESCO. Tais pilares presentes no relatório organizado por Jacques Delors, dentre outros membros, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. De acordo com o PPP as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola devem contemplar os princípios para

que valores, como coletividade, compromisso, reciprocidade, dentre outros, possam validar o processo democrático na escola.

Em razão de o PPP encontrar-se em processo de reformulação, as atividades realizadas na escola são organizadas em um calendário de atividades escolares elaborado pela equipe gestora, apresentada e aprovada pelos professores, em seguida pelos pais. No calendário de atividades inclui-se o planejamento pedagógico, conselho bimestral, datas limites para a realização das avaliações, aplicação de simulados, reuniões bimestrais com os pais, início e término dos projetos interdisciplinares, recuperação final, datas da hora cívica, atividades comemorativas etc. A avaliação diagnóstica é contemplada no calendário de atividades, no entanto, há certa resistência e até mesmo, desvalorização por parte de determinados professores, para com a importância do instrumento para a identificação do nível de aprendizagem dos alunos, suas habilidades e dificuldades.

Candian e Rezende (2012) apresentam os fatores extraescolares e intraescolares que interferem para a eficácia escolar. O clima escolar “é tratado como um conjunto de condições que, na escola, contribuem para que os atores escolares considerem o ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades” (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 26). À medida que o clima escolar constitui uma dimensão que abrange diversos contextos, os quais podem estar relacionados ao desempenho dos alunos, vale destacar a dimensão na análise do caso, para que a partir das evidências identificadas nesse contexto, possa-se estabelecer uma possível associação ao baixo desempenho alcançado pelos alunos. E propor formas de melhorar as inter-relações que ocorrem no ambiente escolar, no intuito de contribuir para o alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Retoma-se aqui o “entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (PARECER CNE/CEB, 2010, p. 22). Mediante essa concepção de currículo, analisar a cultura organizacional da escola consiste em compreender as manifestações dos atores escolares diante das atividades desenvolvidas na escola em torno do conhecimento. Isto significa que, conhecer a organização da rotina escolar, favorece a identificação de suas interferências e possíveis relações com o desempenho dos alunos, pois

a cultura organizacional da escola se revela nos modos de agir, nas crenças e valores partilhados entre os atores que compõem a unidade de ensino e se manifestam nas interações dos sujeitos, nas rotinas das atividades educativas, nas formas de empreender a gestão da escola (CUNHA, 2011, p. 4).

Para fundamentar a análise, as contribuições teóricas de Cunha (2011) foram consideradas no trato do eixo, pois o autor desenvolve pesquisa sobre a cultura organizacional e suas contribuições para o desempenho dos alunos. Selecionou-se para a presente análise, questões das entrevistas aplicadas aos atores escolares referentes ao clima escolar, a partir da percepção dos mesmos sobre a organização da escola, a disciplina, a convivência em sala de aula e na escola – contexto inter-relacional e o interesse dos professores para com a aprendizagem dos alunos – contexto instrucional.

No que tange à cultura organizacional, a percepção de 4 alunos entrevistados de um total de 7, das turmas do 9º ano foi a de considerar a escola organizada. Um aluno não respondeu a questão e 02 deles consideraram em parte. Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos que consideraram a escola organizada, destaca-se o interesse da equipe gestora em manter a disciplina dos alunos, a partir do estabelecimento e cobrança do fardamento, mapeamento de sala e aplicação de advertências aos alunos que cometem infrações disciplinares.

Uma das alunas entrevistadas do 9º 03 ressalta que a escola de fato ainda é identificada com o rótulo de “escola de galeroso”, mas que na prática essa denominação não se aplica, pois houve uma mudança no sentido de estabelecer a disciplina escolar.

A escola estadual “Bela Vista”, ela, quando eu pensei em vim estudar aqui, muita gente falou pra mim, que era uma escola de galerosos, né, mas depois que eu vim e entrei e vi que não era assim. Vi que era diferente, vi que as pessoas falavam não eram. É uma escola bem organizada (ALUNA 9º 03, 2016).

A indisciplina é identificada pelos alunos como um dos fatores que comprometem a organização e a imagem da escola. De acordo com a aluna do 9º 01, as atitudes de alguns alunos repercutem negativamente e podem levar à escola a “má fama”. De fato, são as pessoas que dão vida e movimento à escola, portanto, a escola é o que as pessoas fazem dela, a partir de suas ações que quando incorporadas e praticadas tornam-se parte da identidade escolar, isto é, tornam-se cultura.

De fato, no processo de desenvolvimento do currículo, a indisciplina dos alunos é um fator que vem exercendo interferência no processo educativo, segundo relato de professores e dos registros realizados em livro próprio da equipe gestora. Alunos que não se concentram, conversam muito, usam o celular, ofendem os colegas, saem com frequência da sala, danificam o patrimônio escolar, não cumprem regras, não entregam os trabalhos no prazo etc., desencadeiam situações que geram um clima tenso, conflituoso na escola. Geralmente os professores, diante de tais atitudes e comportamentos dos alunos, costumam enfrentar as

situações por meio de conversas em sala de aula para amenizar os conflitos; em alguns casos encaminham para a diretoria; outros chegam a pedir que os alunos se retirem da sala, como também condicionar a entrada do aluno na sala mediante a presença do responsável; mas há professores que ignoram o fato.

Porém, os alunos quando indagados sobre a sua relação com os colegas em sala de aula, a maioria respondeu que se relacionam bem, procurando fortalecer os laços de amizade e que não se envolvem em conflitos em sala de aula. A aluna do 9º 03 destaca: “E eu procuro assim sempre dar carinho, atenção pra eles, né, [...] eu gosto de fazer amizade com eles, gosto muito de fazer amizade”. A aluna do 9º 01 enfatiza em sua resposta: “Eu me relaciono muito bem [...] se eles não querem se relacionar bem comigo, mas eu quero, porque eles são todos meus colegas, pra mim eles são meus irmãos e meus professores pra mim são meus pais”.

Observa-se, por meio das respostas dos alunos que as relações estabelecidas em sala de aula buscam manter um equilíbrio, a partir do respeito e da tolerância, mesmo diante das situações de indisciplina e quebra de regras. A exemplo, o aluno do 9º 01, em resposta à pergunta sobre a existência de conflitos em sala de aula, o mesmo responde que não, e ressalta: “Algum desentendimento, mas a gente se resolve depois”. A aluna do 9º 06 responde que não se dá muito bem com eles, mas explica que quando chama a atenção dos colegas, os mesmos atendem.

No que tange à relação dos alunos com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, a percepção dos alunos é positiva, pois declararam que buscam manter uma relação próxima e de respeito recíproco. No entanto, 03 alunos citaram em suas respostas, pouca proximidade para com o professor de matemática. Segundo o aluno do 9º 02, com o professor de matemática “a gente não costuma muito, tirar brincadeira, porque ele é, ele fala muito sério com a gente. A gente respeita esse comportamento dele”. A aluna do 9º 06 declara que sua relação com os professores não é muito próxima, e esclarece: “Com o professor de Língua Portuguesa eu falo, com o de Matemática não”. A aluna do 9º 07 também faz referência, no sentido de manter uma relação distante com o professor de matemática, e explica em sua resposta assim: “De Língua Portuguesa eu me dou bem [...], de Matemática não tanto, mas eu procuro fazer o melhor”. Apesar da falta de proximidade entre tais alunos e o professor de Matemática, percebe-se que há uma satisfação por parte dos alunos, para com a postura dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática diante de suas dificuldades no entendimento dos conteúdos.

A percepção dos alunos sobre a figura do diretor é muito positiva. Os mesmos referem-se a ele com carinho, respeito e descontração, pelo fato de o mesmo ser uma pessoa

divertida. As palavras da aluna do 9º 03 retratam essa percepção: “Ah! Não tem de que falar, eu gosto muito dele, é muito bacana”. A aluna do 9º 07 complementa: “Ele é uma ótima pessoa, é claro. E sendo como eu aluna, eu respeito ele, sempre me dou bem”.

Todos os alunos entrevistados declararam que se relacionam bem com o gestor. No entanto, o que preocupa é o fato de associar à figura do gestor ao lado paternal, como mencionou a aluna do 9º 03 em sua declaração: “É assim, eu sempre digo pra minhas colegas que eu tenho assim, o gestor e a pedagoga da escola como pai e mãe, porque eles estão mais tempo com a gente. Eles procuram ajudar a gente de todas as formas e assim, eu sou muito amiga deles”.

Segundo Lauriano, Silva e Filho (2009), o aspecto socioemocional presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar, são construídas a partir dos vínculos afetivos que se estabelecem, porém essa afetividade é salutar quando ajuda o professor ou o gestor a exercerem sua autoridade, criando-se uma relação educativa. Tratar os alunos como filhos ou sobrinhos representa um risco, com tendência para o autoritarismo ou para a falta de identidade institucional, enviesando para uma gestão de perfil personalista.

Sobre a presença do gestor em sala de aula, os alunos declararam que o mesmo visita as salas semanalmente para transmitir avisos ou informar sobre eventos que irão acontecer na escola. Apenas uma aluna declarou que o gestor visita a sala para incentivar os alunos. A declaração da aluna do 9º 07 é clara: “[...] vai pra incentivar a gente a estudar porque ele sempre fala que não vai servir pra ele, mas sim pra cada um de nós alunos, para nós se interessarmos mais”.

O diretor da escola, quando indagado sobre a sua contribuição na organização da escola e das suas atividades para a aprendizagem dos alunos, concordou e ressaltou a importância da organização para que a escola avance principalmente no rendimento. Porém, evidenciou as dificuldades e limitações que a escola enfrenta para manter seu funcionamento, no que tange à parte administrativa. “Eu creio que, na parte administrativa da escola, nós precisamos mudar alguma coisa. Porque nós trabalhamos aqui no limite. E não temos funcionários suficientes pra que a escola caminhe como deveria” (DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Percebe-se que o diretor enfatiza a parte administrativa, quando se trata de mudanças na organização escolar, evidenciando que na parte pedagógica, o trabalho está fluindo pelo fato de a escola dispor de uma pedagoga efetiva no quadro funcional. Esperava-se que o diretor indicasse aspectos internos da organização da escola que estivessem diretamente relacionados à aprendizagem dos alunos, aspectos que pudessem conduzir proposições no

aspecto pedagógico. Esta postura do diretor escolar, em utilizar um discurso oficial, pode estar relacionada ao fato de a entrevistadora ser a própria pedagoga da escola.

Os professores entrevistados, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática, identificam como o maior problema da escola, a falta de interesse dos alunos e dos pais na educação dos filhos. Apenas um professor de Língua Portuguesa citou um aspecto relacionado à estrutura física, evidenciando que a biblioteca não dispõe de um espaço físico adequado para a realização de atividades de leitura. Porém, a professora A, de Língua Portuguesa, suscitou um aspecto relacionado aos professores. Segundo a professora percebeu, durante o curto tempo em que está atuando na escola, há um problema relacionado às atitudes de alguns professores no momento de avaliar o aluno e que incidem nos resultados das avaliações internas e externas.

Em relação a, por exemplo, a avaliação, alguns professores até comentam: ah! pra quê perder tempo, isso é trabalho pra você né. Olha pro aluno e atribui nota e isso influencia muito no aprendizado do aluno e é o que reflete nos resultados. E eu acredito que esse é o ponto mais crítico. Mas o restante não. (PROFESSORA A, 2016).

A percepção da professora A caminha em sentido contrário à percepção dos alunos quanto ao interesse dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática pela sua aprendizagem. Os sete alunos entrevistados afirmaram que os professores demonstram interesse pelo seu aprendizado, esclarecem suas dúvidas e ajudam nas atividades. O aluno do 9º 04 justifica que “eles demonstram esse interesse fazendo algumas atividades para que a gente entenda”. A aluna do 9º 01 ressalta que os professores esclarecem as dúvidas dos alunos, porém “muitas vezes nós não queremos aprender”.

De acordo com os autores Candian e Rezende (2013), o clima escolar divide-se em quatro grupos contextuais intraescolares: contexto imaginativo, instrucional, inter-relacional e normativo. Os mesmos consideram que o meio para mensuração do clima escolar é por meio da percepção dos atores escolares sobre os contextos que o constituem. Definiu-se, para fins da pesquisa, o contexto instrucional e inter-relacional considerando que “quanto melhor o clima escolar, melhor o desempenho médio das escolas” (CANDIAN; REZENDE, 2013 p. 26).

As respostas dos alunos revelaram que o clima escolar no contexto instrucional é positivo, pois segundo Candian e Rezende (2013), esse contexto diz respeito à percepção dos alunos quanto ao interesse dos professores em relação à sua orientação acadêmica. No que se refere à qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar entre: os próprios alunos,

alunos e professores, alunos e gestor, ou seja, o contexto inter-relacional, definido por Candian e Rezende (2013), a partir da percepção dos alunos, é considerada saudável.

A partir da acepção que compreende o “currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 489). É possível afirmar que os valores que subsidiam as relações entre os atores escolares fazem parte do currículo à medida que contribuem para a formação ético-cidadã dos alunos. Valores que devem estar definidos no PPP e incorporados na prática cotidiana.

No que tange ao desenvolvimento do currículo, a prática do planejamento é uma ação que viabiliza sua efetivação. Reitera-se que na escola “Bela Vista” a elaboração do planejamento de ensino, tem como base o currículo oficial da SEDUC-AM, a escola não possui uma proposta curricular própria, elaborada a partir dos parâmetros da secretaria, mas adequada às necessidades de aprendizagem e à realidade existencial dos alunos. Os conteúdos são elencados no plano e ministrados na ordem em que se apresentam na proposta, com pouca adequação ou reorganização de modo a atender às necessidades dos alunos e/ou projetos didáticos. Observa-se certa cultura de aceitação passiva das diretrizes e orientações superiores e externas ao âmbito escolar. Por isso, construir uma nova cultura, baseada na análise e discussão do currículo escolar, é um desafio que se apresenta no contexto da escola, por meio do qual, novas perspectivas para com o desempenho dos alunos, serão vislumbradas.

Os registros do diário de classe evidenciam, em alguns casos, que os professores tendem a registrar os conteúdos do currículo oficial, em detrimento dos conteúdos do currículo real, ministrados em sala de aula, em decorrência de projetos didáticos, atividades extraclasse, como hora cívica, gincanas culturais, dias temáticos, dentre outras atividades realizadas pela escola.

Ademais, considerando que a política de avaliação externa está diretamente ligada ao currículo escolar, suscitar e problematizar a questão referente à redução curricular desencadeada, principalmente, pela percepção equivocada sobre a interpretação dos resultados dos testes, constitui parte da trajetória analítica do caso. Bonamino e Sousa (2012, p. 11) ressaltam que

evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Neste sentido, refletir sobre as implicações dos resultados obtidos nas avaliações externas para o currículo é fundamental, no contexto da pesquisa, no intuito de analisar em que medida a escola “Bela Vista” está imersa nesta tendência, cujo elemento propulsor, são os *rankings*.

Nesta perspectiva, a percepção dos professores sobre a presença de mudanças na organização da escola para atender à política de avaliação externa foi contemplada na entrevista e trouxe à tona, evidências relevantes para a análise dos entraves no processo de apropriação dos resultados na escola. A professora E identificou a aplicação de simulados como mudança associada à política de avaliação externa. Revelou a dificuldade na adesão dos professores das outras disciplinas para efetivar o processo.

[...] o que percebe-se (sic) é que ainda não estamos falando a mesma língua, né. Uns na hora que você pede uma ajuda ali, se recusam [...] principalmente na correção das avaliações, quando estamos trabalhando com simulado [...] fica [...] sobrecarregado pra cima daquele professor responsável da disciplina, né (PROFESSORA E, 2016).

A falta de adesão dos demais professores, citada pela professora E, é um reflexo da ausência de uma cultura avaliativa consolidada no âmbito da avaliação externa. O papel do diretor escolar neste contexto é imprescindível e determinante, por isso requer competências e habilidades para desempenhar a sua função, em uma seara de constantes mudanças.

O professor 1 de Matemática, afirma que as mudanças estão relacionadas aos projetos implementados na escola na área de Língua Portuguesa e Matemática. Mudanças consideradas positivas, “em relação a essa situação da escola buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos” (PROFESSOR 1, 2016). O professor 2, de Matemática, de início, não conseguiu identificar mudanças na rotina da escola de modo geral, apenas quando referiu-se à mudanças em sala de aula o professor 2, declara: “Acredito que nos projetos, né, [...] os projetos da escola são bem, até audaciosos, [...] da tabuada foi criado aqui na escola. Tem também o projeto de português de ler e outros projetos que a escola tem”. O professor 3, de Matemática, acredita que a mudança consiste na adaptação da rotina da escola ao novo sistema de avaliação em larga escala.

Sim. Quer dizer, mudança não, houve uma adaptação, a escola se adaptou a esse novo sistema, fazendo com que nós como professores também pudéssemos trabalhar essa parte dos descritores dentro de sala de aula e fazer com que os alunos tenham mais responsabilidade (PROFESSOR 3, 2016).

Essas mudanças, associadas à política de avaliação externa, são consideradas por Bonamino e Sousa (2012) como riscos e/ou potencialidades. Potencialidades, no sentido de possibilitar reflexões sobre a qualidade das práticas escolares para a consolidação da

aprendizagem de forma equânime. Além de revelar a negação do direito que todos os alunos têm de aprender.

Contribuindo com a análise sobre as mudanças no currículo escolar para atender à política de avaliação educacional, foram analisados os planos de curso e os planos de aula dos professores de Língua Portuguesa e Matemática realizados durante o 1º Bimestre, para verificar a presença de elementos das matrizes de referência de ambas as disciplinas. Nos planos de curso analisados, de Língua Portuguesa das professoras A e E; Matemática do professor 3, os quais haviam entregue o plano, percebeu-se que, apenas o professor 3 incluiu os tópicos e seus descritores no plano, relacionando-os aos conteúdos da proposta curricular.

Nos planos de aula realizados no HTP, analisaram-se os planos das professoras A e E de Língua Portuguesa. O professor B de Língua Portuguesa não dispõe de HTP, por essa razão não entrega as fichas contendo o plano de aula semanal. Dos três professores de Matemática, todos dispõem de HTP, porém somente o professor 3 entrega o plano.

Analisando os planos de aula da professora A de Língua Portuguesa, percebeu-se que há uma ênfase na leitura e interpretação textual, a partir do trabalho com os gêneros textuais. Objetivos como: “Compreender a finalidade, acontecimentos, características estruturais da crônica; reconhecer a estrutura e o contexto de circulação da crônica” contemplam descritores do Tópico I, Procedimentos de Leitura e do Tópico II, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, mesmo que não estejam explícitos no corpo do plano.

A professora E de Língua Portuguesa, em seus planos de aula enfatiza a abordagem gramatical dos conteúdos, mesmo que referencie, em parte, a leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros. Porém, percebeu-se a partir dos planos que há uma preocupação maior com os conteúdos gramaticais, como nos objetivos retirados do plano: “reconhecer e classificar as classes gramaticais no texto, orações e frases”. Percebeu-se ao analisar os planos das professoras A e E, que os descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa não são citados no plano, mas são contemplados nos objetivos propostos. No entanto, a ausência do registro consciente e intencional dos descritores no plano revela que as professoras não estão adequando suas práticas à política de avaliação educacional vigente.

De acordo com Lauriano (et al., 2009), a utilização de textos variados é relevante para o desenvolvimento de habilidade leitoras e do vocabulário, necessários para que o aluno tenha um bom desempenho nos testes em larga escala. “Portanto, é muito proveitoso que o professor em sala de aula exercite com os alunos com textos variados, desenvolvendo

exercícios que permita uma compreensão do texto, do que está implícito e nas intenções subjacentes” (LAURIANO et al., 2009, p. 16)

Os planos elaborados pelo professor 3, da disciplina de Matemática, contemplam a proposição de problemas matemáticos em seus objetivos e a contextualização dos conteúdos às práticas do cotidiano. Conforme o objetivo retirado do plano: “Solucionar problemas através das equações biquadradas”. Nas atividades propostas para a sala de aula, o professor estabelece: “usar equações para solucionar problemas do dia a dia”. O professor, mesmo não explicitando em seu plano, os descritores da matriz de referência, é possível identificar a presença do Descritor 31, do Tema III: Números e Operações/Álgebra e Funções. Assim como nos planos das professoras de Língua Portuguesa, o professor 3 de Matemática, não contempla de forma direta e intencional o trabalho com os descritores.

Portanto, a tendência de se ensinar para os testes em larga escala não se aplica aos planos dos professores de Língua Portuguesa e Matemática da escola “Bela Vista”. Essa situação indica que os professores não estão adequando suas atividades para atender às demandas da avaliação educacional. Por um lado, essa prática é positiva à medida que não contribui para a redução do currículo. Por outro lado, não oportunizar aos alunos o contato com a metodologia das avaliações externas, pode implicar nos futuros resultados.

