

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

**KEYLAH ADRIANA RAMOS ALBUQUERQUE DOLZANES**

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS AÇÕES  
PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE  
EDUCAÇÃO 02 E 07 DO ESTADO DO AMAZONAS**

JUIZ DE FORA

2017

**KEYLAH ADRIANA RAMOS ALBUQUERQUE DOLZANES**

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS AÇÕES  
PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE  
EDUCAÇÃO 02 E 07 DO ESTADO DO AMAZONAS**

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. Marcelo Câmara dos Santos.

JUIZ DE FORA

2017

**KEYLAH ADRIANA RAMOS ALBUQUERQUE DOLZANES**

**APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS AÇÕES  
PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE  
EDUCAÇÃO 02 E 07 DO ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para qualificação no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

---

Prof. Dr. Marcelo dos Santos Câmara (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

**A ti, Senhor, todo louvor porque até aqui  
me ajudaste.**

## AGRADECIMENTOS

Como poderia alguém obter vitória e crer que ela foi obtida unicamente por esforços próprios? Eu não poderia. Desta forma, primeiramente, agradeço ao Deus criador dos céus e da Terra por nunca ter me permitido desistir, por me conceder dons e talentos, por estar comigo a todo tempo.

À minha família pela ajuda expressa em gestos, palavras, compreensão, solidariedade. Obrigada, meu esposo Aluízio Dolzanes por verdadeiramente estar comigo nesta jornada, você sempre dizia: Estamos juntos! E assim foi. E assim sempre será.

A meus filhos Kayo e Yago, minha gratidão. Espero que todos os momentos presenciados de renúncia e sacrifício deixem marcas indeléveis, servindo-lhes como um legado que jamais poderá lhes ser saqueado.

A meus pais, Carlos e Dalva, a minhas irmãs Kádina e Kédina obrigada por tudo. À minha irmã intercessora Kátia Andréa, meu agradecimento especial pelas orações em meu favor. Creio que elas chegaram ao trono do Pai e foram por Ele ouvidas e atendidas.

Aos amados pastores e irmãos da minha congregação meus sinceros agradecimentos. Sem vossa intercessão, amizade e comunhão teria sido impossível vivenciar este momento. Em especial à Eneida Farias que sempre me abençoou com palavras de vitória.

Aos inúmeros companheiros adquiridos nesta jornada, não só minha gratidão, mas também meus sinceros votos de sucesso. Que todo esse aprendizado sirva-nos de incentivo para irmos além. Sirlei, Lucilene, Tatiana, Honorina, Irlene, Moisés obrigada queridos pelo companheirismo, por dividirem angústias, tensões, alegrias e vitórias.

Aos colegas da Seduc-AM, especialmente aos da Coordenação de Avaliação e Desempenho, obrigada por tudo. Valeu pela torcida Shirlene, Jander, Fredson, Hellen Maciel, Bruna Freitas (minha tradutora oficial), Hellen Grace, Márcia Dolzano.

A todos que sempre tinham palavras de incentivo, que não renunciaram o carinho, que expressaram afeto, que compartilharam conhecimento como Adriana Passos Moreno e Jane Bete, minha gratidão.

Aos professores orientadores Marcelo Câmara e Marina Terra, obrigada por suas contribuições e orientações, obrigada por me ajudarem a produzir esta pesquisa e darem cor ao que em um momento foi preto e branco.

A todo povo amazonense representado pelos contribuintes que, mesmo sem saberem, permitiram a realização deste sonho.

## RESUMO

O presente trabalho foi construído com o objetivo de analisar ações de duas Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas voltadas para a Apropriação de Resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). O SADEAM é o sistema de avaliação do estado e tem por objetivo ser um instrumento de informação que permite o diagnóstico de problemas educacionais da rede e subsidiar o desenho de políticas voltadas para as fragilidades detectadas. Dessa forma, a pesquisa orientou-se por analisar ações que a coordenação adjunta pedagógica em conjunto com gestores e professores tem implementado com o propósito de melhorar o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, através do uso pedagógico de dados desta avaliação externa. A identificação de ações bem-sucedidas auxiliará a Coordenação de Avaliação e Desempenho (CAD) no cumprimento das seguintes atribuições: promover a disseminação de informações sobre as avaliações educacionais; estimular o uso das suas bases de dados para o diagnóstico dos problemas e desafios educacionais e o aprimoramento das políticas públicas; fortalecer a cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional. A CAD é o setor da SEDUC-AM responsável também por coordenar as avaliações externas no estado, assim como divulgar os resultados. Para analisar as práticas das duas Coordenadorias Distritais de Educação, aplicou-se questionários e fez-se análise documental. Três eixos de pesquisa foram elencados: gestão escolar, apropriação de resultados e equidade. Por meio destes, tentou-se destacar a inter-relação entre apropriação de resultados e desempenho escolar dos alunos, amparando-se nas ideias de Pedro Alfradique Scotti (2007); Sandra Zákia Souza e Romualdo Portela Oliveira (2010); Cláudia Oliveira Pimenta (2012); Cristiane Machado (2012); Márcia Cristina da Silva Machado; Josélia Barbosa Miranda e Cristina Sayuri Cortês Ouchi Dusi (2012). Dentre os achados da pesquisa, pôde-se evidenciar a ausência de um trabalho de apropriação feito de maneira processual e sistemática assim como não se percebeu um trabalho direcionado para o grupo de alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa.