De acordo com Libâneo (et al., 2012, p. 489), “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico”, assim sendo, organizar o currículo escolar na direção do atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos é condição essencial para o desenvolvimento de práticas escolares que promovam a formação integral dos alunos. Reitera-se o papel imprescindível da participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo a definir a sua identidade, a partir da organização da prática de ensino ofertado, a qual deverá ser concretizada nas cercanias da escola.

Reconhecer as práticas de organização e desenvolvimento do ensino na escola “Bela Vista” é condição indispensável para identificar os fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, pois “há fortes evidências de que os fatores que tornam uma escola mais eficaz que outra em promover bons resultados em testes padronizados perpassam pelas estratégias dos professores e pela organização da sala de aula” (BARBOSA; MELLO, 2015, p. 3). Nessa perspectiva, a próxima subseção foi organizada, para que a partir da descrição da área, suscitem evidências sobre a relação existente entre o baixo desempenho dos alunos, com a organização e desenvolvimento da prática de ensino da escola.

2.3.3 Organização e desenvolvimento da prática de ensino

A organização e o desenvolvimento da prática de ensino foram analisados a partir da ênfase pedagógica (CANDIAN; REZENDE, 2012). Os aspectos metodológicos e conceituais relacionados ao planejamento, ao ensino e a avaliação, ao constituírem elementos que permeiam a prática pedagógica dos professores, exercem influência direta no desempenho dos alunos. Faz-se necessário, para fins de identificação dos fatores associados ao desempenho dos alunos, o cotejamento entre o conhecimento produzido teoricamente sobre o tema e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da escola “Bela Vista”, para compreendermos os resultados a partir da análise das evidências teóricas e práticas. Para o embasamento do eixo de análise, os autores Lauriano (et al., 2009), Candian; Rezende (2012), Libâneo (et al., 2012) apresentam um referencial condizente ao tema.

Lauriano (et al., 2009) apresenta o resultado de um estudo investigativo sobre os fatores que interferem no desempenho escolar, tendo como parâmetro os resultados da Prova Brasil. O autor enfatiza a importância da organização do cotidiano escolar, dos espaços e tempos escolares, as relações estabelecidas entre os sujeitos para o desenvolvimento da aprendizagem, e, dentre estas dimensões do cotidiano escolar, a gestão da escola e a metodologia de ensino, são determinantes para a organização e alcance dos objetivos das demais dimensões.

2.3.3.1 Metodologia de Ensino

Considerando a metodologia um fator determinante para o alcance de melhores resultados, analisaram-se os projetos desenvolvidos na escola “Bela Vista”, no intuito de verificar se os mesmos estão contribuindo para a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Os projetos desenvolvidos na escola, nos últimos três anos, foram construídos em uma linha interdisciplinar, a partir das demandas identificadas. Os projetos desenvolvidos são: “História e Cultura de Santo Antônio do Içá”, com objetivos de resgatar a história e cultura local, propiciando aos alunos o conhecimento sobre o seu contexto real de vida; “Festival da Matemática” criado a partir do diagnóstico realizado pelos professores de matemática, no qual identificaram a ausência de conhecimentos basilares para a aprendizagem matemática. Despertar o interesse do aluno para com a aprendizagem compreensiva da tabuada constitui um dos principais objetivos do projeto; “Raízes da África” – desenvolvido para atender ao que preconiza a Lei Educacional (LDB 9394/96), art. 26-A, acrescido a partir da lei n.º

10.639/03 (BRASIL, 2014); “Semana Literária: ler para além das letras”, voltado para o desenvolvimento de habilidades leitoras, a partir de objetivos de leitura.

Considerando que o objeto de pesquisa trata-se do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, no sentido de refletir sobre os resultados alcançados pela escola e sua apropriação, a partir da análise das ações implementadas pela escola para efetivar essa apropriação, foi realizada a descrição, seguida da análise dos projetos direcionados ao ensino interdisciplinar de Língua Portuguesa na área de leitura e interpretação; e Matemática na área de raciocínio lógico-matemático a partir das quatro operações matemáticas, habilidades avaliadas nas avaliações externas em larga escala.

O projeto “Semana Literária” vem sendo desenvolvido na escola há nove anos e já se tornou um projeto característico. Foi criado para atender às necessidades dos alunos em relação às práticas de leitura, objetivando o incentivo ao hábito de ler. As atividades desenvolvidas em todas as turmas, a partir da definição de gêneros textuais e escritores de renome, organizam-se em oficinas de leitura, produção de textos de diversos tipos e gêneros, estudos e pesquisas sobre a biografia dos escritores. Na culminância, as turmas apresentam suas produções, conforme o gênero e autor, para a comunidade escolar e para os jurados que avaliam as apresentações, conforme os critérios definidos.

Na edição de 2014, o projeto foi reformulado, incluindo os objetivos de leitura para cada tipo de texto. O objetivo do projeto, além de despertar o hábito da leitura, visa desenvolver as competências e habilidades leitoras dos alunos, através de estratégias de leitura sobre os diversos tipos de texto, com diferentes propósitos, suportes e gêneros. O projeto pauta-se na concepção de que “quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 96).

Os professores divididos por área de conhecimento, objetivo de leitura e tipo de texto foram orientados a desenvolver atividades previstas no cronograma, a partir da metodologia da sequência didática, envolvendo quatro etapas: a apresentação da situação; primeira produção; módulos ou oficinas; produção final. Atividades diversificadas como visitas à biblioteca para empréstimo de livro, sarau de leitura, roda de leitura, dentre outras, são desenvolvidas paralelamente ao longo do projeto.

A culminância, isto é, a etapa final do projeto onde são apresentados os resultados do processo, constitui de uma atividade de exposição e apresentação ao público das produções textuais, leitura de poemas selecionados, coreografias, encenação de obras literárias etc. Cada

turma expõe a biografia do escritor por meio de um mural e um livro do patrono contendo parte de suas produções.

A reformulação do projeto realizada pela coordenação pedagógica da escola deu-se em razão das demandas apresentadas pelos alunos no aspecto da leitura, visando prepará-los para a vida escolar e as exigências inerentes ao processo, incluindo as avaliações externas.

Não há formas definidas de monitoramento dos resultados do projeto “Semana Literária: ler para além das letras”. O acompanhamento é feito durante a realização das atividades por meio de observações, relatos e durante a culminância do projeto. São critérios subjetivos de avaliação, o que compromete a verificação da aprendizagem, pois se o professor avalia a partir de critérios próprios, os resultados tendem a refletir suas concepções. Neste sentido, faz-se necessário estabelecer critérios concretos para o monitoramento da aprendizagem dos educandos no projeto, uma ação viável para compor o conjunto de propostas do PAE. Levanta-se ainda um questionamento sobre a função do projeto para a melhoria dos resultados escolares. Em que medida as atividades desenvolvidas no projeto estão contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos? Esse questionamento será contemplado na entrevista junto à população escolar definida para a entrevista.

O projeto “Festival da matemática”, criado em 2014, surgiu a partir da identificação do baixo desempenho matemático ocasionado, segundo os professores da disciplina, pela ausência de domínio das quatro operações básicas, aprendizagem que deveria ser consolidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva despertar o interesse e o gosto dos alunos pelo estudo da matemática por meio de atividades contextualizadas e significativas, de modo a promover a superação das dificuldades básicas identificadas na aprendizagem da disciplina, constitui o objetivo principal do projeto. As atividades são desenvolvidas de forma interdisciplinar, envolvendo todas as áreas nas atividades organizadas em oficinas dirigidas por um professor coordenador formado em matemática.

Dentre as atividades realizadas, o desafio da tabuada, é a atividade comum a todas as turmas, para aguçar o gosto e o empenho dos alunos em estudar, compreender e dominá-la. É realizada em três fases, sendo a final, realizada no dia da culminância do projeto. O vencedor recebe prêmios, dentre os quais estão medalha e certificado. Na culminância, as turmas fazem exposições ao público de jogos matemáticos, desafios e apresentações temáticas de palco. Na edição de 2015, o projeto foi estendido a outras escolas da rede estadual de ensino.

O projeto Festival da Matemática não conta com atividades sistematizadas de monitoramento. Há relatos, por parte dos professores da disciplina de matemática, que ao observarem o desempenho dos alunos nas atividades escolares e nas avaliações internas,

notaram melhoria no desempenho dos alunos na disciplina de matemática. São evidências incipientes que requerem profundidade no trato do processo de monitoramento dos projetos, aspecto que será contemplado ainda no capítulo 2.

Ao final de cada projeto é realizada a avaliação para identificação dos pontos positivos e negativos, o alcance ou não dos objetivos, e exposição de sugestões para melhoria das próximas ações. Nas avaliações dos projetos, os professores são participativos e críticos quanto às falhas e sugestivos quanto às inovações. Observa-se certa ausência do diretor da escola nas reuniões de avaliação dos projetos, fato que compromete, em parte, a dinâmica do processo participativo em construção na escola, pois o diretor, como agente social, deve exercer sua liderança em prol da consolidação da gestão democrática. As práticas de gestão escolar serão abordadas com mais precisão em outro momento desta pesquisa.

As aulas ministradas nos demais dias são direcionadas pelos planos bimestrais e planos de aula, este último realizado semanalmente pelo período de quatro horas durante o HTP, assim como outras atividades didático-pedagógicas. A metodologia predominante observada em sala de aula, durante visitas periódicas, é a expositiva, tendo como principal recurso, o livro didático. Há professores que utilizam recursos midiáticos, como computador, data show, caixas de som, para exibição de vídeos, slides, conteúdos diversos, inclusive para cópia dos conteúdos pelos alunos, em substituição ao quadro branco.

Sabe-se que a tecnologia é um recurso valioso, quando utilizado adequadamente, no entanto, quando não promove uma maior interação entre professores e alunos na construção dos saberes, no sentido de enriquecer o processo, pode tornar-se tedioso para os alunos. São elementos que subsidiam o trabalho, os quais quando não empregados por pessoas comprometidas com a aprendizagem dos alunos, pouco irão contribuir para efetivar um ensino de qualidade (LÜCK, 2009).

A metodologia de ensino efetiva-se a partir da relação estabelecida entre os sujeitos do processo educativo, isto é, na tríade da educação: professor – conhecimento – aluno, que se efetiva a aprendizagem. O percurso escolhido para efetivar um ensino eficaz, faz toda a diferença. No constructo do presente estudo de caso, a análise da metodologia adotada pelos professores para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática foi fundamental para a identificação de estratégias de gestão de resultados, seja sobre as avaliações internas ou externas.

Candian e Rezende (2012, p. 89) ressaltam que quando se trata de metodologia, ou seja, “para compreender o enfoque pedagógico, pode-se avaliar a atuação do professor em sala de aula, segundo a percepção dos alunos”, uma atitude crucial para a análise da dimensão

pedagógica. Neste sentido, a partir da observação/percepção dos alunos, buscou-se evidenciar a disposição dos professores para com a aprendizagem dos mesmos, contexto instrucional do clima escolar (CANDIAN; REZENDE, 2012). Nesse sentido, as entrevistas direcionadas aos alunos tiveram como um dos eixos, a metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com foco nos eixos norteadores de ambas as disciplinas, avaliadas nos testes de larga escala: habilidades de leitura e resolução de problemas. Partindo do ensino de Língua Portuguesa, a pergunta referente às estratégias utilizadas pelo professor da disciplina para identificar as dificuldades dos alunos na leitura, 06 dos alunos entrevistados foram unânimes em dizer que os professores solicitam aos alunos a leitura em voz alta e a produção textual. Geralmente, a frequência desse tipo de atividade é semanal, nas aulas em que há dois horários seguidos. Houve um aluno do 9º 02 que identificou a realização de uma espécie de avaliação ao final de determinado conteúdo e antes da realização de provas. O aluno do 9º 05 citou o ditado de palavras.

Quanto à diversidade de textos utilizados e a frequência de atividades de leitura e exercícios de interpretação textual, as opiniões dos alunos dividiram-se: 04 dos alunos confirmaram a utilização de textos variados nas atividades de leitura, no entanto não conseguiram citar os tipos de texto. Quanto à realização de exercícios de compreensão de texto, 06 dos alunos entrevistados responderam que sim e até justificaram, como a aluna do 9º 07 que respondeu: “Sim. Eles fazem porque sempre tem alguém com dificuldade, aí eles fazem pra tirar nossas dúvidas”. O trabalho com diversos tipos de texto contribui para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e crítica, para além da restrição cognitiva (LAURIANO et al., 2009).

Sobre a pergunta referente à quantidade de atividades de leitura e interpretação textual, 5 dos alunos responderam que o professor realiza entre uma e cinco vezes na semana. Porém, 1 aluno do 9º 02, respondeu que, até o momento da entrevista, não havia vivenciado esse tipo de atividade nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com o aluno, até o momento haviam realizado leitura de classificação de verbo, classes gramaticais, para realizarem a prova. Textos para ler e interpretar, respondeu o aluno: “Até agora nenhuma vez. Interpretação de texto não, só apenas observar pra transcrever imagem de histórias”.

A partir da resposta do aluno do 9º 02 emerge um fator preocupante em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras por meio das práticas de leitura, pois é um indício de que o professor pode estar concentrando suas atividades em exposição e avaliação de conceitos gramaticais, ou seja, há evidências de uma possível prática conteudista e fragmentada, que necessita ser investigada uma vez que práticas desta natureza podem

comprometer a reflexão sobre a língua, conforme a perspectiva contemporânea do ensino de Língua Portuguesa. De acordo com a professora A, “[...] muitos dos alunos têm problema de ortografia, de caligrafia, confundem algumas letras. Mas [...] essas dificuldades, elas não podem ser trabalhadas de forma isolada, como até eu ouvi um professor propor” (PROFESSORA A, 2016).

As mesmas perguntas foram realizadas com foco na disciplina de matemática. Sobre a identificação das dificuldades, os alunos representantes das turmas 9º 01, 02, 04 e 07, responderam que o professor de matemática, geralmente, em suas aulas diárias, apresenta o conteúdo, explica, pergunta se há dúvida por parte dos alunos, passa atividade e corrige. Essa é a estratégia observada, conforme a declaração da aluna do 9º 01:

Primeiramente, ele passa todo o conteúdo, ele explica; depois ele vai passar a atividade. Ele [...] pergunta: “tem alguém que tá com dúvida, ou vocês entenderam? Vocês querem perguntar alguma coisa; em que ponto que vocês não entenderam aqui, eu posso retornar e fazer tudo de novo?” (ALUNA 9º 01, 2016).

As limitações dessa estratégia são observadas pelos alunos, no sentido da timidez de muitos, que se omitem em perguntar, mesmo estando com dúvidas, o que pode inviabilizar ao professor intervir nas dificuldades dos mesmos. Essa afirmativa confirma-se na resposta da referida aluna: “Aí muitas vezes nós ficamos calados, porque a gente tem vergonha de responder, mas se nós não perguntarmos, não vai tirar nossa dúvida”. Essa limitação pode ser superada se o professor fizer a sondagem junto aos alunos no momento de realizarem as atividades. Estratégia observada pela aluna do 9º 03, que ressalta que o professor de matemática os conhece pelo fato de chegar até os alunos e acompanhar as tarefas, segundo a aluna, o professor “é diferente, ele vai até a cadeira da gente, ele passou um exercício, aí ele vai de cadeira em cadeira. A pessoa que não conseguiu fazer, tá com dificuldade, ele pega pra sentar lá na frente e vai ensinando”.

Os alunos do 9º 05 e 06 declararam que o professor se certifica das dificuldades dos alunos, chamando até o quadro para os mesmos resolverem determinada questão e tirar as dúvidas. O aluno do 9º 06 respondeu: “Ele chama na frente, ele bota uma questão no quadro, aí manda responder, aí ele ajuda quando não dá pra responder”.

Na questão referente à proposição de questões em forma de problemas matemáticos, os 06 alunos responderam que sim. Um aluno não respondeu a questão. As respostas dos alunos indicam que os professores estão adequando as atividades propostas em forma de problemas matemáticos, o que requer leitura e interpretação por parte dos alunos, isto é, habilidades de leitura e raciocínio lógico. O mesmo não se aplica a atividades de leitura e

interpretação de gráficos e tabelas. Quando indagados sobre a frequência na semana de atividades envolvendo essa habilidade, 5 alunos responderam que até o momento não tiveram a realização de atividades envolvendo esse tipo de leitura. Destes, 3 alunos declararam que participaram de atividades envolvendo essa habilidade no 8º ano, inclusive na Olimpíada Brasileira de Matemática.

Os alunos do 9º 04 e 05 responderam que a frequência varia entre duas vezes na semana. Porém, o aluno do 9º 06, que estuda com o mesmo professor das turmas citadas anteriormente, afirma: “Não. Ano passado tive contato com esse tipo de atividade”. Portanto, a resposta dos 02 alunos que afirmam a presença de atividades envolvendo a leitura e interpretação de gráficos e tabelas nas aulas de matemática, apresenta um indício de incompatibilidade.

Libâneo (et al., 2012, p. 494) enfatiza que o “ êxito da escola [...] depende não apenas do exercício da democracia no espaço escolar, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas [...] da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais”. A qualidade cognitiva requer do professor disposição e condições para atuar e consolidar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e eficaz. Com base nestes requisitos, almeja-se constatar, no percurso investigativo, quais as condições que os professores detêm para conduzir a sua prática de ensino.

A percepção dos alunos entrevistados é positiva no que tange à disposição e interesse dos professores em promover a aprendizagem, evidenciados nas suas atitudes de verificação das dificuldades e das oportunidades de aprendizagem que permitem ao aluno progredir.

2.3.3.2 Perfil do quadro docente

No que tange às condições de atuação docente, enfatizou-se nas entrevistas a formação acadêmica e a experiência profissional. De acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente, apresentado na Nota Técnica n.º 020/2014, que indica a classificação dos docentes em exercício na Educação Básica, nos aspectos da formação acadêmica e disciplina ministrada, a escola “Bela Vista” apresenta em seu quadro docente um percentual de 40.60% dos professores que exercem o magistério, com adequação docente (BRASIL, 2013). Este percentual, correspondente ao ano de 2013, já apresenta mudanças. Conforme a Tabela 6, a seguir, pode-se perceber essas alterações no quadro docente em relação aos aspectos de mensuração do Indicador de Adequação da Formação Docente.

Tabela 6 – Formação Acadêmica X Atuação Docente Escola “Bela Vista” 2015

	Professor(a) com		Disciplina
	Formação na Disciplina que atua	Formação em Disciplina diferente na qual atua	Disciplina com maior desvio
Matutino	19	02	HIST/ MAT
Vespertino	10	06	MAT/GEO/CIE/HIS/ART
Noturno	02	02	MAT/LPOR/CIE/ESP
Total	31	10	08

Fonte: Livro de Registros da Escola. Elaboração Própria.

Mediante os dados da Tabela é perceptível que houve uma mudança no quadro docente da escola “Bela Vista” a partir de 2013. O desvio gira em torno de 24%, considerando o total de professores da escola, no ano em análise, correspondente a 41, tendo o total de 10 professores com desvio na formação acadêmica e disciplina ministrada. Esta mudança ocorreu com mais ênfase com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos anos finais do ensino fundamental, que nos últimos três anos, são professores formados em curso de licenciatura em letras e licenciatura em matemática, com exceção de dois professores que ministram matemática, dos quais um é formado em geografia, e o outro em Curso Normal Superior.

Então o corpo docente que atua na escola “Bela Vista”, dos quais, dois professores atuam na sala de mídias e na sala de recursos, todos possuem formação acadêmica em cursos de licenciatura, e parte significativa possui curso de Especialização, condição favorável ao desenvolvimento pedagógico, considerando o baixo desvio entre formação acadêmica/disciplina de atuação, presente em maior número no turno vespertino.

No grupo de professores entrevistados da disciplina de Língua Portuguesa constatou-se que os três possuem formação acadêmica em nível superior em Letras, sendo que a professora E estava concluindo a graduação na respectiva área, pois formou-se, inicialmente, no Curso Normal Superior. No grupo de professores de Matemática, o quadro é semelhante. Os três professores possuem formação em nível superior, com Licenciatura Plena em Matemática, com exceção do professor 3, com formação inicial em Geografia e especialização em Metodologia do Ensino da Matemática.

Entretanto, o quadro docente apresenta uma fragilidade no que tange à condição da estabilidade funcional. No quadro, além dos contratos, há professores na condição de integrados, os quais não prestaram concurso público, mas foram incorporados à rede por meio

de decreto, condição que não garante aos mesmos as prerrogativas funcionais. Do total de 42 professores, apenas 08 são efetivos, 06 são integrados e 28 são contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS) pelo período de dois (2) anos. Essa instabilidade funcional, ou seja, a rotatividade dos professores, dificulta a realização dos processos escolares de forma contínua. Analisar em que medida a condição funcional afeta o desempenho dos alunos é salutar para a pesquisa, que busca identificar os entraves presentes nos processos das práticas escolares cotidianas. A Tabela 7 explicita melhor os dados do perfil funcional do quadro docente da Escola “Bela Vista” no ano de 2015.

Tabela 7 – Perfil Funcional do Quadro Docente da Escola “Bela Vista” 2015

	Professor(a)			Total
	Efetivo(a)	Integrado(a)	Contratado(a)	
Matutino	01	02	18	21
Vespertino	05	03	08	16
Noturno	02	01	02	05
Total	08	06	28	42

Fonte: Livro de Registros da Escola. Elaboração Própria.

Considerando que mais da metade dos professores que atuam na escola “Bela Vista” são contratados e, portanto, não possuem estabilidade funcional, esta condição representa uma variável que pode implicar nos resultados da escola. Pois, a rotatividade de professores interfere na construção de uma identidade escolar, uma vez que não permite ao professor inserir-se no contexto, ao ponto de conhecê-lo e buscar alternativas que possam contribuir para a superação das dificuldades inerentes a esse contexto. Segundo Sousa (2008), o professor é identificado como um dos maiores condicionantes internos da eficácia do trabalho escolar, portanto sua condição de trabalho afeta diretamente os resultados produzidos, pois “uma perspectiva democrática de avaliação impõe [...] que se considere os integrantes da ação educativa como sujeitos, capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar” (SOUSA, 2008, p. 89).

O tempo de magistério dos professores também foi considerado na análise do quadro docente da escola “Bela Vista”, na perspectiva de constatar se o período de magistério na escola possibilitou aos professores perceberem e identificarem os problemas que a escola enfrenta, no que tange aos resultados de desempenho. Dos professores entrevistados, quanto ao exercício do magistério, A e B são iniciantes, com menos de dois anos de prática de sala de

aula. A professora A, respondeu à pergunta: “Esse é meu primeiro ano. Meu primeiro ano de trabalho. Meu primeiro ano aqui na escola”. A professora E, possui 15 anos de experiência e, na escola, soma-se 13 anos de prática docente, condição que pode favorecer na percepção dos entraves e avanços da escola.

Quando indagados sobre a percepção de problemas na escola as respostas caminharam em rumos diferentes.

Na escola, assim, a escola ao que percebi, ela dá todo o embasamento ao aluno, pro o aprendizado. Mas a questão é que, é que assim, alguns professores, eu já notei em conversas, que eles deixam um pouco a desejar, e isso influencia no rendimento do aluno, tanto nas avaliações aqui da escola, quanto nas avaliações externas, como a Prova Brasil (PROFESSORA A, 2016).

Acho que é a biblioteca, não tem um espaço que dê pra concentrar os alunos, pra que a gente elabore alguma atividade na própria biblioteca, né, com os alunos. É, acho que também tem o próprio livro didático, acho que não contempla aquilo que tá na proposta curricular de modo geral, né, nas séries. Deixa eu ver, quanto aos alunos, por exemplo, tem um baixo rendimento nos alunos que eu acho que isso é natural em qualquer escola. Mas algumas turmas tem um rendimento ainda mais baixo, ainda, e é um problema difícil de ser resolvido isso. Porque por mais estratégia que a gente elabore é um trabalho a longo prazo. E coisa que o professor geralmente não tem é um prazo pra que seja trabalhado de maneira efetiva (PROFESSOR B, 2016).

Sim. Sim, vários problemas como é problemas de aprendizagem, né, na aprendizagem posso dizer assim e, principalmente, de alguns anos pra cá, não era tanto assim, mas tornou-se mais agravante principalmente nos dias de hoje (PROFESSORA E, 2016).

Os professores 1 e 2, possuem em média quatro anos de magistério e o professor 3, exerce há 28 anos a docência, sendo 6 anos na escola “Bela Vista”. As respostas dos mesmos em relação à identificação de problemas convergiram para a falta de interesse do aluno, conseqüentemente, da família para com a aprendizagem e desempenho, ou seja, fatores externos à escola.

Mas na parte dos alunos, o que eu observo é a falta de compromisso, principalmente dos pais que não tem muito interesse, ou não tem muita responsabilidade em relação aos estudos dos filhos. Pra mim, é uma das principais, é consequência da não, de não tirarem boas notas por não terem compromisso (PROFESSOR 1, 2016).

Acredito que seja um pouco da falta de interesse por parte dos muitos alunos. Não sei o que tá acontecendo com eles, acredito que essa, a base que eles estão tendo tá sendo muito fraca. Lá dos primeiros ciclos, 1º e 2º ciclos não, são poucos os que dominam a tabuada do 1 até a casa do 9, são poucos alunos e geralmente não se interessam, não se esforçam em aprender, quando são passados trabalhos e avaliações não estudam, são poucos (PROFESSOR 2, 2016).

Bem o problema na escola é exatamente com relação a essa questão do aprendizado em massa, da maioria (PROFESSOR 3, 2016).

As percepções dos professores entrevistados sobre os problemas da escola diferem-se à medida do tempo de magistério que possuem. Os professores com mais tempo de magistério direcionam ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Os professores com menos tempo de magistério indicam fatores de natureza interna como possíveis entraves na aprendizagem e desempenho dos alunos.

A Tabela 8 reúne os dados relacionados à média de tempo de magistério dos professores em sua carreira docente e o tempo que atuam na escola “Bela Vista”.

Tabela 8 – Tempo de Magistério X Magistério na Escola “Bela Vista” 2015

Professor(a)	Média de Tempo no Magistério	Magistério na Escola
Matutino	Entre 1 e 20 anos	Entre 1 e 10 anos
Vespertino	Entre 3 e 20 anos	Entre 1 e 10 anos
Noturno	Entre 4 e 20 anos	Entre 3 e 5 anos

Fonte: Livro de Registros da Escola. Elaboração Própria.

Os dados da Tabela evidenciam que o corpo docente é razoavelmente experiente e o tempo de atuação na escola está equilibrado entre os turnos, de modo que os professores com menos tempo de atuação na escola podem contribuir no sentido de identificar entraves que aqueles que já se encontram há mais tempo não conseguem, devido à familiaridade com a rotina da escola. O tempo de magistério dos professores na escola “Bela Vista” não constitui um fator de entrave, mas a condição funcional sim, considerando que em sua maioria são servidores contratados o que incide em uma maior rotatividade docente, condição que prejudica a construção de uma identidade escolar, ou seja, interfere na inserção do professor no contexto da cultura da escola. “A cultura da escola consiste em valores, crenças e ideologias que os membros de uma instituição partilham e que, na maioria das vezes não estão explícitos, podendo ser identificada em vários aspectos [...]”. (SOUSA, 2014, p. 27).

A partir das informações apresentadas, é condizente afirmar que o quadro docente da escola “Bela Vista” apresenta duas faces. Uma favorável à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, à medida que a formação acadêmica específica na disciplina de atuação, aliada à média de experiência docente em percurso, representa um avanço na qualidade do corpo docente da escola que por alguns anos conviveu com um alto índice de desvio entre formação acadêmica e disciplina de atuação, tendo em vista que os professores em atuação possuíam apenas formação em Curso Normal Superior com habilitação para atuar de 1º ao 5º ano. O retrato desse quadro está representado na tabela a seguir.

Tabela 9 - Evolução da Adequação do Quadro Docente Formação/Atuação

Escola “Bela Vista”	2009	2010	2011	2012	2013
Nº de Professores	34	32	33	38	44
	20	20	20	14	12
Nº de professores com Curso Normal Superior	59%	62%	60%	36%	27%

Fonte: Arquivo da Escola. Elaboração Própria.

A outra face apresenta uma fragilidade em decorrência da rotatividade dos professores que atuaram na escola nos últimos anos, ocasionada pela instabilidade funcional. O fato de os professores, em sua maioria, fazerem parte do quadro temporário tende a não desenvolver um conjunto de relações necessárias para construir uma identidade escolar. Dentre este conjunto de relações destaca-se a relação professor aluno, fundamental para o processo educativo, com ênfase aos aspectos cognoscitivos e socioemocionais que, segundo Lauriano, Silva e Filho (2009), são fatores internos que interferem na aprendizagem dos alunos. A partir de um levantamento nos arquivos da escola é possível observar o crescente número de professores contratados por processo seletivo. A tabela a seguir reúne essas informações.

Tabela 10 - Quadro de Professores Contratados

Escola “Bela Vista”	2009	2010	2011	2012	2013
Nº de Professores	34	32	33	38	44
	07	12	14	13	22
Nº de professores Contratados PSS	21%	37%	42%	34%	50%

Fonte: Arquivo da Escola. Elaboração Própria.

Os dados presentes nas tabelas 9 e 10 evidenciam que ao mesmo tempo em que a escola evolui na adequação formação/atuação docente a partir do crescente número de professores com formação inicial específica na disciplina de atuação, atendendo assim às bases legais que tratam e definem a formação do docente para atuar na educação básica, a rotatividade dos professores aumenta em razão das contratações de professores temporários revelando a necessidade de políticas de valorização docente por parte do Estado, principalmente no que tange à realização de concursos públicos para oportunizar o ingresso efetivo dos professores remanescentes das universidades.

Com a criação do indicador de adequação da formação do docente da educação básica, que objetiva classificar os docentes em exercício na Educação Básica, de acordo com a formação acadêmica e a disciplina que leciona, é possível também analisar o cumprimento

da base legal sobre a formação docente (BRASIL, 2014). Reitera-se que a escola “Bela Vista”, na Prova Brasil de 2013, apresentou, segundo o indicador, o percentual de 40.60%⁶ dos professores com compatibilidade entre a formação acadêmica e a disciplina que atua (BRASIL, 2013).

Analisando o quadro de professores de Língua Portuguesa e Matemática, pois esses possuem, segundo os cinco perfis de regência da disciplina, definidos para a aplicação do indicador, a classificação dos professores corresponde aos dados da Tabela a seguir.

Tabela 11 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa e Matemática

Grupo	Número de Docentes	Disciplinas e docentes
1	4	Matemática; Língua Portuguesa
2		
3	2	Matemática; Língua Portuguesa
4		
5		

Fonte: Lista de Lotação dos Professores. Elaboração Própria.

De acordo com os cinco perfis definidos na Nota Técnica n.º 020/2014, para o indicador de adequação da formação do docente da educação básica, os 04 professores de Língua Portuguesa e Matemática classificados no Grupo 1 são “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam [...]” (BRASIL, 2014, p. 5). Os 02 professores classificados no Grupo 3, são “docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona [...]” (BRASIL, 2014, p. 5).

Reitera-se que a escola dispõe de professores qualificados para atuarem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, demonstram interesse e disposição para ensinar de forma significativa. Cabe à escola oferecer os meios necessários para motivar e manter esse espírito vivo entre seus professores, no atual cenário.

Sabe-se que, mediante a política de avaliação educacional vigente, mensurar a qualidade da educação significa analisar as variáveis internas e externas que direta ou indiretamente implicam nos resultados. Dentre as variáveis internas, o professor constitui “as de maior potencialidade para a produção da eficácia do trabalho escolar” (SOUSA, 2008, p. 1). A formação inicial, as condições de trabalho e de salário, o nível de compromisso com a qualidade do ensino, são aspectos que devem ser considerados no bojo dessa variável.

⁶ Percentual que não se aplica atualmente, em razão do ingresso de novos professores na escola que possuem formação específica na disciplina que atua.

Tratam-se dos aspectos de desempenho e conhecimento, previstos no artigo 67, inciso IV, da LDB n.º 9.394/96. Segundo Sousa (2008), a avaliação do professor sob esses dois aspectos emerge em decorrência da política de avaliação externa implementada no país, que posiciona o mesmo no lugar de corresponsável para com os resultados obtidos. No entanto, ressalta que, as formas regulamentadas de avaliação e promoção da carreira do professor são baseadas, principalmente, nos aspectos de tempo de serviço e titulação, o que não influencia na qualidade do desempenho, incidindo em baixa qualidade de trabalho, baixo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, em desvalorização do magistério.

2.3.3.3 Política de incentivo à prática docente

No espectro da avaliação educacional, encontra-se a política de bonificação, considerada por Bonamino e Sousa (2012, p. 3) avaliação de terceira geração. “Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, [...] incluem-se [...] mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas”. Analisar o impacto desta geração de avaliação no desempenho escolar e nas práticas escolares foi fundamental para o estudo de caso. Assim, identificou-se, a princípio, se os professores conheciam a Política de Bonificação do Estado do Amazonas. Dentre os seis professores, apenas dois afirmaram conhecê-la. Quanto às contribuições dessa política na efetivação de mudanças na prática pedagógica, a professora E, citou o incentivo aos professores a empenharem-se mais para chegar a ganhar o mérito, mas lamentou a falta de adesão dos demais professores na causa e a falta de engajamento para alcançarem melhores resultados.

O professor 1 reitera as declarações da professora E, no que tange ao incentivo e interesse dos professores para o alcance de resultados positivos, conseqüentemente, do bônus. Ele declara: “De modo geral, quando acontece o interesse de todos os professores, a escola ganha e conseqüentemente, ele ganha esse bônus” (PROFESSOR 1). Porém, posicionou-se contrário à política, no molde em que está posta. “Mas na minha opinião eu não concordo porque [...] não deveria existir esse bônus nessa situação e sim, a secretaria, o governo, valorizasse o professor, independente da situação que é esse projeto de bonificação” (PROFESSOR 1).

O posicionamento dos dois professores em relação às mudanças desencadeadas pela Política de Bonificação não foi claramente definido. Ou seja, não conseguiram especificar em que aspectos as práticas pedagógicas foram modificadas em razão da Política de Bonificação.

É certo que essa política, representa um incentivo, no entanto torna-se inválida mediante a ausência de interesse, adesão e empenho dos professores em alavancar os resultados. Que medidas a escola deve tomar para mudar esse quadro? Seria salutar para a escola criar espaços e tempos para estudar a Política de Bonificação, de modo a despertar nos professores um novo olhar sobre a política de incentivo e a partir dela estabelecer Metas, padrões de aprendizagem. As avaliações de segunda e terceira geração, sendo parte da política de responsabilização instaurada no país, vêm influenciando as políticas educacionais, portanto as escolas precisam estar alinhadas, sem deixar de cumprir com a sua função social.

2.3.3.4 Atividades complementares às práticas de ensino

O desenvolvimento do ensino é complementado com as ações do programa “Mais Educação” e da Sala de Recursos, ambos implementados pelo Governo Federal. O programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, constitui uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é ampliar a jornada escolar do ensino fundamental, por meio de oferecimento de aulas no contraturno aos alunos que apresentam baixo rendimento. Às aulas de matemática e leitura, são incluídas atividades teórico-práticas de música, dança, rádio escolar, meio ambiente, em uma perspectiva diversificada de ensino.

Os alunos são selecionados pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, com base no diagnóstico inicial realizado no início do ano letivo, para identificar as dificuldades que os alunos apresentam. A prioridade são os alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita, nas quatro operações matemáticas e na resolução de cálculos diversos.

Pelo fato de a escola não dispor de uma sala em sua estrutura física para atender aos alunos do programa, as aulas são ministradas na biblioteca, no refeitório e até no corredor da escola. Os professores que lecionam as aulas, geralmente, são alunos egressos dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, em alguns casos alunos do ensino médio.

A sala de recursos é um programa do Governo Federal desenvolvido na perspectiva inclusiva da educação especial, legitimada pela lei n.º 12.796/13, a qual alterou a redação do *caput* do artigo 58, da LDB (lei n.º 9.394/96), estabelecendo no § 1º a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela (BRASIL, 2014). A sala destina-se ao atendimento de alunos da rede regular de ensino, com deficiência física, mental ou intelectual, que necessitam de uma atenção individualizada. É oferecida no

contraturno, com horário definido de atendimento. A escola recebe materiais específicos para o trabalho voltado aos diferentes tipos de deficiências, tais como equipamentos, jogos e acessórios. A sala funciona em um espaço adaptado na secretaria da escola. A professora que atua na sala é formada em Curso Normal Superior e não possui curso especializado na área de educação especial.

Os resultados de tais programas para o aspecto pedagógico não são acompanhados pela equipe gestora de forma sistemática. A coordenação pedagógica atua no período inicial do programa “Mais Educação”, por meio da orientação do planejamento junto aos professores tutores. Durante a realização do programa, o acompanhamento é realizado pelo coordenador do programa, mas não há um retorno para a coordenação pedagógica sobre os resultados das ações desenvolvidas por ambos os programas. Os relatórios de resultados não são socializados com a equipe gestora e pais; a frequência dos alunos não é monitorada, o que não contribui para evitar desistências.

Os programas, de certa forma, não estão integrados à dinâmica do processo educativo, pelo fato de não haver uma interação entre os professores da rede com os monitores dos programas. Percebe-se que não há diálogo sobre as necessidades dos alunos, tampouco sobre a evolução na aprendizagem dos mesmos. Falta um acompanhamento sistematizado para com o aprendizado, de modo a progredir o nível de complexidade das atividades. Assim, as contribuições pedagógicas dessas atividades paralelas, não alcançam a eficácia devida, caso houvesse uma integração efetiva entre programas e as práticas escolares em sala de aula.

2.3.4 Práticas de gestão: técnico-administrativas e pedagógico-curricular

As práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares constituem o eixo de análise que busca elucidar a relação das práticas de gestão com o desempenho dos alunos, tendo como referência boas práticas de gestão, estas consideradas a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas. Para corroborar com a perspectiva analítica do eixo, o clima escolar interpretado a partir das percepções dos atores escolares sobre os diferentes contextos que o constituem, foi analisado no intento de verificar se as atividades escolares estão sendo desenvolvidas em um ambiente favorável à aprendizagem.

As ações de natureza pedagógico-curricular desenvolvidas pelo diretor são poucas. Geralmente o diretor participa de reuniões para tratar dos projetos didáticos, com pouca interferência, direcionando a responsabilidade para a pedagoga. Nos dias de planejamento, sua participação nas discussões é mínima. O diretor atua com maior frequência sobre os

aspectos administrativos, no que tange a delegação de tarefas, cobrança de determinados serviços, registro de faltas, levantamento da frequência mensal para encaminhar à coordenadoria.

Na entrevista aplicada ao gestor, foi possível constatar que as atividades de acompanhamento e monitoramento pedagógico junto aos professores é desenvolvida pela pedagoga da escola. O gestor participa no sentido de discutir os problemas identificados e a partir de um consenso entre diretor e pedagoga, são estabelecidas as ações a serem realizadas para atender às demandas. Quando indagado sobre como organiza as atividades nessa dimensão, o diretor declara:

A organização pedagógica junto aos professores é feita antecipadamente com a pedagoga [...]. Sabe que, a nossa pedagoga ela é muito preocupada com isso, então a gente fica debatendo de vez em quando as situações, aí a gente organiza, sempre buscando sanar as dificuldades encontradas (Trecho retirado da entrevista com o diretor).

A gestão pedagógica é direcionada à pedagoga, evidenciando-se uma falha na gestão, pois, segundo LÜCK (2009), uma das dimensões da gestão escolar é a gestão pedagógica, que consiste na articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, que requerem esforços, recursos e iniciativas, visando melhores resultados escolares. Neste sentido, a gestão pedagógica é uma das dimensões mais importantes do trabalho do gestor escolar. Observa-se, a partir da declaração do diretor, que há um compartilhamento na tomada de decisão no que tange ao trabalho pedagógico, mas não há por parte do diretor uma iniciativa própria em conduzir os trabalhos, conferindo à pedagoga essa atribuição.

Lück (2009) enfatiza que, mesmo havendo um compartilhamento do trabalho pedagógico entre diretor e pedagogo, delegar essa tarefa inteiramente a esse profissional é eximir-se de uma atribuição inerente à sua função.

A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo (LÜCK, 2009, p. 94).

A relevância da gestão pedagógica para a gestão escolar justifica-se pelo fato desta constituir o cerne da função social da escola, isto é, a aprendizagem e a formação do aluno, a partir de ações sistemáticas e intencionais de ensino. Quando o diretor é indagado sobre o monitoramento da aprendizagem e o acompanhamento do desempenho dos alunos, a resposta foi semelhante à anteriormente citada: “Como eu já disse, nós não trabalhamos sozinho né, a

gente sempre busca trabalhar em conjunto. Para os alunos, né, as atividades são propostas a partir de uma conversa também com a pedagoga junto aos professores”.

No período de aplicação dos simulados, o diretor atua no sentido de cobrar os professores o preenchimento da tabulação e entrega das fichas, porém não promove momentos de análise e discussão dos resultados dos simulados. Perde-se uma rica oportunidade de analisar a evolução do aprendizado dos alunos, no mesmo ano, uma vantagem que não se aplica à Prova Brasil.