**Palavras-Chave:** SADEAM. Apropriação de resultados. Gestão Escolar. Ações Pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation was constructed with the objective of analyzing the actions of two Pedagogical Adjunct Coordinations for the Appropriation of the Results of the Amazon Educational Performance Assessment System (SADEAM). SADEAM is the state evaluation system and aims to be an information tool that allows the diagnosis of educational problems of the public system and besides this, subsidize the design of policies focused on the weaknesses detected. In this way, the research was oriented to analyze actions that the pedagogical coordination together with principals and teachers has implemented with the purpose of improving the school performance of the students in the discipline of Portuguese Language, through the pedagogical use of data of this external evaluation. Identifying successful actions will assist the Performance and Evaluation Coordination (CAD) in carrying out the following tasks: promoting the dissemination of the information on educational assessments; stimulate the use of their databases for the diagnosis of educational problems, challenges and the improvement of public policies and, strengthen the evaluation culture at all levels of educational management. CAD is the sector from SEDUC-AM which is also responsible for coordinating external evaluations in the Amazon state, as well as disseminating the results. To analyze the practices of the two Educational District Coordinations, questionnaires were applied and documentary analysis was done. Three areas of research were listed: school management, appropriation of the results and equity. Through these aspects, it was attempted to highlight the interrelation between appropriation of the results and the improvement in students' school performance, based on the ideas of Pedro Alfradique Scotti (2007); Sandra Zákia Souza and Romualdo Portela Oliveira (2010); Cláudia Oliveira Pimenta (2012); Cristiane Machado (2012); Márcia Cristina da Silva Machado; Josélia Barbosa Miranda and Cristina Sayuri Cortés Ouchi Dusi (2012). Among the findings of the research, the absence of an appropriation work done in a systematic and procedural way was evident, as it was not noticed a work aimed at the group of students with low performance in Portuguese Language. Finally, we present a proposal of intervention that offers nothing revolutionary, but through interdepartmental efforts it becomes possible to systematize actions which will contribute to the improvement of the performance of the students from the educational network.

Keywords: SADEAM. Appropriation of the results. School management. Pedagogical actions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Público-alvo definido para o SAEB em 2017.....	25
Figura 2	Os estados brasileiros e os sistemas de avaliação próprios.....	30



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proficiência Média de 2015 das CDEs - LP/ 7º ano.....	42
Gráfico 2	Proficiência Média de 2011 a 2015 das CDE de 01 a 07 - LP / 7º ano.....	42
Gráfico 3	Distribuição de alunos por padrão de desempenho CDE 02.....	43
Gráfico 4	Distribuição de alunos por padrão de desempenho CDE 07.....	43
Gráfico 5	Distribuição de alunos por nível de proficiência média Prova Brasil - Língua Portuguesa 5º ano.....	44
Gráfico 6	Distribuição de alunos por nível de proficiência média Prova Brasil - Língua Portuguesa 9º ano.....	45
Gráfico 7	Distribuição de alunos por nível de proficiência média Prova Brasil - Língua Portuguesa - Ensino Médio.....	46
Gráfico 8	Proficiências Médias - Prova Brasil - LP.....	47
Gráfico 9	Rendimento Final da CDE 02 Ensino Fundamental 6º ao 9º anos-2016.....	50
Gráfico 10	Rendimento Final da CDE 02 7º ano Ensino Fundamental 2016.....	51
Gráfico 11	Rendimento Final da CDE 02 7º ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa – 2016.....	51
Gráfico 12	Série histórica da proficiência média da CDE 02 em LP do 7º ano EF.....	52
Gráfico 13	Rendimento Final da CDE 07 - Ensino Fundamental 6º ao 9º anos-2016	54
Gráfico 14	Rendimento Final da CDE 07 - 7º ano Ensino Fundamental 2016.....	54
Gráfico 15	Rendimento Final da CDE 07 em 2016 - 7º ano Ensino Fundamental – LP.....	55
Gráfico 16	Série histórica da proficiência média da CDE 07 em LP do 7º ano EF.....	56
Gráfico 17	Média de proficiência e padrão de desempenho/SADEAM - 2015 - 7º ano - LP.....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Avaliações externas aplicadas nas escolas brasileiras pelo SAEB.....	25
Quadro 2	Padrões de Desempenho - SADEAM/ 7º ano de Língua Portuguesa.....	36
Quadro 3	Matriz de Referência do SADEAM - 7º ano/Língua Portuguesa.....	37
	Padrão de Desempenho das Coordenadorias Regionais e Distritais -	
Quadro 4	Língua Portuguesa/7º ano.....	38
Quadro 5	Concepção teórica para o cálculo do IDEB.....	46
Quadro 6	Quantitativo de professores de LP lotados nas CDE 02 e 07 por turno	65
	Quantitativo de professores respondentes distribuídos de acordo com	
Quadro 7	a escola e a CDE a qual pertencem.....	66
Quadro 8	Informações dos professores que responderam ao questionário.....	66
Quadro 9	Informações dos coordenadores que responderam ao questionário.....	67
Quadro 10	Documentos disponibilizados pelas CDE.....	69
Quadro 11	Fragmento de Matriz de Referência de LP - 7º ano - SADEAM.....	89
Quadro 12	Síntese dos achados da pesquisa.....	93
	Etapas para estruturação do Plano de Ação conforme Método dos	
Quadro 13	5W2H.....	94
	Proposta de ações para alinhar as ações de apropriação de resultados	
Quadro 14	das avaliações externas.....	97
Quadro 15	Proposta de ações para promover a equidade.....	100
Quadro 16	Proposta de ações para atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico..	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de alunos avaliados por série no SADEAM entre os anos de 2008-2014.....	34
Tabela 2	Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho/ 7º ano do SADEAM..	35
Tabela 3	Distribuição de escolas por Coordenadoria e quantitativo de matrículas de cada Coordenadoria.....	40
Tabela 4	Número de escolas estaduais do Amazonas que atingiram a meta do IDEB 2015.....	48