Para evidenciar a riqueza dos dados dos simulados para a análise do desempenho dos alunos, apresenta-se a seguir a Tabela 12, com os resultados dos simulados realizados em 2015, em uma turma de 9º ano, a fim de estabelecer uma linha comparativa.

Tabela 12 - Resultado dos Simulados 2015

Turma 9º 01	Percentual Total								
	L. Port.		Mat.		Aluno		Nível de Desempenho		
	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	L. Port.	Mat.	Geral
I Simulado	13,03	22,42	5,21	30,24	18	53	N. 3 Bom	N. 2 Mediano	N. 2 Mediano
II Simulado	12,58	22,88	5,85	29,61	18	52	N.3 Bom	N. 2 Mediano	N. 2 Mediano

Fonte: Arquivo da escola “Bela Vista”. Elaboração Própria.

A partir dos dados da Tabela 12, percebe-se que a turma não evoluiu, mas manteve estável o nível de desempenho. Quais os entraves que dificultaram um avanço no desempenho da turma? Qual a relação dos resultados dos simulados para com a percepção dos professores sobre este instrumento? O plano de intervenção pedagógica foi desenvolvido de modo a atender as dificuldades diagnosticadas? São questionamentos viabilizados por meio dos resultados dos simulados que podem ser utilizados pelo gestor para a efetivação da gestão de resultados.

Uma variável que pode estar associada à fragilidade da atuação do diretor na dimensão pedagógica é a sua formação acadêmica inicial. Em sua entrevista, o diretor declarou que possui Licenciatura em Geografia e Especialização em Gestão Educacional. A LDB n.º 9.394/1996 preconiza em seu art. 64, que a formação dos profissionais para atuação nas funções diretivas das escolas, deve ser em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação (BRASIL, 1996). Porém, a experiência profissional, os conhecimentos tácitos adquiridos pelo diretor ao longo dos 11 anos nessa função, podem constituir uma vantagem

ou não, pois segundo Machado (2015 apud MINTZBERG, 2010, p. 24) “não existe a melhor maneira de gerenciar, tudo depende da situação”.

A abordagem de Cunha (2011), sobre a cultura escolar complementam as assertivas, a partir da premissa que a considera um fenômeno interno determinante das práticas de gestão escolar, enumerando inclusive os aspectos da gestão influenciados pela cultura escolar. Dentre os aspectos, destaca-se o “planejamento da gestão, exercício de liderança e o controle dos resultados, as atividades de coordenação pedagógica, o funcionamento do Conselho Escolar e a participação dos sujeitos nos processos decisórios” (CUNHA, 2011, p. 7), os quais contribuem para a consolidação da gestão democrática e implementação do Projeto Político-Pedagógico.

A coordenação pedagógica da escola, exercida pela pedagoga, atua junto aos professores na elaboração dos planos de ensino; orientações sobre metodologias interdisciplinares; orientação sobre avaliação e os instrumentos mais adequados; elaboração de projetos didáticos; organização das atividades extraclasse, incluindo Hora Cívica, datas comemorativas, atividades de integração e participação da família na escola; apoio na aplicação, correção, tabulação e análise dos resultados dos simulados. Ressalta-se que a prática dos simulados será analisada a partir da observação da correlação da aplicação destes para com a consolidação das habilidades não desenvolvidas, se estão servindo de subsídios para a ressignificação da prática curricular com base nos resultados, ou se estão sendo aplicados em uma perspectiva de treinamento dos alunos.

Dentre as demais atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica, observa-se a coordenação das reuniões pedagógicas e bimestrais junto aos pais; realização de diagnóstico de leitura junto aos alunos do 6º e 7º anos; atendimento aos alunos que apresentam indisciplina, baixo desempenho, infrequência às aulas; monitoramento da ordem e disciplina no ambiente escolar; acompanhamento do Horário de Tempo Pedagógico; orientação para registro do diário de classe e vistoria dos mesmos; acompanhamento dos alunos em processo de progressão parcial, juntamente com os professores; organização e condução do conselho bimestral; visitas esporádicas às salas de aula.

Atualmente, a coordenadora pedagógica adota uma ficha de acompanhamento do HTP. A ficha consiste em registro das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, um plano semanal, que serve de instrumento de acompanhamento das ações realizadas em torno dos componentes curriculares.

Não são realizadas visitas em sala de aula por parte da coordenação pedagógica no sentido de colaboração com o professor da sala, somente na ausência deste, a coordenadora

pedagógica organiza e realiza atividades junto aos alunos. No que tange à organização de diagnósticos, as orientações ocorrem no sentido da necessidade de se realizá-lo, no início do ano letivo, para conhecer as dificuldades dos alunos, de modo a realizar intervenções pedagógicas que atendam às demandas identificadas. No entanto, não há por parte da coordenação pedagógica, a supervisão na elaboração do diagnóstico. No que tange a gestão dos resultados, a coordenação pedagógica não viabiliza momentos específicos para discussão dos resultados e revisão das práticas escolares. As atividades neste sentido são incipientes, efetivadas durante os dias de planejamento a partir da reflexão de temas relacionados ao assunto, como por exemplo, rendimento escolar, política de avaliação educacional, IDEB, entre outras.

A comunicação entre as instâncias superiores e a escola é efetivada pelo diretor, que em determinadas situações coloca em discussão junto aos professores assuntos de natureza administrativa e pedagógica. A relação do diretor com os pais efetiva-se por meio das reuniões bimestrais e quando a escola realiza algum evento envolvendo a família. Com menor frequência, pais procuram o gestor para tratar de assuntos referentes aos filhos, geralmente, por indisciplina, solicitar vaga, solicitar dispensa e atender a convocação. A comunidade procura o diretor para solicitar apoio, licença para divulgar ou oferecer produtos, bingos ou realizar eventos na escola.

As práticas de gestão observadas no âmbito técnico-administrativo em relação à dimensão jurídica-normativa são quase inexistentes. A gestão escolar não viabiliza atividades que propiciem o conhecimento da legislação escolar. O Projeto Político-Pedagógico permanece na diretoria em um armário de arquivo. O Regimento Geral das Escolas Estaduais é o instrumento que norteia as normas disciplinares e de convivência, instrumento-base para a elaboração do Regimento Interno da escola (AMAZONAS, 2011). O arquivo com o Regimento Interno da Escola, em 2014, devido a problemas com o computador, foi danificado. Antes da perda, no ano de 2013, a coordenação pedagógica realizou um encontro com os dois grupos de servidores da escola para apresentar a parte do Regimento Interno que trata das atribuições, infrações e sanções aplicadas aos professores e funcionários administrativos. Atualmente, o Regimento Interno está reformulado e será encaminhado à secretaria de educação para aprovação.

A legislação escolar, sendo fundamental para o direcionamento das práticas escolares, constitui um aspecto relevante para o caso por definir as normas de funcionamento da unidade de ensino. O Projeto Político-Pedagógico sendo um instrumento jurídico-normativo por meio do qual, a consolidação da gestão democrática pode efetivar-se, como também a prospecção

de uma prática escolar comprometida com a qualidade e equidade da educação, ganha espaço. No entanto, a consolidação de um projeto com tais proposições só é possível se, na escola, os sujeitos do processo educativo conhecerem o projeto e identificarem-se no mesmo. Sendo assim, a análise desse aspecto foi considerada para a identificação das interferências da ausência de conhecimento dos preceitos do Projeto Político-Pedagógico nas práticas escolares, especificamente, nas práticas de ensino.

Nos últimos dois anos, 2014, 2015, utiliza-se para fins disciplinares o Regimento Geral das Escolas Estaduais, mas a equipe escolar não dispõe do material. Geralmente, o contato com as normas jurídico-normativas ocorre em reuniões com objetivos administrativos, quando da necessidade de reiterar as atribuições dos funcionários de modo geral. Não há um plano de gestão que contemple periodicamente o contato da equipe escolar com os documentos jurídicos. O que ocorre são ações esporádicas, mediante a necessidade.

Junto ao corpo discente o contato com as normas disciplinares ocorre no início do ano letivo, quando é apresentado aos alunos o Regimento Escolar Interno, com ênfase na parte que trata dos direitos, deveres, infrações e sanções disciplinares. Com base nas normas, os alunos criam as regras de boa convivência da turma. Tais ações são incluídas no calendário de atividades escolares.

Os pais e/ou responsáveis dos alunos também são informados sobre as normas que regem a escola, nos aspectos acima citados. São apresentadas na reunião de início do ano letivo e nas reuniões bimestrais, quando as mesmas são apresentadas e colocadas em apreciação, para possíveis alterações/sugestões. Quando os alunos cometem alguma atitude contrária às previstas no regimento, os pais são convocados a comparecerem na escola e são informados sobre as regras e sanções.

Nos aspectos de infraestrutura, a escola possui atualmente, após reforma, instalações adequadas. As salas de aula são refrigeradas, todas as dependências foram restauradas. No entanto, o edifício não dispõe de refeitório, área para recreação, laboratório de ciências e de informática, sala para reunião, sala para coordenação pedagógica, auditório e quadra de esporte. A limpeza das instalações é prejudicada pela falta de funcionários para tal função. A escola possui somente um funcionário contratado para o serviço de limpeza. Não possui porteiro, nem inspetor de alunos. A escola dispõe de um merendeiro em cada turno. A manutenção da iluminação das salas de aula não é frequente. O que evidencia problemas internos quanto à infraestrutura.

O material didático oferecido aos alunos no início do ano letivo não atende às necessidades didático-pedagógicas, sendo frequentemente solicitado na diretoria da escola. Os

professores dispõem de material básico para subsidiar o trabalho, incluindo equipamentos de impressão e cópia. Dispõem de um computador com acesso à internet na sala dos professores para realização de pesquisas e trabalhos diversos. Contam com dez data-shows para utilização de mídias na sala de aula.

No aspecto financeiro, a escola administra recursos da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal, reflexo da política de descentralização. Os planos de aplicação dos recursos geralmente são feitos pelo gestor e presidente da APMC. Os professores são consultados em algumas ocasiões, para contribuírem com suas sugestões.

A APMC funciona com predominância na dimensão burocrática em detrimento da promoção da participação da comunidade escolar, nas decisões relacionadas à utilização dos recursos, como também na viabilização de ações para incluir a comunidade escolar nas atividades educativas. O Conselho Escolar foi criado em 2013, no entanto, não foi regulamentado pelo sistema de ensino, via SEDUC-AM e não possui Regimento Interno.

A secretaria da escola, no âmbito das ações técnico-administrativa, desempenha suas funções no sentido de atendimento às pessoas que procuram a escola para solicitar documentação, efetivar matrícula, solicitar transferências, informar o rendimento escolar no sistema, por meio do lançamento de notas e frequência dos alunos bimestralmente. Realiza o monitoramento dos alunos submetido à progressão parcial, por meio do levantamento dos mesmos e encaminhamento à coordenação pedagógica para prosseguir com os procedimentos pedagógicos. A secretaria realiza o registro de ausência dos servidores em decorrência de licença médica, como também informa os casos de alunos que se encontram com atestado médico.

A secretaria funciona nos três turnos. A secretária cumpre expediente nos turnos matutino e vespertino, ficando o turno noturno sob a responsabilidade do agente administrativo. A relação do gestor com a secretaria da escola evidencia algumas contradições no sentido de desvio de funções. Documentos que a secretaria deveria expedir/redigir acabam sendo feitos pelo gestor. Com isso, a sobrecarga de tarefas burocráticas ao gestor pode contribuir para com a ausência de ações de cunho pedagógico, como por exemplo, organização de espaços para discussões junto aos professores sobre as melhorias necessárias ao aspecto pedagógico. Mediante as evidências da falta de organização da gestão escolar, e, considerando que tal condição pode exercer interferências negativas nos aspectos pedagógicos, ou seja, interfere na consolidação dos objetivos educacionais da escola, buscou-se investigar e analisar com mais precisão neste capítulo, tais evidências.

Os aspectos descritos no âmbito técnico-administrativo das práticas de gestão constituem elementos contextuais do caso, os quais oferecem evidências do cenário em que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, revelando também elementos da cultura organizacional da escola. Sua descrição no presente trabalho justifica-se pelo fato de a gestão administrativa estar situada, segundo Lück (2009), “no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica” (LÜCK, 2009, p. 106).

Vale salientar, considerando que os aspectos de natureza técnico-administrativo da gestão escolar exercem grande influência para a efetivação dos processos educacionais, que o foco do trabalho repousa sobre os aspectos de natureza pedagógico-curricular, com ênfase nos processos que desencadearam os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

2.3.5 Desenvolvimento profissional dos professores da escola “Bela Vista”

A área de desenvolvimento profissional dos professores da escola “Bela Vista” pode ser considerada inexistente em se tratando de programas de formação continuada e capacitação, organizadas e realizadas por iniciativa da equipe gestora. O diretor escolar, por iniciativa própria, não desenvolve ações sistematizadas, no sentido de promover a formação docente e dos funcionários da escola como um todo, reservando espaços e tempos específicos para a formação continuada e capacitação dos seus servidores. O que ocorre com certa frequência são reuniões administrativas quando necessário redefinir atribuições.

Em nível de Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria Regional de Educação, as iniciativas são praticamente inexistentes, o que contraria a lei n.º 9394/1996, que dispõe no *caput* do art. 67, I, sobre a valorização dos profissionais de educação, assegurada por meio da garantia de aperfeiçoamento profissional continuado, promovido pelos sistemas de ensino.

Observa-se por parte da SEDUC-AM, ações no sentido de capacitação oferecida esporadicamente a grupos específicos, principalmente, a professores de Língua Portuguesa e Matemática das etapas escolares participantes das avaliações externas em nível nacional e estadual. As formações são oferecidas via centro de mídias, com transmissão em tempo real.

No aspecto de formação continuada, a SEDUC-AM não viabiliza programas específicos aos professores, tampouco incentiva as escolas a desenvolverem seu próprio

programa de formação continuada, fato que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, considerando que a formação e aperfeiçoamento contínuo do professor é determinante para a prática pedagógica eficiente e eficaz.

O desenvolvimento profissional, tratado nas entrevistas, em relação à frequência com que os professores participam de cursos de aperfeiçoamento e capacitação, é baixa, principalmente para os professores A e B, recém-formados. Mas a professora E, respondeu: “Sim. Sempre que surge na escola eu participo, gosto de participar”. Essa condição é propiciada, principalmente pelo tempo de serviço que a mesma possui.

A formação continuada do professor é fundamental para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. De acordo com Lück (2009), a alma da escola é formada pelas pessoas que nela atuam e é a forma como as pessoas desenvolvem suas ações que definem a qualidade da educação. A capacitação em serviço constitui um elemento da gestão de pessoas e o diretor da escola desempenha um papel fundamental, à medida que viabiliza espaços e tempos para a realização das atividades, promovendo uma cultura de aperfeiçoamento, incentivando os servidores a participarem, liderando as práticas de reflexão sobre a sua própria prática profissional. “A gestão de pessoas [...] constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar” (LÜCK, 2009, p. 82).

A política de avaliação externa, por tratar-se de uma área pouco conhecida, apresenta-se no cerne das demandas para a formação continuada dos professores das escolas brasileiras. Na escola “Bela Vista”, pelo fato de não desenvolver a capacitação em serviço dos seus professores e funcionários, as implicações decorrentes da ausência deste elemento na gestão de pessoas constituem uma questão de análise, pois tende a desencadear implicações nos resultados internos e externos.

Foram incluídas, dentre as perguntas da entrevista direcionadas ao diretor e aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, questões sobre a existência de ações de capacitação organizadas pelo diretor da escola, que contemplem os aspectos da metodologia inerente à avaliação externa e seus resultados, com vistas a confirmar ou refutar a pressuposição. Os professores quando indagados sobre a realização de formação continuada promovida pela escola, foram unânimes em responder “Não”. A resposta do professor 1 confirma: “A escola, a escola em si não”. O professor 3 reforça: “Até o momento ainda não consegui trabalhar em nenhuma escola que fizesse esse tipo de trabalho”. Percebeu-se a partir das respostas do diretor e dos professores, que a gestão pedagógica, por parte do diretor escolar, apresenta-se frágil, necessitando de maior adesão por parte do dirigente escolar.

Concernente às demandas da gestão pedagógica, promover a formação continuada dos professores, pode contribuir para efetivar e incorporar a política de avaliação externa ao cotidiano escolar. Dentre as temáticas, as Matrizes de Referência e as Escalas de Proficiências, apresentam-se como demandas para a formação continuada dos professores da escola “Bela Vista”. Quando questionados sobre o conhecimento das Matrizes da disciplina em que atuam e as respectivas Escalas de Proficiência, obteve-se as seguintes informações:

Tabela 13 - Conhecimento dos Professores X Instrumentos da Avaliação Externa

Professores que conhecem:	Matriz de Referência	Escalas de Proficiência
Professor A	Sim	Não
Professor B	Não	Não
Professor E	Sim	Sim
Professor 1	Sim	Sim
Professor 2	Não	Não
Professor 3	Sim	Não

Fonte: Entrevista com seis professores (2016). Elaboração Própria.

As informações da Tabela 13 revelam que a cultura da avaliação educacional não está incorporada na prática pedagógica cotidiana dos professores, à medida que a ampla difusão dos instrumentos que a compõem, nos meios de informação, não significa o acesso e/ou apropriação destes. A Matriz de Referência e as Escalas de Proficiência deveriam compor o rol de conhecimentos de todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática, mesmo dos iniciantes, pois são encaminhados à escola boletins e revistas contendo este tipo de conteúdo. Ademais, as formações realizadas pela Secretaria de Educação, enfatizam tais instrumentos como menciona o diretor escolar:

Houve em 2014 e 2015. *Houveram* duas formações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, oferecida pela SEDUC, através do centro de mídias e também aqui presencial. Os professores puderam ter contato com os descritores e, a forma de tabulação desses dados nas avaliações externas (DIRETOR ESCOLAR, 2016).

Porém, de acordo com as declarações dos professores, presentes na Tabela 9, 80% dos professores conhecem a Matriz de Referência da disciplina que atua e 20% conhecem as escalas de proficiência. Quanto à interpretação pedagógica das escalas de proficiência, dentre os dois professores que afirmaram conhecê-la, um afirmou ter dificuldade em realizar esse

tipo de interpretação. A professora E, declara: [...] pra falar a verdade, no momento eu tô assim, até com um pouco com dificuldade [...], é porque a gente pega quando nós vamos trabalhar [...], naquele momento a gente, lógico, a gente consegue entender [...]”.

São evidências da necessidade de implementar na escola, políticas escolares voltadas para a formação continuada dos professores na dimensão da avaliação externa, visando inserir todos os professores no processo de apropriação dos resultados e, para isso, compreender os instrumentos da política de avaliação educacional é fundamental. O diretor, sendo o principal responsável pela dinâmica organizacional da unidade de ensino, precisa articular os meios e incluir no PPP da escola, espaços e tempos para a formação continuada de seus professores. “Nesse sentido, estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos” (MACHADO, 2012, p. 5) são competências indispensáveis à função do diretor escolar.

Nas atividades de planejamento bimestral, a coordenação pedagógica, socializa e discute com os professores determinados temas recorrentes à atualidade educacional, no intuito de contribuir para reflexões sobre a prática pedagógica junto ao aluno real, dentro das exigências do sistema. Tais atividades não contemplam um plano sistematizado da equipe escolar, com objetivos pré-definidos a partir das necessidades dos professores.

Constatou-se que a gestão pedagógica na dimensão da formação continuada e capacitação dos professores que atuam na escola “Bela Vista”, não é promovida e/ou viabilizada pelo diretor, condição que constitui um entrave para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, o qual atenda às demandas da política educacional vigente.

Com base nos dados levantados nas entrevistas, sobre a formação continuada e capacitação dos professores, é que a proposta presente no PAE foi baseada, no sentido de desenvolver na escola um programa de formação continuada sobre a política de avaliação externa e seus resultados, como também minicursos de capacitação sobre temas contemporâneos envolvendo currículo, avaliação, metodologia de ensino, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade etc. Assim, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento profissional de seus servidores e diretamente investindo em qualidade do ensino.

2.3.6 A relevância do papel do gestor para a consolidação da função social da escola

Ao definir-se o estudo de caso na dimensão da gestão escolar, a análise do papel do gestor escolar na consolidação de uma das principais funções da escola, ou seja, promover a

aprendizagem dos alunos de forma equânime, é imprescindível. Investigar o protagonismo deste agente social constitui um elemento determinante para que a pesquisa alcance êxito no contexto educacional. O protagonismo do gestor escolar constitui o maior desafio da seara educacional contemporânea e, segundo Machado (et al., 2012), perpassa três importantes dimensões, que envolvem a apropriação dos resultados da avaliação educacional, ampla prática do planejamento, autonomia escolar consolidada, responsabilização pelo desempenho educacional dos alunos. À luz dos pressupostos teóricos de Machado (et al., 2012) realizou-se a análise sobre as contribuições do papel do gestor escolar para o desempenho dos alunos.

O protagonismo do gestor escolar geralmente é reconhecido por meio de sua atuação eficaz, subsidiadas pelas habilidades desenvolvidas, as quais delineiam o seu perfil. No entanto, há na seara científica, estudos desenvolvidos pelo canadense Henry Mintzberg, professor na *McGill University*, uma pesquisa reunida em seu livro que apresenta os desafios e segredos do cotidiano da gestão. O referido pesquisador sustenta a tese que desconsidera a gestão como ciência, à medida que os conhecimentos nessa área são tácitos, e as habilidades são adquiridas com a prática, por meio das experiências do cotidiano. A eficácia do gestor está em saber enfrentar os problemas, de modo que estes ganhem diferentes contornos, novas formas de lidar com os mesmos.

A liderança, geralmente é associada ao perfil do gestor eficaz, no entanto é apenas uma parte do trabalho desse profissional imprescindível para que a escola caminhe de forma equilibrada e alcance melhores resultados. A liderança é uma qualidade importante para o gestor conduzir uma organização, à medida que proporciona maior participação dos membros da comunidade escolar por meio da postura que mantém junto ao grupo. Mas, a liderança precisa fazer parte da gestão para que não seja um fim em si mesma.

Na entrevista aplicada aos professores, a percepção dos mesmos sobre a liderança exercida pelo diretor escolar foi contemplada para analisar as contribuições de sua atuação na consolidação da função social da escola. Os professores foram indagados sobre o exercício de liderança pelo diretor da escola. Todos os professores entrevistados, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática responderam que o diretor exerce uma liderança na escola, inclusive a professora A, que está trabalhando pela primeira vez na escola, tem essa percepção ao afirmar em sua resposta: “Sim. O gestor, ele mostra liderança”.

Além da percepção da liderança, os professores responderam em que aspectos o diretor atua como líder. As respostas convergiram para os aspectos pedagógico e administrativo, com diferentes olhares. O professor B afirma: “acho que sempre que a gente necessita de alguma questão administrativa, ou até mesmo pedagógica, ele tá ali disposto a

ajudar”. A professora E, pondera: “Ah tá, na parte pedagógica, também né, tem também a participação dele, mas mais é da pedagoga”. O professor 1, identifica a liderança do diretor no sentido da busca em manter a conservação e manutenção da escola quando declara: “Ele tá sempre observando nas salas, o que tá faltando. [...] até mesmo algumas lâmpadas [...] fluorescente que não foram mudadas ainda, e ele já fez o papel dele de pedir, solicitar e por enquanto não veio”. E acrescenta: “A liderança, na minha visão em relação a todos os aspectos, assim em termo de compromisso com a escola”.

O quadro a seguir reúne sinteticamente as respostas dos 6 professores entrevistados e do Diretor Escolar, considerando o aspecto da Liderança e da Gestão Pedagógica.

Quadro 1 - Liderança X Gestão

ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR	
ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Perfil profissional Dimensão Organizacional ❖ Gestão Pedagógica	❖ Licenciatura em Geografia e Especialização em Gestão Educacional; ❖ 11 anos na função. ❖ Pouca ação de natureza pedagógico-curricular; ❖ Atua com maior frequência sobre os aspectos administrativos; ❖ As atividades pedagógicas são delegadas à pedagoga .
ENTREVISTA COM SEIS PROFESSORES	
ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Perfil dos atores entrevistados	❖ Formação em nível superior (Licenciatura) na área de atuação: Língua Portuguesa e Matemática; ❖ Exceção: um professor de cada disciplina; ❖ Tempo de atuação docente: ✓ Língua Portuguesa: dois iniciantes – menos de dois anos e um veterano; ✓ Matemática: dois com média de quatro anos e um veterano
Papel do Diretor Escolar: ❖ Liderança	❖ O diretor exerce liderança, com prevalência no aspecto administrativo.

Fonte: Entrevista com o Diretor Escolar e seis professores (2016). Elaboração Própria

A partir das respostas dos professores, percebe-se a concepção instalada de forma equivocada que relaciona liderança à eficácia do trabalho do diretor escolar. Machado (2015) ressalta que aprender a desenvolver sua capacidade de liderança não significa tornar-se um gestor eficaz, mas entender o trabalho do gestor na prática é fundamental para compreender que gestão possui conhecimento tácitos e as habilidades são adquiridas com a prática, por meio das experiências do cotidiano (apud MINTZBERG, 2010).

Os professores reconhecem a relevância da liderança para o trabalho do diretor e da organização da escola. Em suas declarações enfatizam a necessidade de haver uma liderança por parte do diretor para que a escola como um todo, possa ter êxito em suas atividades. O professor 1 declara que: “a liderança, ela é fundamental, se não tiver liderança [...] não consegue ter um bom trabalho, uma boa gestão”. O professor 3, explica: “O gestor tem que ser um líder nato, pra que ele possa conduzir os trabalhos, que não é fácil ser líder dentro da escola [...]”.

De fato ser um líder não é fácil, à medida que a liderança se conquista por meio do trabalho. Liderança e gestão devem ser entendidas como complementos de uma gestão eficaz e, não separadas comprometendo um processo que deve ser naturalmente social, em um processo pessoal, pois Machado (2015 apud MINTZBERG, 2010, p. 22) enfatiza que “sempre que promovemos a liderança, rebaixamos os outros ao nível de seguidores”.

Partindo dessa premissa, Machado (2015 apud MINTZBERG, 2010) conclui que a gestão envolve três vertentes, a saber: a arte, a ciência e a habilidade prática. Por exemplo, nas atividades que envolvem a família, o gestor precisa atuar com liderança para promover uma maior interação, mas precisa organizar as atividades de modo criativo para viabilizar a participação. Neste aspecto é que a vertente da arte prevalece, pois o gestor precisa ser criativo, discernir dentre as possibilidades as mais adequadas para a realidade, buscando elementos da ciência para fundamentar suas ações e assim na prática, adquirir habilidades que conduzem à eficácia.

Comungar liderança e gestão significa atuar com protagonismo em meio ao complexo campo da gestão escolar. Um desafio que envolve dimensões que Machado (et al., 2012) define em apropriação e responsabilização pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas, planejamento e autonomia. Aliada às dimensões definidas por Machado (et al., 2012), a gestão de resultados também se apresenta no campo de atuação do gestor escolar. Para Lück (2009), “realizar gestão de resultados representa, efetivamente, o interesse específico da gestão na aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 56). A assertiva torna evidente a relação entre a gestão de resultados e a função social da escola, “tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos”, e o foco da gestão de resultados é no desempenho da escola.

Considerando que a gestão de resultados pode abranger os dados das avaliações internas e externas, pois ambas se complementam, torna-se necessário inserir na cultura da escola esta dimensão da gestão, de modo a se estabelecerem metas a partir da apropriação dos resultados. Neste sentido, analisar se o diretor da escola “Bela Vista” discute metas

educacionais com seus professores, é recorrente para a pesquisa que busca refletir sobre os usos dos resultados das avaliações externas. Assim, os professores foram indagados sobre a liderança do diretor em discutir metas educacionais. Todos foram unânimes em responder sim à questão e identificaram as reuniões de início do ano e as reuniões bimestrais com os pais, como espaços e tempos em que estas discussões costumam ocorrer. Para corroborar, o professor 3 declara em sua resposta: “Sim. Isso aí ele tem discutido, logo no início do ano, no plano de ação da escola ele tem colocado essas metas. Depois é discutido com os pais, na reunião dos pais. Temos discutido bastante com relação a isso”.

Vale ressaltar que as metas às quais os professores se referem, são metas de rendimento: aprovação, reprovação e evasão. A escola ainda não alcançou a discussão sobre as metas de desempenho nas avaliações externas, condição que implica a apropriação dos resultados. Reitera-se que a gestão escolar exerce nessa tarefa um papel fundamental para sistematizar as ações de modo a envolver todos os sujeitos do processo educativo na missão de consolidar o processo de avaliação externa, pois o gestor deve ser um agente mobilizador, incentivador e promotor da participação, atuando com liderança, mas também com competência técnica nas decisões sobre a escola, sempre compartilhando com os demais os anseios, preocupações e dificuldades.

2.4 AVALIAÇÃO EXTERNA: CONCEPÇÃO, GESTÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS PELOS ATORES ESCOLARES

Novos desafios emergem para a escola pública brasileira a partir da implementação da política de avaliação educacional. Dentre os principais desafios, Machado (2012) menciona a apropriação e gestão dos resultados, numa perspectiva reflexiva sobre as práticas de gestão escolar desenvolvidas, uma vez que tradicionalmente conviveu-se por décadas com um padrão burocrático e verticalizado de gestão, com pouco ou nenhum espaço para análise e discussão dos resultados, tampouco para proposições, por parte dos sujeitos do processo educativo.

Com o advento da avaliação externa, os resultados podem, quando interpretados e apropriados de forma reflexiva, tornarem-se aliados dos agentes da comunidade escolar para repensarem a escola. A gestão de resultados é, portanto, uma dimensão da avaliação que oferece contribuições às escolas, por meio do processo de interpretação e apropriação dos resultados. No entanto, há que se reconhecer as limitações da avaliação externa e os riscos que oferece ao processo educativo quando a escola passa a priorizar seus resultados, de modo a

permanecer a serviço dela. A perspectiva é tornar a gestão de resultados da avaliação interna e externa, parte da cultura das escolas brasileiras, pois ambas se complementam e oferecem informações relevantes para a melhoria do processo educativo como um todo, assim a cultura avaliativa poderá efetivar-se no chão das escolas.

Nesse intuito caminha a presente pesquisa, em busca de identificar as práticas desenvolvidas na escola “Bela Vista” no âmbito da gestão de resultados das avaliações externas em nível nacional e estadual. Movidos por esse objetivo, a presente seção apresenta a interpretação e análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada aplicada aos atores escolares: diretor escolar, professores de Língua Portuguesa e Matemática e alunos do 9º ano do ensino fundamental, no que tange a concepção que os atores escolares possuem sobre as avaliações externas e aos processos implementados pelos mesmos para apropriação e gestão dos resultados.

Iniciou-se a análise, a partir da concepção que os atores escolares possuem sobre a avaliação externa. O diretor escolar, quando solicitado a expor sua opinião sobre a avaliação externa, acaba definindo-a e não se posicionando sobre o tema. Em sua resposta, o diretor afirma:

[...] elas trazem um diagnóstico da escola [...], como um todo, na parte tanto pedagógica como administrativa [...]. Então essas avaliações, pra nós que temos o interesse em melhorar nosso desempenho, elas servem como parâmetro pra que a gente possa trabalhar no nosso dia a dia, as questões que vão ser cobradas lá na avaliação externa (DIRETOR ESCOLAR, 2016).

A definição do gestor sobre a avaliação externa é condizente com a perspectiva reflexiva definida por Machado (et al., 2012). Percebeu-se que o mesmo se refere aos resultados como parâmetro para implementar mudanças no cotidiano e não no sentido puramente estatístico. A perspectiva reflexiva emerge também quando o diretor é indagado sobre as contribuições e efeitos negativos da avaliação externa. Dentre as contribuições, entender a dinâmica do rendimento e desempenho da escola, a partir do estabelecimento de paralelos comparativos entre as avaliações internas e externas.

No entanto, ao ser solicitado a identificar os fatores associados aos resultados da escola, o diretor identifica dois fatores, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Fatores X Resultados

ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Fatores associados aos resultados	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Falta de acompanhamento da família; ❖ Resistência de alguns professores para com a avaliação externa.

Fonte: Entrevista com o Diretor Escolar (2016). Elaboração Própria.

Na resposta do diretor, percebe-se uma postura de culpabilização aos demais atores escolares, à medida que isenta a gestão escolar do processo que desencadeou os resultados. É recorrente na literatura atual, considerar a gestão escolar um fator interno determinante para o sucesso escolar, seja nas avaliações internas, seja nas avaliações externas, pois os dados, quando apropriados pela gestão escolar, constituem elementos de reflexão e análise sobre a efetiva função social da escola em uma sociedade democrática: garantir a aprendizagem com equidade (MACHADO, 2012).

Os professores entrevistados responderam à mesma questão e apresentaram diferentes conceitos e posicionamentos. Os professores A, B e 1 consideram a avaliação externa um instrumento de medida do nível de desempenho dos alunos. O professor 3 destaca que a avaliação externa é mais um instrumento de verificação da aprendizagem dos alunos e de auto avaliação do professor. Os professores A e B fizeram uma crítica ao instrumento, no que tange à falta de contextualização da prova com a realidade de vida dos alunos da região. Segundo os professores, as provas são muito amplas e não enfatizam aspectos do cotidiano da vida real dos alunos. Neste sentido, Bonamino e Sousa (2012) evidenciam em sua pesquisa uma tendência mencionada a partir da opinião dos professores para a unificação do ensino por meio da Prova Brasil. Segundo os pesquisadores, é uma tendência positiva pelo fato da unificação curricular “vir a contribuir para que estudantes de todo o país tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, independentemente da localidade em que vivem e da escola que frequentam” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 12).

Enfatizou-se pela professora A e E, a questão do tempo, da necessidade de realizar um trabalho contínuo com os conteúdos das Matrizes ao longo do ano, de modo a incluir na rotina de trabalho, a metodologia e as Matrizes de Referência da avaliação externa no currículo escolar. A professora E declara: “a gente tem que tá trabalhando sempre, não só no período que vai acontecer, porque tem-se que já vem toda uma preparação e aí geralmente é na véspera, uma semana antes, aí fica muito corrido, tem que trabalhar tudo às pressas”. Corroborando com a questão, o professor 2, considera a avaliação externa um diagnóstico da

escola como um todo. Já o professor 3, refere-se à avaliação externa como preparação para o vestibular e outros exames que oportunizam o ingresso às universidades. Em suma as respostas dos atores escolares apresentam dois enfoques: um no processo e outro nos resultados. O quadro a seguir sintetiza a assertiva.

Quadro 3 - Percepção dos atores escolares sobre avaliação externa

ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Avaliação Externa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Instrumento de medida do nível de desempenho dos alunos.; ❖ Instrumento de verificação da aprendizagem dos alunos e de auto avaliação do professor; ❖ Diagnóstico da escola como um todo; ❖ Preparação para o vestibular e outros exames que oportunizam o ingresso às universidades;

Fonte: Entrevista com o Diretor Escolar e seis professores (2016). Elaboração Própria

As respostas dos professores estão isentas de um olhar mais crítico sobre as avaliações externas, no que tange aos discursos prós e contra. Em nenhum momento citou-se as limitações que este tipo de avaliação possui, como citado por Rosistolato e Viana (2014), em relação à padronização do ensino, tendo em vista a impossibilidade de se avaliar um produto final, em determinada etapa da escolarização, uma vez que o processo cognitivo é heterogêneo. A redução curricular citada por Bonamino e Sousa (2012) soma-se às limitações que as avaliações em nível externo apresentam.

Os alunos entrevistados também foram indagados sobre as avaliações externas. Todos responderam que não sabem o que são avaliações externas e que não conhecem nenhuma. Somente quando especificada, na pergunta referente à iniciativa dos professores em comentar algo sobre a Prova Brasil é que os mesmos a identificam. Os comentários citados pelos alunos não são em sua maioria condizentes aos objetivos da Prova Brasil. A aluna do 9º 01 mencionou o seguinte comentário que os professores fazem: “Se nós aprendermos na matéria deles de português e matemática, com certeza nós vamos saber responder na Prova Brasil e que todas, até nas outras provas que a gente faz pra, na faculdade, essas outras provas também”. A aluna do 9º 03 cita um outro comentário, totalmente distorcido: “A gente soma ponto pra quando a gente for fazer uma faculdade ou um curso, a gente já vai somar com aquele ponto que a gente fez, tirou na Prova Brasil”. O comentário citado pela aluna do 9º 07 apresenta um viés político: “[...] as outras pessoas, tipo o Governo, só querem passar a gente mesmo, não querem saber se a gente aprendeu realmente ou não. Eles só querem passar”.

É notável que a percepção dos alunos sobre a avaliação externa e seus objetivos não estão claramente definidos, tampouco entendida a partir de uma visão diagnóstica. Os comentários dos professores, citados pelos alunos, apresentam contradições e indicam que, na escola “Bela Vista”, não se efetivou ainda a inserção da avaliação externa no cotidiano escolar, conseqüentemente, a cultura avaliativa apresenta-se frágil.

Corroborando para a análise sobre a percepção/concepção dos professores sobre as avaliações externas, incluiu-se a questão sobre a função atribuída pelos mesmos aos simulados, uma vez que estes testes aplicados no período que antecede as provas constitui uma estratégia de monitoramento adotada pela Secretaria de Educação. Portanto, é salutar identificar sobre qual aceção os simulados são concebidos pelos professores. Dentre as respostas dos professores destacou-se:

Treiná-los, lógico, que é pra no dia da prova, pra obterem bons resultados, né (PROFESSORA E).

As *funções* é de melhorar a capacidade dos alunos e se familiarizarem também, com as questões (PROFESSOR 1).

Acredito que o simulado, ele vem antes da Prova Brasil, justamente pra verificar o grau de dificuldade dos alunos e tudo mais, [...] pra ver a diferença da nota que o aluno tá tirando (PROFESSOR 2).

Eu vejo assim, como o simulado é importante também, mas como um treino, é um treinamento pra que o aluno vá se adaptando já com o sistema de avaliação (PROFESSOR 3).

Baseando-se nas respostas dos professores, constatou-se que as aceções sobre a função dos simulados estão divididas. Os professores 1 e 2 atribuíram ao simulado a função de diagnóstico e instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos com base nos resultados. Os professores E e 3 atribuem aos simulados a função de treinamento e instrumento de adaptação ao sistema de avaliação. Igualmente, perguntou-se aos professores se os mesmos utilizavam os resultados dos simulados e para qual finalidade. Observa-se no quadro a seguir as respostas.

Quadro 4 - Comparativo entre as repostas dos professores

	Professor A	Professor B	Professor E
	Não respondeu a questão.	Pra ter um diagnóstico né, da, do desempenho do aluno.	Para, avaliá-los [...]. Avaliá-los né, em tal conteúdo.
	Professor 1	Professor 2	Professor 3

Você utiliza os resultados dos simulados? Para quê?	Os resultados dos simulados, para verificar se os alunos estão, tem conhecimento do conteúdo ou não.	Nas salas de aula, pra mostrar para os alunos, qual foi o grau de dificuldade deles.	Utilizo tanto pra questões de avaliação do próprio aluno né, e também pra verificar onde tá a dificuldade dos alunos.
--	--	--	---

Fonte: Entrevista aplicada a seis professores (2016). Elaboração Própria.

As informações, presentes no quadro, evidenciam que a postura dos professores entrevistados frente ao uso dos resultados dos simulados, se dividem entre utilizar para fins avaliativos dos conteúdos, incluindo-se a atribuição de nota, com a utilização para identificar as dificuldades dos alunos. Dos entrevistados, somente o professor 1, não atribui nota aos alunos de acordo com os resultados dos simulados.

Mediante a postura dos professores, constatou-se que as práticas implementadas na escola, no âmbito dos simulados, precisam convergir para a ressignificação da prática curricular com base nos resultados, no intuito de consolidar as habilidades não desenvolvidas pelos alunos. Os simulados necessitam ganhar um olhar didático-pedagógico, em lugar da visão de controle/treinamento. Para isso, faz-se necessário a atuação do diretor escolar e da pedagoga, em conduzir o processo sob o enfoque pedagógico, de modo a extrair a riqueza de informações presentes no instrumento e transformá-las em ações coletivas de monitoramento da aprendizagem.

A percepção dos professores entrevistados sobre os simulados converge para com a visão que a maioria deles possuem em relação ao aluno. Em todas as falas foi citado que um dos maiores problemas da escola é o baixo rendimento e desempenho dos alunos. Porém, atribuem este fracasso ao próprio aluno, à ausência de interesse dos mesmos. Isso se reflete também na resistência dos mesmos para com a avaliação diagnóstica inicial, a partir da qual a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos é viabilizada e o desenvolvimento de um ensino significativo e condizente torna-se viável. As declarações a seguir reúnem, em parte, a visão mencionada.

Me lembro que logo que eu comecei a trabalhar, o meu principal objetivo era tentar fazer com que todos compreendessem ao mesmo tempo, todos compreendessem e ao mesmo tempo tentar separar, como diz o ditado, separar o joio do trigo, separar os que querem aprender dos que não querem aprender (PROFESSOR 2, 2016).

O que eu observo muito é que falta um pouco dessa questão deles, a responsabilidade dos alunos. Há um grande desinteresse por parte deles em querer realmente, aprender as coisas (PROFESSOR 3, 2016).