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAD	Coordenação de Avaliação e Desempenho
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CETPP	Centro de Estudos e Testes e Pesquisas Psicológicas
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
DPGF	Departamento de Planejamento e Gestão Financeira
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPTV	<i>Internet Protocol Television</i> - Televisão por IP
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
TCT	Teoria Clássica do Teste
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1</b>	<b>AVALIAÇÕES EXTERNAS: SEU CONTEXTO NO BRASIL E NO AMAZONAS.....</b>	19
<b>1.1</b>	<b>O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL.....</b>	20
<b>1.2</b>	<b>A EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS REDES ESTADUAIS.....</b>	28
<b>1.3</b>	<b>CONHECENDO O SADEAM.....</b>	32
<b>1.4</b>	<b>PANORAMA DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DE MANAUS.....</b>	39
<b>1.4.1</b>	<b>Caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação 02.....</b>	48
<b>1.4.1.1</b>	Resultados da Coordenadoria Distrital de Educação 02 em LP do 7º ano.....	49
<b>1.4.2</b>	<b>Caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação 07.....</b>	53
<b>1.4.2.1</b>	Resultados da Coordenadoria Distrital de Educação 07 em LP do 7º ano.....	53
<b>1.5</b>	<b>COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO E DESEMPENHO.....</b>	57
<b>2</b>	<b>APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SADEAM COMO SUBSÍDIO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>	61
<b>2.1</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	63
<b>2.2</b>	<b>A INTER-RELAÇÃO ENTRE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS, A EQUIDADE E GESTÃO DE RESULTADOS A PARTIR DA ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: OBSERVAR A PRÁTICA A PARTIR DA TEORIA.....</b>	71
<b>2.2.1</b>	<b>Apropriação de Resultados: constatações de sua prática.....</b>	71
<b>2.2.2</b>	<b>Apropriação de Resultados das Avaliações Externas e a Promoção da Equidade.....</b>	78
<b>2.2.3</b>	<b>Apropriação de Resultados das Avaliações Externas e a Atuação do Coordenador Pedagógico.....</b>	83
<b>3</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A MELHOR APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM POR PARTE DA REDE DE ENSINO DO AMAZONAS.....</b>	92
<b>3.1</b>	<b>Plano de Ação Educacional.....</b>	94
<b>3.2</b>	<b>Detalhamento das ações propostas no PAE.....</b>	95
<b>3.2.1</b>	<b>Apropriação de Resultados pensada a partir da gestão central.....</b>	96
<b>3.2.2</b>	<b>Pensando a Equidade a partir da apropriação de resultados.....</b>	99
<b>3.2.3</b>	<b>A gestão de resultados sob a condução do Coordenador Adjunto Pedagógico.....</b>	102
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	105
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	108
	<b>APÊNDICE A .....</b>	112
	<b>APÊNDICE B .....</b>	113
	<b>APÊNDICE C .....</b>	116

## INTRODUÇÃO

A avaliação educacional ao longo das últimas décadas tem sido objeto de debates, tema de pesquisas, assim como fonte de informações específicas sobre a ambiência escolar. A visibilidade dada à divulgação de informações geradas por sistemas de avaliações externas aplicadas em larga escala com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino ampliou-se no cenário educacional brasileiro. Esta ampliação se traduz em uma política que cada vez mais vem avançando e se consolidando quanto ao objetivo de avaliar a educação escolar do país.