Tratando-se das contribuições da política de avaliação externa para a escola e se a mesma gera algum efeito negativo, os professores identificaram aspectos positivos e negativos. Todos os professores reconheceram que a política contribuiu para a escola. Dentre as contribuições destacou-se a técnica, apresentada pelo professor B, no sentido da produção de dados estatísticos. No entanto, o professor menciona o lado ideológico das avaliações externas e ressalta: “não sei se os alunos compreendem o lado ideológico disso né, por que que está se querendo verificar como os alunos estão?”. Neste ponto consiste a crítica no sentido de que, não havendo essa percepção/compreensão, por parte dos alunos, os resultados tornam-se dados estatísticos, isentos de significado crítico. Esta percepção condiz com a concepção de Rosistolato e Viana (2014), quando alertam sobre o uso equivocado dos indicadores para nortear políticas de responsabilização, pois podem ocasionar o acirramento dos *rankings* e as consequências pedagógicas. Neste sentido, repousa a crítica à avaliação externa quando o aspecto quantitativo sobrepõe-se aos qualitativos, inviabilizando práticas reflexivas sobre os dados, ou seja, deixa-se de olhar para os dados a partir de um contexto que lhe confere significado.

Outro aspecto negativo relacionado ao instrumento apresentado pelo professor 3 refere-se à Matriz de Referência de Matemática que não contempla os conteúdos da proposta curricular do 9º ano.

Seria importante que esses descritores tivessem uma nova, fosse reelaborado pra que fosse colocado esses conteúdos do 9º ano, com certeza são de suma importância pro ensino médio e são coisas que eles vão utilizar no ensino médio e quase não tem esse conteúdo nas Matrizes de Referência do 9º ano. Questão da trigonometria não aparece lá e é um ponto negativo assim que eu vejo, que falta atualizar de acordo com o conteúdo do 9º ano principalmente (PROFESSOR 3, 2016).

A percepção do professor não condiz com o objetivo das Matrizes de Referência, estas se diferem das propostas curriculares das redes e escolas, uma vez que não contemplam o currículo escolar. Construídas a partir de instrumentos basilares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e os currículos de diferentes Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, definiu-se “um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados” (BRASIL, 2013, p. 7).

No aspecto da gestão de resultados, perguntou-se ao diretor sobre as estratégias utilizadas para o monitoramento dos resultados das avaliações externas, porém não definiu claramente suas estratégias. Segundo o diretor, é realizado anualmente, a partir do recebimento dos resultados, geralmente um ano após a aplicação.

Na verdade, a estratégia, ela é um pouco falha, porque a gente só recebe os resultados das avaliações um ano após é, feita a avaliação, né. Então a estratégia que é utilizada: pegar o resultado e trabalhar dentro da escola, verificando onde tá nossa falha mediante aquele resultado obtido (DIRETOR, 2016).

O fato de o diretor indicar a falha no prazo de recebimento dos resultados não justifica a ausência de ações, pois pode-se propor com base nos resultados anteriores, estabelecendo-se Metas.

As intervenções realizadas com base nos resultados da Prova Brasil não foram especificadas, o diretor menciona: “a gente já faz um planejamento pra verificar o que a gente pode melhorar”. O diretor cita uma planilha de monitoramento a partir da qual se analisa os dados e propõem-se intervenções junto aos professores. A planilha a qual o diretor se refere é a de monitoramento individual dos alunos nos simulados aplicados. Em relação à Prova Brasil e SADEAM, não há na escola nenhuma ficha para registro dos resultados.

No aspecto da divulgação e apropriação dos resultados, o diretor afirma em sua resposta: “ sempre nos nossos encontros, a gente dispõe esses dados para os professores e nas reuniões com os pais e os alunos, a gente também divulga de uma forma muito ampla os resultados da avaliação externa”. Com base nessa resposta, analisou-se respostas dos professores sobre as questões que trataram do papel do diretor na divulgação e discussão dos resultados da Prova Brasil e SADEAM, bem como a organização de espaços e tempos com essa finalidade. Todas as respostas foram registradas, no entanto optou-se por analisar as respostas dos professores com mais tempo de experiência na escola, condição que favorece a coleta de informações precisas. As respostas dos professores foram reunidas no quadro a seguir, que sintetiza os resultados da análise dos dados da entrevista junto ao diretor escolar e os seis professores:

Quadro 5 - Papel do diretor na gestão de resultados

ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR	
ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Gestão de Resultados <ul style="list-style-type: none"> ❖ Monitoramento ❖ Divulgação ❖ Apropriação 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O diretor não vem efetivando a gestão de resultados; ❖ O papel do diretor ocorre no aspecto da divulgação, mas com algumas limitações.
ENTREVISTA COM SEIS PROFESSORES	
ASSUNTO ABORDADO	SÍNTESE DOS RESULTADOS

<p>Papel do Diretor Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Gestão de Resultados ❖ Análise e discussão do PPP 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Divulga os resultados da Prova Brasil/SADEAM- 4 professores ; ❖ Discute os resultados da Prova Brasil/SADEAM- 2 professores; ❖ Disponibiliza tempo para a discussão dos resultados – 1 professor; ❖ Disponibiliza pouco tempo para análise e discussão coletiva do PPP.
---	--

Fonte: Entrevista com o Diretor Escolar e seis professores (2016). Elaboração Própria

A partir das respostas dadas pelo diretor escolar e pelos professores, tornou-se evidente que o papel do diretor no processo da gestão de resultados ocorre no aspecto da divulgação, mas com algumas limitações, conforme mencionou o professor 3: “Sim, é divulgado, mas assim, numa reunião, aí depois não sei pra onde vai. Eu queria assim, que fosse divulgado com mais frequência, ou então deixasse em algum local mais visível”.

No que tange à apropriação dos resultados das avaliações externas percebeu-se um desencontro nas respostas dos professores que pode ser explicado pelo fato de haver uma apresentação superficial dos dados, a qual não permite aos professores compreendê-los, tampouco apropriarem-se, tendo em vista que não há uma discussão consistente sobre os mesmos. A assertiva justifica-se por meio da resposta da professora E, que ressalta: “Discutir... discutir, acho que não. Só apresenta né, como eu já citei, ele só apresenta às vezes no início do ano. Mas isso também é bem importante, mas discutir, discutir mesmo, ainda não chegamos a fazer isso, que é o que tá precisando”. O Professor 2 afirma: “Acredito que isso que esteja faltando né, o espaço, o local e o tempo pra gente discutir. Porque na verdade não temos quase muito assim tempo”.

Outra explicação é confundir os dados de rendimento com desempenho, pois segundo o professor B: “nas avaliações externas eu acho que falta um pouco mais. Agora tem outros resultados próprios da escola que sim são discutidos nas reuniões e tudo mais”. A discussão referida pelo professor é sobre os resultados internos da escola que nos últimos dois anos vem delineando-se e ocupando espaço nas reuniões pedagógicas, conselhos bimestrais e nas reuniões realizadas pela Coordenadoria Regional – que a partir de 2016, iniciou um trabalho de acompanhamento do trabalho pedagógico junto às escolas. Reitera-se que dados de rendimento são: aprovação, reprovação e evasão, mensurados durante o processo educativo. Já os dados de desempenho são obtidos a partir dos resultados de uma etapa específica de escolarização.

Baseado nas percepções dos professores é condizente afirmar que o diretor não vem efetivando a gestão de resultados, pois dentre as competências definidas por Lück (2009),

cabe ao diretor analisar “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” (LÜCK, 2009, p. 55). Portanto, a escola precisa implementar ações no âmbito da gestão de resultados para que assim possa avançar. Uma necessidade visível aos olhos dos demais atores escolares, a exemplo do professor 3, que manifesta essa situação em sua resposta:

Não, não há uma discussão, mais eu creio que seria muito válido se houvesse essa discussão. Até porque a Prova Brasil, ela normalmente acontece final do ano e quase não dá nem tempo de a gente reunir pra saber o resultado. Mas seria interessante né, reunir pra discutir essa questão (PROFESSOR 3).

A percepção dos alunos quanto ao papel do diretor na divulgação dos resultados da Prova Brasil, também foi considerada. Dentre os 7 alunos entrevistados, apenas 01 aluno confirmou que o diretor apresentou os resultados da Prova Brasil. “O gestor sim, ele reuniu os presidentes das salas, aí falou só o resultado da prova. Que era pra nós *estudar* que quando a gente tivesse no 9º ano a gente ia fazer essa prova” (ALUNA 9º 06, 2016). Quanto aos professores, os alunos afirmaram que nenhum apresentou os resultados a eles, tanto de Língua Portuguesa, como de Matemática. Essa situação justifica o fato de os alunos desconhecerem as avaliações externas.

Considerando que o professor também faz gestão em sua sala de aula, incluíram-se nos eixos da entrevista, as questões referentes à gestão de resultados no âmbito pedagógico. Dentre as perguntas do eixo, destacaram-se as referentes ao conhecimento por parte dos professores sobre os resultados da escola na Prova Brasil/SADEAM; se costumam reunir-se com outros professores para discutir esses resultados; se planejam e realizam ações, a partir desses resultados. Com base nas respostas dos professores sobre essas três questões, elaborou-se a Tabela a seguir.

Tabela 14 - Papel do professor na Gestão de Resultados

Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Escola “Bela Vista”	Número de Professores		
	Sim	Não	Não soube responder
Conhecem os resultados da escola na Prova Brasil/ SADEAM	4	2	
Discutem com outros professores os resultados da escola	2	4	
Planejam e organizam ações a partir dos resultados obtidos	3	3	

Fonte: Entrevista aplicada a seis professores (2016). Elaboração Própria.

Os professores, em sua maioria, confirmaram conhecer os resultados da escola, que estes são apresentados pela equipe gestora, geralmente nas reuniões de início de ano. Porém, é intrigante constatar dentre os dois professores que disseram não conhecer os resultados, esteja o professor 3, com mais tempo de serviço na escola. O mesmo afirmou que não conhece os resultados e que não tem acesso aos dados na escola. No intuito de verificar a correlação entre as respostas do diretor escolar e os professores no que tange aos resultados obtidos na Prova Brasil, incluiu-se a pergunta: você reconhece/identifica a escola nos resultados da Prova Brasil? As respostas foram reunidas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Comparativo entre as respostas do diretor e professores

	DIRETOR	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR E
Você reconhece/identifica a escola nos resultados da Prova Brasil?	Sim, porque os resultados da Prova Brasil e do SADEAM, como eu já disse é um diagnóstico que mostra a escola como ela está.	Não. Não tenho acesso.	Bom eu acho que 100% não, né. Eu acho que o rendimento de alguns alunos poderia ser mais, ou de alguns até poderia ser menos. Acho que não. Não representa a escola totalmente não.	É muito relativo né. Acho que em parte sim, em parte não, isso aí, acho que não quer dizer muita coisa não. A meu ver né.
		PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
		Sim. [...] a minha visão é essa se ela tivesse tirado em último ou em primeiro, creio que aparece o resultado de acordo com o trabalho que a escola está fazendo.	Acredito que sim. Acredito não. Tenho certeza que sim.	Bem eu não tenho muito conhecimento da última né, quanto é que foi a nota, a média da escola, por isso não dá nem pra dizer no momento, se condiz ou não.

Fonte: Entrevista aplicada ao diretor e seis professores (2016). Elaboração Própria.

As respostas dos professores 1 e 2 são semelhantes à visão do diretor. Porém, os professores B e E, consideram que os resultados não representam plenamente a escola e destacam que há uma relatividade entre os resultados da Prova Brasil, com a realidade da escola. De fato, para analisar os resultados há que se considerar alguns questionamentos, para que os dados quantitativos ganhem significados. Reitera-se a necessidade de contextualizar os resultados, pois considerá-los isoladamente para classificar, premiar ou punir é uma atitude arbitrária e perversa que não condiz com a proposta da política de avaliação externa, na perspectiva de promover a equidade na educação. Além dos dados de desempenho, a escola precisa analisar os demais indicadores, a saber: Indicador de Nível Socioeconômico,

Indicador de Formação Docente e o perfil de “Escolas Similares”, incluídos desde a Prova Brasil de 2013.

A respeito das questões envolvendo discussão, planejamento e realização de ações a partir dos resultados, as opiniões dividiram-se. No que tange a discussão dos resultados entre os professores da área, dois dos professores de matemática afirmaram que discutem durante o HTP. Porém, o professor 3 afirma: “Não porque nós não temos esse conhecimento, né. Seria importante ser divulgado pra gente [...] .Tá faltando interesse da nossa parte [...] tanto nós quanto também da gestão escolar [...]. Os professores de Língua Portuguesa dois dos professores responderam que não costumam discutir os resultados externos, porém são professores com menos de dois anos de trabalho na escola. A professora E, com mais tempo de magistério na escola afirmou que “esse ano ainda não sentamos pra ver essa questão”. Deduz-se que se fazia em anos anteriores.

Quanto às ações planejadas e/ou realizadas o quadro é semelhante. Os professores 1 e 2, de Matemática afirmaram que planejam e/ou realizam atividades interventivas a partir dos resultados discutidos. O professor 1 afirma: “Há sim. A escola ela procura, é primeiro trabalhar em cima dos assuntos né, e quando verifica-se que não teve um bom desempenho tenta trabalhar em cima das dificuldades”. Em Língua Portuguesa, a professora E confirma que, em anos anteriores: “foi trabalhado em cima desses descritores, através de atividades com textos, lógico, que *é mais voltados* com textos e pesquisei bastante atividade, até tenho, já tenho, para esse ano, falta só rever lá os arquivos”. Porém, esta ação a que se referiu a professora E, trata-se do processo de monitoramento dos resultados dos simulados que são aplicados aos alunos.

Comparando as respostas dos professores com as respostas dos alunos, sobre a pergunta referente à realização de atividades de preparação para a Prova Brasil, identificaram-se algumas contradições, pois dentre os alunos do 9º 02, 03, 04 e 05, afirmaram que não participaram de nenhuma atividade de preparação. A aluna do 9º 01 relatou que a professora de Língua Portuguesa realiza atividades para ensinar redação, “sempre ela fala, sempre na prova que fazem sempre tem uma redação” (ALUNA 9º 01, 2016). O aluno do 9º 06 confirmou que o professor de Matemática realiza atividades envolvendo a divisão. “Tipo da divisão, eles passam no quadro, mandam a gente estudar até o período que vai ser a prova” (ALUNO 9º 06, 2016).

Observou-se que não há um planejamento em conjunto, por parte dos professores de Língua Portuguesa e Matemática para a implementação de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades avaliadas nos testes em larga escala. Um trabalho paralelo e

integrado aos conteúdos curriculares, evitando-se os riscos da redução curricular e do mero treinamento.

Indagados sobre as possíveis ações a serem implementadas na escola para a melhoria dos resultados, os professores apresentaram as seguintes propostas:

Quadro 7 - Propostas para melhorar os resultados da escola “Bela Vista”

	Professor A	Professor B	Professor E	Professor 1	Professor 2	Professor 3
O que poderia ser feito, na escola, para melhorar os resultados?	Melhorar a prática dos professores.	Aumentar o número de simulados e adaptar as provas internas ao padrão das avaliações externas.	É recomeçar, porque eles não estão começando né, eles já começaram lá e aí eu não sei.	Mais compromisso e responsabilida de dos alunos e dos pais.	Mais interesse e participação dos alunos e dos pais.	Parceria escola e família.

Fonte: entrevista aplicada aos professores. Elaboração Própria.

As propostas, em grande parte, fogem da dimensão da gestão de resultados, com exceção do Professor A, revelando que os professores conferem toda a responsabilidade pelos resultados aos alunos e sua família, retirando da escola por meio dos professores o papel determinante na consolidação de um ensino de qualidade.

Mediante ao conjunto de elementos que constituíram as evidências presentes no contexto organizacional da escola “Bela Vista”, contactou-se a ausência, por parte dos atores escolares, da prática de ações para a apropriação dos resultados das avaliações externas. Pois a apropriação requer dos membros da comunidade escolar, o entendimento sobre os dados educacionais, para que a partir da interpretação desses dados seja viabilizado um diagnóstico capaz de identificar os fatores que condicionaram o desempenho dos alunos e subsidiar a implementação de planos de ação condizentes às necessidades e que promovam o fortalecimento do desempenho da escola (MACHADO; MIRANDA; DUSI, 2012).

A cultura avaliativa apresenta-se frágil no chão da escola “Bela Vista” requerendo ações sistematizadas que viabilizem a participação de todos os atores escolares na construção de um novo olhar sobre os processos avaliativos e aos usos dos resultados. Um olhar reflexivo capaz de verificar os processos que desencadearam os resultados. Dessa forma, a escola tende a promover a aprendizagem a partir da análise do processo e não simplesmente do produto.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PERSPECTIVAS PARA ALCANÇAR UMA GESTÃO ESCOLAR EFICAZ

O presente capítulo contempla uma proposta interventiva para a escola “Bela Vista”, no intuito de construir, democrática e coletivamente, uma cultura avaliativa, por meio da implementação de políticas escolares que viabilizem um processo de ensino de qualidade e equânime, com foco no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio da efetiva apropriação dos resultados da Prova Brasil/SADEAM. Os elementos basilares para essa construção são os dados das avaliações externas que, a partir de uma análise reflexiva sobre os resultados, pretende-se impulsionar mudanças nas práticas escolares e, conseqüentemente, melhorias no desempenho dos alunos nas referidas avaliações, alinhadas e legitimadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP). O Plano de Ação Educacional (PAE) reúne propostas condizentes às demandas da escola, subsidiadas pela análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos atores escolares.

Ademais, estão fundamentadas nos princípios teóricos de Lück (2009), Rosistolato e Viana (2014), Machado (et al., 2012) e Soares (2004, 2007), os quais sintetizam ideias sobre a efetivação da melhoria do desempenho escolar, por meio de mudanças na cultura organizacional das escolas. De modo corroborativo, as quatro práticas e estratégias-chave implementadas por escolas que conseguiram efetivar o direito à aprendizagem a seus alunos, alcançando um desempenho exitoso nas avaliações externas (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2012).

A partir da análise realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que as ações implementadas pela escola “Bela Vista” para consolidar o processo de apropriação dos resultados da Prova Brasil e SADEAM são incipientes e não possuem uma sistematização coletiva, tampouco estão legitimadas no Projeto Político-Pedagógico da escola. A concepção que os atores escolares possuem sobre a avaliação externa limita-se à função diagnóstica para verificação do nível de aprendizagem dos alunos, por essa razão é necessário ampliar o escopo da qualidade e equidade do ensino. A equipe gestora não organiza espaços e tempos para a ampla divulgação, análise e discussão dos resultados das avaliações externas aos diferentes segmentos da comunidade escolar, realizando apenas uma apresentação superficial dos dados, viabilizando um conhecimento raso e ausente de uma reflexão acerca dos resultados. Percebeu-se que os usos dos resultados para a implementação de ações

sistemáticas, com foco no desenvolvimento de habilidades não consolidadas pelos alunos, são praticamente inexistentes.

A proposta curricular adotada na escola não é discutida, tampouco reformulada para atender à realidade dos alunos. Os professores seguem a proposta e seus conteúdos, sem que haja uma análise, discussão e adequação ao contexto real dos estudantes. Ademais, a proposta não contempla os descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, uma necessidade que se apresenta no cenário contemporâneo em razão da política de avaliação educacional.

Aspecto identificado que pode contribuir positivamente para a consolidação de uma cultura avaliativa é a promoção do conhecimento dos professores sobre os instrumentos e a metodologia das avaliações externas. Implementar a política escolar voltada para a formação continuada dos professores é condição crucial para a efetivação de uma prática pedagógica contextualizada e dinâmica, a qual acompanhe e atenda às demandas do sistema educacional vigente.

Com vistas a implementar, na escola “Bela Vista”, políticas escolares no âmbito da gestão e apropriação de resultados, a partir do uso eficiente, eficaz e reflexivo dos dados de desempenho dos alunos, dividiu-se o presente PAE, em quatro propostas-chave, as quais fazem parte do conjunto das políticas escolares a serem implementadas, no intento de consolidar uma cultura avaliativa, a partir da reestruturação da cultura organizacional da escola. As propostas-chave definidas envolvem o PPP, a Proposta Curricular, a Formação Continuada e a Apropriação de Resultados, com desdobramentos descritos nas próximas seções.

3.1 POLÍTICAS ESCOLARES

Retomando o conhecimento já trabalhado em outra seção⁷ desta dissertação, Soares (2007) identifica as “políticas escolares” como ações interventivas implementadas pela própria escola, visando à eficácia de suas práticas escolares, de modo a impactar no desempenho do alunado. Essas ações devem estar em consonância com o PPP da escola, envolvendo a proposta curricular, as práticas de ensino, assim como as avaliativas, conforme será exposto na subseção a seguir:

⁷ Cf. página 94 desta dissertação.

3.1.1 Proposta-chave 1: Reuniões Estratégicas – Legitimando a cultura avaliativa por meio do Projeto Político-Pedagógico.

É consensual, na seara educacional, a relevância do Projeto Político-Pedagógico no processo de democratização das práticas escolares. Ao constituir-se de elementos da identidade da escola e de seus sujeitos, o PPP deve estar articulado com os planos de educação em nível nacional, estadual e municipal (PARECER CNE/CEB n.º 7/2010), como também à política de avaliação educacional. Nesse sentido, sendo o Projeto Político-Pedagógico o instrumento organizacional da escola nas dimensões administrativas, pedagógica, financeira e jurídica, constitui um instrumento de operacionalização do currículo, entendido como “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (PARECER CNE/CEB n.º 7/2010).

Consolidar uma cultura avaliativa pressupõe “[...] o entendimento por parte da equipe escolar que a avaliação externa pode e deve ser usada como ferramenta pedagógica para melhorar a qualidade do ensino na escola” (MAYERHOFER, 2014, p. 100). Para tornar-se legítima, deve compor o texto do PPP da escola por meio do estabelecimento de Princípios, Metas e Ações concernentes. Tendo em vista que o PPP da escola “Bela Vista” não contempla tais elementos e, mediante a necessidade da construção coletiva e participativa, propõe-se reuniões estratégicas quinzenais, ao longo do ano, com duração de 4 horas, com a equipe técnica da escola – diretor, pedagoga, secretária –, professores e representantes dos demais segmentos da comunidade escolar, para a revisão do texto do PPP, no que diz respeito à concepção a cerca da avaliação e, incluindo a avaliação externa no bojo da dimensão avaliativa, em uma perspectiva equânime do ensino, subsidiada pelo princípio da educabilidade (LÓPEZ, 2009).

Tratando-se de reuniões estratégicas, a equipe gestora deve selecionar, dentre os membros do corpo docente, professores que possuam em seu perfil: liderança, compromisso e atitude. Definido o grupo de apoio, distribuem-se as tarefas para cada reunião em um cronograma de atividades próprio. As reuniões serão divididas em quatro blocos, a saber: Análise e discussão; Metas; Propostas de ação; Assembleia Geral. No quadro a seguir, apresenta-se a estrutura das reuniões estratégicas divididas em blocos e as respectivas atividades que devem ser desenvolvidas durante as mesmas.

Quadro 8 – Estrutura das Reuniões Estratégicas

Reuniões Estratégicas	
Blocos	Atividades
1. Análise e Discussão	1ª Reunião: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização dos objetivos das reuniões; ✓ Abordagem sobre a avaliação; ✓ Abordagem sobre avaliação externa; ✓ Ênfase no processo de aprendizagem dos alunos.
	2ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação e análise coletiva do item do PPP que trata da Avaliação; ✓ Divisão dos grupos para proposições à nova redação;
	3ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Assembleia para apresentação das propostas de redação dos grupos; ✓ Aprovação da nova redação do item da avaliação para o PPP;
2. Metas	4ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação e discussão sobre os dados de rendimento da escola; ✓ Apresentação e discussão sobre as Médias de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática alcançadas na Prova Brasil e SADEAM;
	5ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação e discussão sobre o IDEB e IDEAM alcançados pela escola;
	6ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecimento de Metas de Rendimento e Desempenho; ✓ Criação de indicadores de resultados;
3. Propostas de Ação	7ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição de ações para o alcance das Metas;
	8ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição de responsabilidades; ✓ Distribuição de tarefas: diretor, professores, alunos e pais; ✓ Mecanismos de responsabilização interna e externa.
4. Assembleia Geral	9ª Reunião <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprovação do PPP por toda a comunidade escolar; ✓ Registro em Ata e assinatura dos participantes.

Fonte: Elaboração própria (2016).

No bloco das Reuniões Estratégicas, objetiva-se, a princípio, um diálogo sobre a avaliação interna e externa, abordando seus aspectos para refletir sobre suas funções no processo educativo, em um sistema de ensino democrático, que prevê a promoção do aluno por meio de um processo equânime de ensino e aprendizagem. Analisar a concepção de avaliação presente no PPP, no intuito de verificar se esta é condizente aos princípios de equidade e educabilidade. Discutir sobre a visão e a concepção de avaliação que a escola almeja efetivar em suas práticas escolares e que esta possa estar em consonância com a

filosofia da escola, vislumbrando uma qualidade social, que promova o direito de aprender a todos os alunos.

Nas reuniões, pretende-se estabelecer Metas coletivas, objetivas e alcançáveis, considerando a realidade do contexto escolar e a aprendizagem dos alunos. Pretende-se, a partir delas, desfazer quaisquer equívocos sobre aprendizagem e desempenho, definindo com clareza as Metas para rendimento e desempenho, ambos componentes do processo avaliativo. Como subsídio à definição das Metas, propõe-se: as discussões sobre os dados de rendimento da escola – a partir da análise das taxas de aprovação, reprovação e abandono – e a verificação do desempenho, analisado a partir das médias de proficiência alcançadas em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e SADEAM e das escalas de proficiência de ambos os testes. A análise do IDEB e IDEAM é necessária para concluir o processo, evidenciando a presença dos dois elementos: rendimento e desempenho no cálculo dos índices. “Definir Metas e ter claro o que se quer alcançar” constitui uma prática que viabiliza às escolas, o alcance da excelência com equidade (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2012).

Para cada objetivo ou Meta, Lück (2009) recomenda a criação de indicadores de desempenho, pelos quais se verifica em que medida os objetivos e Metas foram alcançados. Os indicadores exercem um papel fundamental na gestão de resultados, pois se constituem de dados passíveis de mensuração, condição que oportuniza a avaliação dos resultados alcançados, conseqüentemente, da qualidade do trabalho desenvolvido. Ademais, permite a análise de elementos complexos presentes no cotidiano escolar, fato que atribui aos indicadores uma utilidade notável para o processo avaliativo. Propõe-se que, para cada Meta definida, no âmbito da avaliação externa e interna, sejam criados indicadores de resultados.

Para as Metas de Rendimento, criar: a) Indicadores de Rendimento – Indicador de Aprovação: número de alunos matriculados, dividido pelo número de alunos aprovados; b) Indicador de Abandono: número de alunos matriculados, dividido pelo número de alunos desistentes; c) Indicador de Reprovação: número de alunos matriculados, dividido pelo número de alunos reprovados. Para as Metas de Desempenho, criar: a) Indicadores de Desempenho: Indicador de Participação – número de alunos do 9º ano participantes da Prova Brasil, dividido pelo número total de alunos do 9º ano a participar da avaliação; número de alunos do 7º ano participantes do SADEAM, dividido pelo número total de alunos do 7º ano a participar da avaliação; b) Indicador de Proficiência: percentual de alunos por nível de proficiência; c) Indicador de Desempenho: médias de proficiência da escola em relação às escolas pertencentes à mesma rede de ensino.

A relevância na definição de Metas objetivas aplica-se ao processo de implementação das políticas escolares. Este processo é tão importante quanto as práticas que a escola decide implementar (FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2012). Neste sentido, as reuniões desse bloco focalizam as ações a serem implementadas a partir da definição das Metas subsidiadas pelos resultados de rendimento e desempenho, isto é, associar os dados à prática pedagógica, conscientizando os professores das necessidades/dificuldades dos alunos. Ademais, a definição de responsabilidades e a divisão de tarefas são cruciais para o processo de democratização das práticas escolares. A responsabilização pelos resultados deve ser compartilhada entre todos os atores da comunidade escolar, a partir da definição de ações coletivas para a efetivação do processo, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos.

Para legitimar o processo de revisão do PPP, a assembleia geral apresenta-se como proposta de ação do quarto Bloco de reuniões, com vistas à efetivação do processo de democratização das práticas escolares. Toda a comunidade escolar reunida em assembleia terá a oportunidade de manifestar-se mediante as proposições no sentido de aprovar e/ou sugerir alterações. Ao término da assembleia todos os participantes deverão assinar a ata que registrará a ação.

Considerando que a proposta-chave 1 constitui uma tentativa de legitimação da cultura avaliativa por meio do PPP, oportunizar à comunidade escolar meios para conhecer esse instrumento torna-se indispensável. Nesse sentido, propõe-se a realização de uma Gincana Família-Escola. A proposta consiste em reunir a comunidade escolar, dividir em grupos, os quais participarão de uma competição envolvendo perguntas e provas que abordem o conhecimento dos mesmos sobre o PPP da escola. Os vencedores da gincana receberão como prêmio incentivo uma menção honrosa e um quadro com a foto do grupo que será exposto no mural da escola.

Para concluir a proposta-chave 1, propõe-se a reativação do Conselho Escolar, no intuito de fortalecer a participação, a gestão democrática e a relação família-escola. Os conselhos escolares apresentam-se neste âmbito, como parte integrante do processo de construção da cidadania deliberativa. O colegiado, representado pelos vários segmentos que compõem a unidade escolar, delibera sobre questões de interesse da unidade escolar, como também, de temas mais abrangentes da educação municipal. Assim, os conselhos escolares constituem espaços sociais de participação democrática, de compartilhamento do poder de decisão, tornando os sujeitos protagonistas da própria história de consolidação do direito à participação.

3.1.2 Proposta-chave 2: Gestão Curricular – melhoria para a organização curricular

De acordo com a análise da proposta curricular existente na escola “Bela Vista”, e no intuito de contribuir para que sejam operacionalizados os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) – no que tange a integração da base nacional comum e a parte diversificada, de acordo com caput do art. 11 das DCNGEB, por meio da transversalidade e da interdisciplinaridade –, o art.16, § 2º, das DCNGEB estabelece que:

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (PARECER CNE/CEB n.º 7/2010 e RESOLUÇÃO CNE/CEB n.º 4/2010).

A transversalidade é entendida de acordo com o § 4º do art. 13 da Resolução n.º 4/2010 como forma de organização didático-pedagógica em que os eixos e temas são integrados às disciplinas. Ressalta-se no § 5º que transversalidade e interdisciplinaridade são diferentes, no entanto, complementam-se, de modo a contribuir para superar a concepção que transforma o conhecimento fragmentado, pronto e acabado. No § 6º, a distinção entre os aspectos que envolvem a transversalidade e a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem reitera a necessidade de implementar nas escolas uma organização curricular subsidiada por meio das duas vias de organização didático-pedagógica e de abordagem epistemológica do conhecimento.

Para contemplar tais princípios, a sugestão que se apresenta ao diretor da escola consiste em organizar a gestão curricular no sentido da construção de uma proposta curricular própria, a partir das diretrizes da proposta curricular da secretaria de educação, contemplando a base nacional comum e a parte diversificada, tendo como viés para sua integração a transversalidade e a interdisciplinaridade. Ademais, incluir os descritores das Matrizes de Referência da Prova Brasil e SADEAM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As atividades de encaminhamento do processo são constituídas por três etapas, iniciando com um encontro pedagógico para apresentação das DCNGEB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade da elaboração de uma proposta própria para o estabelecimento de ensino de modo a atender às peculiaridades, interesses, demandas do contexto vivencial dos alunos. Tem-se a divisão dos grupos em áreas de conhecimento para estudo e proposição de temas e eixos transversais às disciplinas da área de conhecimento; estabelecimento de objetivos de aprendizagem para os

alunos da escola “Bela Vista” em cada série/ano escolar e para cada componente curricular; estabelecimento de Metas bimestrais de aprovação por componente curricular; inclusão da Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo, definindo parâmetros para sua realização; inclusão do processo de Equalização da Aprendizagem, como meio de atender às reais necessidades dos alunos e como via de progressão acadêmica.

A segunda etapa contempla a apresentação dos grupos para análise e discussão das propostas, com a participação de membros da Coordenadoria Regional de Educação, comunidade escolar e local. Após socialização e adequações da escola, por meio de sua equipe gestora, organizará a proposta curricular e encaminhar à SEDUC para aprovação. A terceira etapa envolve a formação continuada aos professores sobre a temática: transversalidade e interdisciplinaridade e oficinas pedagógicas para desenvolvimento de temas a partir de uma abordagem interdisciplinar.

Mediante a observação da situação da proposta curricular da escola, a qual segue à risca a proposta encaminhada pela secretaria de educação, não havendo adequação à concretude de vida do público atendido, a sugestão vai ao encontro de contemplar as DCNGEB no que tange a parte diversificada e sua integração à base nacional comum, visando ao desenvolvimento do ensino que promova “a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano que garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL/MEC/DICEI, 2013, p. 107). Para a efetivação de tais ações, reitera-se o papel fundamental do diretor escolar para a consolidação da gestão curricular condizente às diretrizes que regem o currículo nacional.

3.1.3 Proposta-chave 3: Formação Continuada – condição para efetivar a apropriação de resultados

A formação continuada apresenta-se como proposta-chave do PAE, em razão da necessidade constatada durante a pesquisa de campo. A equipe gestora não organiza espaços e tempos para a formação continuada dos professores sobre a Prova Brasil/SADEAM e seus componentes. Nesse sentido, implementar uma cultura avaliativa na escola, que contemple a apropriação, o uso eficiente e eficaz dos resultados para promover a aprendizagem de todos os alunos, requer *a priori* o conhecimento e a compreensão deste constructo. Matriz de Referência, Escala de Proficiência, Teoria de Resposta ao Item, competências, habilidades, padrões de desempenho, desvio padrão são elementos pouco compreendidos, mas necessários para lidar com a avaliação externa. Dessa forma, propõe-se a realização de oficinas, dirigidas

por especialistas na área, promovidas pela escola, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

As oficinas podem ser organizadas em dois momentos: o primeiro contemplando a parte teórica, ministrada por especialistas no assunto, a serviço da Secretaria de Estado de Educação, transmitida via Centro de Mídias. A segunda parte, destinada à aplicação prática, organizada e desenvolvida pela equipe gestora da escola. Dentre as atividades para este momento, cita-se: elaboração de itens, relacionando-os à determinada habilidade; interpretação pedagógica da escala de proficiência; proposição de atividades contemplando os descritores das matrizes, relacionando-os com os conteúdos curriculares; leitura de gráficos e tabelas; leitura dos indicadores contextuais, entre outros. Todas as atividades práticas devem ser registradas e apresentadas ao grupo, divididas por área de conhecimento, ano/série.

Complementando a formação continuada, propõe-se oficinas de Interpretação Pedagógica dos dados de desempenho da Prova Brasil e SADEAM, a partir das Matrizes de Referência e das escalas de proficiência, pois “um dos objetivos prioritários dos dados de desempenho apresentados é poder servir de subsídio para o diagnóstico, a reflexão e o planejamento do trabalho pedagógico da escola” (BRASIL, 2013, p. 38). As oficinas sobre adequação das provas internas ao padrão das provas externas também constituíram um recurso que visa contribuir para formação dos professores no âmbito das avaliações externas e, conseqüentemente nas avaliações internas, pois essas complementam-se. Oficinas sobre metodologia de ensino, no intento de contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Ademais, a realização de Minicursos para promover a capacitação dos professores sobre temas atuais na área da avaliação educacional; o estudo analítico da Política de Bonificação do Estado do Amazonas para viabilizar a compreensão da política e seus mecanismos, no intuito de impulsionar melhorias na escola. Essas, por sua vez, são ações pertencentes à proposta-chave 3, a qual deve ser implementada pela equipe gestora.

3.1.4 Proposta-chave 4: Apropriação de resultados – um caminho para alcançar a qualidade, a equidade e a eficácia

Ensinar e/ou treinar os alunos para os testes em larga escala, certamente não é a melhor estratégia. Além de reduzir a função da escola à busca exacerbada por resultados isolados, interfere no desenvolvimento do currículo, à medida que direciona o trabalho pedagógico às Matrizes de Referência. Apropriar-se dos resultados e utilizá-los de maneira

reflexiva e eficiente constitui uma estratégia da gestão de resultados. “Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, [...] como no interno, [...] constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes” (LÜCK, 2009, p. 56). Nessa perspectiva, propõe-se a implementação da gestão de resultados por meio do processo de apropriação desses, à medida que isso pode ajudar os professores a compreenderem melhor o nível de desempenho dos alunos, percebendo o que se tenta ensinar, ajudando-os a discernir quais são as habilidades e conhecimentos para as quais os estudantes necessitam de mais apoio (MAYERHOFER, 2014).

No início do ano letivo, durante a jornada pedagógica, a equipe gestora deve organizar um Inventário de Dados (MAYERHOFER, 2014) das últimas três edições da Prova Brasil e SADEAM e organizar a compilação dos dados de desempenho, para que o corpo docente possa analisar reflexivamente os resultados e propor ações. A partir da análise dos dados do Inventário, os professores realizam a identificação dos níveis de proficiência alcançados pelos alunos, verificando se houve evolução ou não dos resultados. Após identificação dos níveis de proficiência, passa-se para a interpretação pedagógica dos mesmos por meio da escala de proficiência. Nesta parte, os professores fazem a identificação das habilidades não consolidadas pelos alunos.

Identificadas as habilidades não consolidadas, a equipe gestora e os professores organizarão o Reforço Escolar Personalizado, atendendo a todos os alunos do 6º ao 9º ano, de acordo com os descritores mais críticos. Às turmas de 6º e 7º ano, o reforço será subsidiado pelos resultados do SADEAM e as atividades norteadas pelo percentual total de acerto por descritor e turma. Às turmas do 8º ano, o reforço será organizado a partir dos resultados de desempenho de cada aluno no SADEAM. Será personalizado, à medida que os alunos serão agrupados por padrão de desempenho, de acordo com a performance individual no teste do 7º ano. As atividades desenvolvidas às turmas do 6º ao 8º ano terão como suporte as Matrizes de Referência e as Escalas de Proficiência do SADEAM. Às turmas de 9º ano, as atividades terão como subsídios, os resultados da Prova Brasil, suas Matrizes e Escalas de Proficiência. As atividades dos dois primeiros bimestres contemplarão os descritores críticos do nível em que os alunos se encontram. Nos dois bimestres finais serão trabalhados os descritores do nível que se almeja alcançar. O mesmo aplica-se às turmas de 7º ano.

O reforço será composto de quatro aulas no bimestre, sendo duas aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Matemática. Os professores devem ser agrupados, de modo a permanecer um professor coordenador da área em cada grupo. O monitoramento da

aprendizagem dos alunos será permanente, incluindo-se a aplicação de um teste simulado ao término de cada bimestre, que constituirá uma das notas das avaliações internas e um encontro Bimestral para análise e discussão dos resultados do Reforço e dos simulados. A preparação do Reforço Escolar Personalizado e dos testes do Simulado deverão ser organizadas pela equipe gestora e professores, reunidos em encontros pedagógicos, onde serão definidas as atividades e elaborados os planos.

Uma terceira atividade que a escola, por meio de sua equipe gestora, deverá organizar para fomentar a apropriação dos resultados, é a criação de uma “Comunidade de Prática” (MASON, 2011) criada com o propósito de subsidiar o trabalho do gestor. As comunidades são organizadas com o intuito de desenvolverem e compartilharem práticas inovadoras, exitosas nas escolas, de modo a contribuir para o desempenho dos alunos. O grupo pode ser organizado a nível escolar, distrital/municipal, estadual/nacional. A proposta é desenvolver em nível escolar, com foco no estudo dos instrumentos de avaliação externa, utilizando-se das Revistas Pedagógicas do SADEAM e dos Boletins e cadernos da Prova Brasil. A “Comunidade de Prática”, por meio do líder do grupo, organizará os encontros para estudo e proposição de novas metodologias. Os encontros podem ser mensais, para manter a proximidade do grupo. O método de comunidade de prática é definido por Pamela Mason em:

[...] grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso umas das outras. Em escolas, as Comunidades de Prática podem ser professores de uma série [...] professores que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia (MASON, 2011, p. 59).

No aspecto da divulgação dos resultados, propõe-se a exposição do Inventário de Dados no Mural Principal da escola, na sala dos professores para apresentá-lo aos alunos e pais, nas reuniões de início e final de ano letivo. Todas as ações descritas deverão, quando realizadas, ser registradas em Ata.

3.1.5 Proposta-chave 5: Clima Escolar: um elemento propulsor da aprendizagem

À medida que o clima escolar constitui uma dimensão escolar que abrange diversos contextos, as quais podem estar relacionadas ao desempenho dos alunos, vale destacar essa dimensão no PAE e propor formas de melhorar as inter-relações que ocorrem no ambiente escolar, no intuito de contribuir para o alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Durante o percurso investigativo foi constatado, por meio das entrevistas aplicadas junto aos 7 alunos do 9º ano, que o clima escolar no contexto instrucional é favorável à aprendizagem, pois segundo a percepção dos alunos, os professores possuem disposição e

interesse pela aprendizagem dos mesmos. Porém, as evidências presentes no contexto escolar e nas entrevistas indicam um processo de culpabilização dos alunos e suas famílias pelo baixo desempenho da escola, tanto por parte do diretor escolar quanto dos professores. Ou seja, o contexto inter-relacional necessita de melhorias no sentido de efetivar a qualidade, a confiança e o bem-estar nas relações interpessoais (CANDIAN; REZENDE, 2013).

Neste propósito, contemplamos no PAE, ações para os dois contextos do clima escolar o contexto inter-relacional e o contexto instrucional. Para o contexto inter-relacional, no intuito de erradicar a culpabilização das famílias e dos alunos pelos maus resultados, propõe-se a realização de um mapeamento das famílias dos alunos da escola “Bela Vista” para identificar quantas e quais dessas famílias possuem condições para cumprir apenas com o dever legal de matricular e zelar pela frequência dos filhos à escola, quantas e quais podem acompanhar sistematicamente a vida escolar dos filhos e quantas e quais possuem condições para participar efetivamente da gestão escolar e dar apoio a outras famílias (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Esta estratégia permitirá aos atores escolares conhecerem as famílias reais dos alunos e desfazerem-se de qualquer ideia pré-concebida. Ademais, de posse dessas informações, a escola poderá realizar ações que atendam a cada realidade, como as visitas domiciliares às famílias que não dispõem de condições para o acompanhamento da escolarização dos filhos; estratégia para garantir a frequência dos alunos por meio do ponto diário, que consiste em um levantamento diário da frequência, a partir do registro, em ficha própria, do nome dos alunos que faltaram às aulas, seguida de comunicado aos pais ou visita domiciliar. “Uma compreensão mais apurada das condições de vida e da cultura dos alunos pode gerar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 43).

No contexto instrucional a ênfase pedagógica será o eixo norteador das ações, tendo em vista que a postura do professor frente ao processo educativo e avaliativo é decisiva para os resultados obtidos. Mesmo que a percepção dos alunos seja positiva em relação ao interesse dos professores para com a sua aprendizagem, optou-se em incluir o contexto no intuito de fortalecimento e aprimoramento da prática pedagógica. Sendo assim, o HTP será um espaço para a realização de uma intervenção didático-pedagógica junto aos professores, objetivando reflexões sobre as práticas pedagógicas, instrumentos de avaliação, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, estabelecimento de rotina, correção de tarefas, relação professor-aluno, professor-família, dentre outros, serão discutidos, analisados e

propostas novas formas de gestão de sala de aula. O quadro a seguir, sintetiza todas as ações propostas.

Quadro 9 – Síntese do Plano de Ação Educacional (PAE)

Propostas de Ação	Atividades
Proposta-chave 1: Projeto Político- Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reuniões Estratégicas Bloco 1: Análise e discussão; Bloco 2: Metas; Bloco 3: Propostas de ação; Bloco 4: Assembleia Geral; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gincana Família-Escola; ➤ Reativação do Conselho Escolar;
Proposta-chave 2: Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encontro pedagógico para apresentação das DCNGEB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; ➤ Análise e discussão das propostas para o currículo escolar; ➤ Gestão Pedagógica da proposta curricular de Língua Portuguesa e Matemática: inclusão/adaptação dos Descritores das Matrizes de Referência Prova Brasil/ SADEAM; ➤ Estabelecimento de objetivos de aprendizagem para cada ano escolar; ➤ Estabelecimento de objetivos de aprendizagem para cada componente curricular; ➤ Estabelecimento de Metas bimestrais de aprovação, por componente curricular; ➤ Inclusão da Avaliação Diagnóstica na proposta curricular; ➤ Inclusão do processo de Equalização da Aprendizagem na proposta curricular; ➤ Formação continuada sobre transversalidade e interdisciplinaridade;
Proposta-chave 3: Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oficinas de estudo sobre os instrumentos da avaliação externa; ➤ Oficinas de Interpretação Pedagógica dos dados de desempenho Prova Brasil/SADEAM; ➤ Oficinas sobre adequação das provas internas ao padrão das provas externas; ➤ Oficina sobre metodologia de ensino; ➤ Minicursos;
Proposta-chave 4: Apropriação dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criação de um Inventário de Dados; ➤ Reforço Escolar Personalizado; ➤ Aplicação de Simulados; ➤ Encontro Bimestral para análise e discussão dos resultados do Reforço e do Simulado; ➤ Criação de uma Comunidade de Prática; ➤ Divulgação permanente dos dados do Inventário à comunidade escolar.
Proposta-chave 5: Clima Escolar	Contexto Inter-relacional <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapeamento das famílias dos alunos; ➤ Visita Domiciliar aos alunos; ➤ Estratégias para garantir a frequência dos alunos: ponto diário; ➤ Fortalecer a afetividade entre professores e alunos; Contexto Instrucional <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboração Própria (2016).

As propostas apresentadas no presente PAE intentam recriar na escola “Bela Vista” uma cultura organizacional que contemple espaços, tempos e ações, para a promoção de uma cultura avaliativa, partilhada e implementada por todos os membros da comunidade escolar, em uma perspectiva reflexiva, com vistas à efetivação da aprendizagem de todos os alunos. Uma cultura avaliativa que subsidiada pelos dados de rendimento e desempenho, tratados a partir de uma visão contextualizada sobre os processos que desencadearam tais resultados, contribuam para a conquista de uma qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implementação da política de Avaliação Educacional no Brasil, marca-se o início de uma nova etapa na história da educação brasileira. Uma etapa que não vislumbra a consolidação do direito à educação, mas de emancipação do sujeito, por meio da qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino público. Essa etapa iniciou-se com perspectivas otimistas para o futuro, mas com desafios extremamente complexos a lidar no presente.

Desafios complexos, inerentes a uma realidade conjuntural complexa, onde somente a qualidade não garante o usufruto do direito à educação. Precisa-se de uma qualidade democrática que garanta o direito à aprendizagem com equidade. Nessa perspectiva caminha a avaliação educacional.

No entanto, é consenso entre pesquisadores desta seara, a necessidade de consolidar a cultura avaliativa no chão da escola, a partir da gestão eficiente dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala. Uma gestão que utilize os resultados para a implementação de mudanças nas práticas escolares, a partir da compreensão dos processos que desencadearam tais resultados.

Nesse intuito, efetivou-se o percurso investigativo, no contexto da escola “Bela Vista”, buscando-se respostas para a questão norteadora da pesquisa: quais fatores têm contribuído para o baixo desempenho dos alunos da escola “Bela Vista” na Prova Brasil ao final do 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? E, a partir de uma visão analítica, identificar as ações implementadas pela escola, para efetivar a apropriação dos resultados das avaliações externas, com vistas a alcançar um melhor desempenho. Assim, foram analisadas as evidências presentes nas áreas de atuação e organização da gestão escolar.

Os resultados da pesquisa indicam que os fatores intraescolares associados ao baixo desempenho são: PPP desarticulado em relação à política de avaliação externa; ausência de gestão pedagógica da proposta curricular de modo a priorizar as necessidades acadêmicas dos

alunos; ausência de práticas de acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos e identificação das necessidades/dificuldades dos alunos; ausência da gestão de resultados no âmbito da gestão escolar e de sala de aula; práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano, desarticuladas da política de avaliação educacional; baixo desenvolvimento profissional dos professores; instabilidade funcional dos professores; problemas no clima escolar, especificamente no contexto inter-relacional, no que tange à relação professor-aluno, professor-família, escola-família.

Constatou-se que a política de avaliação externa não está consolidada nas práticas e na cultura organizacional da escola “Bela Vista”. As ações são incipientes e não possuem uma sistematização coletiva, tampouco estão legitimadas no Projeto Político-Pedagógico e na proposta curricular da escola, a ausência de Metas de desempenho, de espaços, tempos e ações, para efetivar o processo de divulgação, análise e discussão dos resultados, para a efetiva apropriação, a visão limitada que os atores escolares possuem sobre a avaliação externa, a frágil atuação do diretor escolar na gestão pedagógica e no acompanhamento da aprendizagem e desempenho dos alunos, a falta de conhecimento da Política de Bonificação do Estado do Amazonas e a ausência de uma política escolar que promova a formação continuada dos professores no constructo da avaliação externa, confirmam a assertiva.

Baseado nesse conjunto de fatos buscou-se focar no PAE, propostas que caminhem ao encontro da realidade e necessidade da escola. As ações elencadas poderão contribuir para impulsionar mudanças, desde que partilhadas e efetivadas por todos os atores da escola, em uma ação coletiva e participativa de compartilhamento de responsabilidades. Afinal, em um contexto de mudança de paradigmas, em que a autonomia demanda responsabilização, é necessário definir o papel de cada um dos atores escolares, em uma perspectiva coletiva e participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS Luiz Carlos de. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.
- AMAZONAS. **Resolução n.º 122, 30 de novembro de 2010**. Conselho Estadual de Educação. Manaus, 2010a.
- _____. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Manaus, 2010b.
- _____. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Estadual Rosa Garcia. 2011.
- _____. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Estadual Rosa Garcia. 2016.
- _____. **Resolução n.º 48, de 27 de março de 2015**. Conselho Estadual de Educação. Manaus, 2015a.
- _____. **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. Diário Oficial do Poder Executivo, Manaus, 26 jun. de 2015b.
- ARELLANO, David Gaultet. al. **Sistemas de Evaluación del Desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construir los efetivamente?** Tradução de Luís Antônio Farjado Pontes. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP)/CAEd/UFJF, 2002.
- BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO Rita Márcia Andrade Vaz de. **O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica**. 2Rev., Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.
- BOUDETT, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth A.; MURNANE, Richard J. **Data Wise: a step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning**. Eighth Printing. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2010.
- BRASIL.Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.º 9394/96. Brasília: 1996.
- _____. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Explicativa. **Resultados Prova Brasil 2013**. Brasília, DF. 2013a. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 jun., 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jun. 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Prova Brasil**, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Prova Brasil**, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

_____. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BURGOS, B.; CANEGAL, A. C. **Diretores escolares em um Contexto de Reforma da Educação**. Revista Pesquisa e Debate, Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 21- 43, jul./dez., 2011.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. **Fatores associados ao desempenho**. Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de Estudos. Volume IV, 2012, p. 81., 2012.

CASTRO, Margareth (Org.); REGATTIERI, Marilza (Org.) **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. – Brasília : UNESCO, MEC, 2010.104 p.

COSTA, Daianny Madalena. Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v. 2, n. 1, jan./jun., p. 106 , 2012.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: um estudo em duas escolas em Salvador - Bahia – Brasil**. [2011]. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Avaliação educacional: o que podemos esperar?** Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** - Juiz de Fora, v. 2, n. 1, jan./jun., 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA. Excelência com equidade: as lições de escolas que oferecem um ensino de qualidade aos alunos com baixo nível socioeconômico. São Paulo: [s.n.], 2013.

GOUVEIA, Carolina Augusta d' Assumpção et al. **Avaliações internas e externas uma relação complementar**. Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de Estudos. Vol. IV, 2012.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun., 2009.

LAURIANO. A. A; SILVA. G.R.H; FILHO. G.B. **Fatores que interferem no desempenho escolar**: um estudo a partir da Prova Brasil 2007. Artigo elaborado no curso de pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, [2009].

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativ ay Desigualdad Social**: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latino-americano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2009.

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

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

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Qualidade das Escolas**: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 jun., 2016.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa; DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. **A gestão escolar e os desafios de melhoria no desempenho educacional: uma reflexão a partir do caso da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG**. Eixo temático 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar. Minas Gerais: UFJF, 2012.

MASON, Pamela. **Liderança Escolar**: Desenvolvimentos de comunidades de prática. Entrevista ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública- PPGP/ CAED. Universidade Federal de Juiz de Fora. Tradução Juliana Magaldi e Rafaela Reis. Revista Pesquisa e Debate em Educação v1. n. 1, 2011 Juiz de Fora, MG. 2011.

_____. **Entrevista ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública- PPGP/ CAED**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Tradução Luís Antônio Fajardo Pontes. Juiz de Fora, Minas Gerais: 2014.

MAYERHOFER, Sabrina Carneiro de Magalhães Bastos. **O uso dos resultados das avaliações externas, Saerj e Saerjinho, em uma escola da metropolitana VI no Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós Graduação Profissional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: Concepções e políticas. Setembro de 2014.

MINTZBERG, Henry Managing. Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

OLIVEIRA, Regiane Vaz de; NOVAES, Luiz Carlos. **Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos Índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral et al. Sistemas de avaliação em larga escala: os gestores e suas percepções. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v. 2, n. 1, jan./jun., 2012.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. **Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez., 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.- dez. 2011.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira**. Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de Estudos. Vol. IV, 2012.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. **Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar., 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da educação pública: Algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009, p. 10. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Josiane Cristina da Costa; PAULA, Kelmer Esteves de; MESQUITA, Lina Kátia. **Um estudo sobre a política de divulgação de resultados da Prova Brasil**. Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro. Vol. I – Série: Casos de Gestão Educacional. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2013.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación – REICE. Vol. 2, n. 2, 2004.

_____. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SOUZA, José Vieira de. **Projeto Político-Pedagógico e Promoção do Direito à Educação**. Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de Estudos. Vol. IV, 2014a.

_____. **Projeto político-pedagógico e cultura escolar.** Formação de Profissionais da Educação Pública. Guia de estudos. Volume IV, 2014b.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades.** Dossiê Educação. Revista Adus, janeiro, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação e carreira do magistério. Premiar o mérito?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 jun., 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo:** revelações de escolas estaduais de São Paulo. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas.** Campinas, Educ. Soc. vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007, p. 11.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com o gestor da escola Bela Vista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CAED - CENTRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Disciplina: Dissertação III

Entrevista semiestruturada para fins da Pesquisa intitulada: BAIXO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA BELA VISTA.

Mestranda: Aliziane da Mata Leão

Entrevista com o gestor escolar

Data: ___/___/___

Formação e experiência profissional

1. Descreva sua formação acadêmica.
2. Você atua na função de gestor escolar há quanto tempo?
3. Há quanto tempo exerce a função de gestor na escola Bela Vista?

Dimensão organizacional

4. Como você organiza as atividades de acompanhamento e monitoramento pedagógico junto aos professores? E dos alunos?
- 5- Nos últimos dois anos, ocorreu alguma atividade de formação continuada aos professores da escola sobre as avaliações externas? Caso sim, qual foi o papel do gestor na atividade?
- 6- Como a organização do cotidiano e das atividades escolares contribuem para a aprendizagem dos alunos?
- 7- Em que aspectos organizacionais a escola precisa mudar? Por quê?

Avaliação Externa

- 8 - Qual a sua opinião sobre as avaliações externas da aprendizagem? Fale considerando as experiências que você conhece. Que contribuições (em que aspectos) essa política educacional oferece à escola? Gera algum efeito negativo ou problema?

Gestão de resultados

- 9- Que estratégias você utiliza para o acompanhamento e monitoramento dos resultados das avaliações externas? Com que frequência?
- 10- De que forma você viabiliza a divulgação e apropriação dos resultados da Prova Brasil aos professores?

- 11- Com base nos resultados da Prova Brasil, é feito algum trabalho interventivo junto aos professores e alunos? Qual/ Quais?
- 12- Você monitora os resultados dos testes aplicados aos alunos? De que forma?
- 13- Ao observar os resultados da escola nas avaliações externas, a que você associa tais resultados?
- 14- Os resultados obtidos na Prova Brasil condizem com o perfil da escola? Você identifica a escola em tais resultados?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Bela Vista.

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

Disciplina: Dissertação III

Entrevista semiestruturada para fins da Pesquisa intitulada: BAIXO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA BELA VISTA.

Mestranda: Aliziane da Mata Leão

Entrevista com professores de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental

Data: ___/___/___

Formação e experiência profissional

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Há quanto tempo exerce o magistério? Em qual disciplina ministra aula?

3- Há quanto tempo exerce o magistério nesta escola? Você percebe problemas na escola?

Qual/ Quais?

Desenvolvimento Profissional

4- Com que frequência você participa de cursos de aperfeiçoamento? A secretaria que promove? E a escola? Caso a resposta for sim, com que frequência e sobre quais temas?

5- Nos últimos dois anos, ocorreu na escola, formação continuada voltada para a Prova Brasil e seus resultados? Com que frequência? Cite alguns temas das formações.

Avaliação Externa

6- Qual a sua opinião sobre as avaliações externas de desempenho? Fale considerando as experiências que você conhece. Que contribuições (em que aspectos) essa política oferece à escola? Gera algum efeito negativo ou problema?

7- Você associa alguma(s) mudança(s) na organização da escola à política de avaliação externa? De que maneira avalia essa(s) mudança(s)?

8- Você conhece a Matriz de Referência da disciplina que atua? E as escalas de proficiência? Você tem dificuldade em interpretá-las pedagogicamente?

9- Você conhece a política de bonificação do Estado do Amazonas? A política contribui para mudanças na prática pedagógica? Em que sentido?

Gestão de Resultados

10- Você conhece os resultados da escola na Prova Brasil? Como você tem acesso aos resultados aqui na escola?

11- Você costuma se reunir com outros professores para discutir os resultados da Prova Brasil (ou outra avaliação externa)? Com que frequência?

12- Que ações são planejadas e realizadas, a partir dos resultados da Prova Brasil?

13- Que função você atribui aos simulados aplicados aos alunos?

14 – Você utiliza os resultados dos simulados? Para quê? Atribui nota aos alunos?

Papel do gestor

15- Na sua opinião, o gestor exerce uma liderança na escola? Em que aspectos? O papel de liderança do gestor é importante?

16- O (A) gestor(a) discute com os professores os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas? Com que frequência?

17- O (A) gestor(a) discute metas educacionais com os professores? Quando? Em que ocasiões?

18- Você reconhece a escola nos resultados da Prova Brasil? Por quê?

19- Na sua opinião o que poderia ser feito, na escola, para melhorar esses resultados?

20- O gestor organiza espaços e tempos para os professores discutirem os resultados da Prova Brasil? E para discutir o PPP?

21- O gestor realiza a divulgação dos resultados da Prova Brasil? Quando? De que forma?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Bela Vista.

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

Disciplina: Dissertação III

Entrevista semiestruturada para fins da Pesquisa intitulada: BAIXO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM ESTUDO INVESTIGATIVO NA ESCOLA BELA VISTA.

Mestranda: Aliziane da Mata Leão

Entrevista com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Data: ___/___/___

Trajatória escolar

- 1- Você estuda na escola desde o 6º ano?
- 2- Você foi reprovado no período em que estudou nesta escola? Por quê?

Dimensão organizacional

- 3 -Das atividades, realizadas pela escola, qual/quais você mais gosta? Por quê?
- 4- Você considera a escola organizada? Por quê?

Metodologia do ensino de língua portuguesa e matemática

- 5- O que o (a) professor (a) de língua portuguesa faz para conhecer as dificuldades de leitura dos alunos? Quando?
- 6- O (A) professor (a) de língua portuguesa utiliza textos variados nas aulas? Realiza exercício de compreensão dos textos? Descreva.
- 7- Durante a semana quantas vezes o (a) professor (a) de língua portuguesa realiza atividades de leitura e interpretação de texto? Descreva.
- 8- O que o (a) professor (a) de matemática faz para conhecer as dificuldades dos alunos? Quando?
- 9-O (A) professor (a) de matemática propõe atividades de resolução de problemas matemáticos envolvendo os conteúdos ensinados? Que tipo de exercício realiza nas aulas? Descreva.
- 10-Durante a semana quantas vezes o (a) professor (a) de matemática realiza atividades de leitura e interpretação de gráficos e tabelas? Descreva.

11- Depois das avaliações da aprendizagem, o que os (as) professores (as) de língua portuguesa e matemática fazem para ajudar os alunos que apresentaram dificuldades nos conteúdos avaliados?

12- Você percebe interesse por parte dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa e de Matemática, para que você aprenda? Eles (as) esclarecem suas dúvidas e ajudam nas atividades?

Avaliação externa

13- Você sabe o que são avaliações externas? Você conhece alguma? Já participou de alguma? Qual/ Quais?

14- Os professores de língua portuguesa e de matemática comentam algo sobre a Prova Brasil ou outra avaliação externa? O quê? Que atividades fazem para preparar os alunos para essas provas?

15- Os professores de língua portuguesa e de matemática chamam constantemente a atenção dos alunos para as avaliações externas? De que forma?

16- Os professores apresentam os resultados da escola na Prova Brasil? E o gestor? Como?

Clima escolar

17- Como você se relaciona com seus colegas em sala de aula? Descreva.

18- Fale um pouco sobre a sua relação com os (as) professores (as) de língua portuguesa e de matemática em sala de aula.

19- Como você se relaciona com o gestor da escola? Por quê? Com que frequência ele visita sua sala de aula?