Atendo-se principalmente à educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, conforme portal oficial do INEP, tem como principal objetivo “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2016). O propósito é que as informações obtidas por meio do sistema subsidiem a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2016). Acredita-se que uma das maneiras de se alcançar este objetivo são as redes de ensino, as instituições educacionais, e os atores escolares se apropriarem das informações fornecidas pelo sistema de avaliação.

No entanto, o que se percebe no interior das escolas brasileiras é que, apesar da avaliação em larga escala ser uma política pública praticada, ainda há muito desconhecimento sobre o instrumento, o qual ainda é visto por parte de atores escolares com muita insegurança, isto porque, muitas vezes, professores, gestores, coordenadores pedagógicos são apontados como únicos responsáveis por resultados negativos.

Este desconhecimento, porém, não tem freado a contínua expansão deste tipo de avaliação educacional nas redes públicas de ensino estaduais e municipais, pois muitas têm criado seus próprios sistemas de avaliação.

Tal decisão tomada por redes estaduais e municipais de ensino é justificada com argumentos de que, desta forma, é possível produzir resultados mais próximos de sua realidade, uma vez que o sistema próprio terá desenho mais específico como periodicidade e especificidade de cada rede. Seguindo esta tendência, o estado do Amazonas criou em 2008 seu sistema próprio denominado Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) acredita que através do diagnóstico dos resultados SADEAM “é possível referenciar a elaboração de políticas públicas para todo o sistema educacional do estado e também que podem orientar as escolas para construírem sua proposta pedagógica e seu planejamento.” (AMAZONAS, 2011, p. 9).

Este é o objetivo do sistema, mas, entre o objetivo e o alcance deste, há uma lacuna que precisa ser preenchida com práticas que não se limitem à divulgação de resultados, já que esta, por si só, não concretiza a utilização dos mesmos de maneira efetiva; é necessário que haja aprofundamento na análise destes dados para que diagnósticos sejam feitos tomando tais informações como evidências do que será decidido.

Assim, percebe-se a necessidade de conhecer de que forma estes resultados têm se transformado em ações político-pedagógicas, assim como analisar como eles têm subsidiado a criação de caminhos para os problemas educacionais detectados no cotidiano escolar da rede.

Depresbiteris (2001, p. 144) destaca três propósitos que devem nortear a avaliação nos sistemas de ensino: “fornecer resultados para a gestão da educação; subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que caracteriza como meta-avaliação.” Neste sentido, concordando com a pertinência dos três propósitos apontados pela autora, o presente trabalho propõe um conjunto de ações cuja construção dependerá da articulação entre os diversos departamentos da SEDUC-AM, acreditando-se, ainda, que tais ações poderão ser difundidas pela Coordenação de Avaliação e Desempenho (CAD) junto à rede estadual de educação do estado do Amazonas.

A investigação pautou-se em analisar ações de duas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) de Manaus, capital do Amazonas, verificando o que ambas têm feito para ir além da divulgação dos resultados; de que forma o banco de dados sobre o aprendizado dos alunos fornecido pelas avaliações externas tem sido utilizado para planejar, desenhar e implementar as ações pedagógicas e, ainda, verificando a condução destas ações pelos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos de ambas as CDE.

O interesse por esse estudo surgiu a partir da função atualmente exercida na Coordenação de Avaliação e Desempenho, setor pertencente ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC-AM. A CAD, dentre suas atribuições, programa, junto às escolas, encontros com atores educacionais para divulgar os resultados obtidos nas avaliações externas e incentivar a apropriação dos resultados dos sistemas SAEB

e SADEAM. Tais encontros são realizados por esta pesquisadora, formada em Letras-Língua Portuguesa e por outro profissional formado em Matemática.

A aproximação a estes atores educacionais trouxe a percepção de que ainda há muito a ser compreendido em relação ao assunto e que a CAD, devido às suas competências, pode contribuir com divulgação de ações de apropriação a serem implementadas em toda a rede estadual.

O cumprimento da agenda dos encontros da CAD com profissionais da educação atuantes em diversos setores da rede possibilitou a constatação de que algumas ações para apropriação dos resultados são realizadas. Estas ações, no entanto, não são padronizadas e não são conduzidas pelos departamentos responsáveis, ficando a cargo das coordenadorias pensar, planejar e aplicar tais ações de maneira não-sistematizada.

Os encontros são realizados em escolas que estão sob a gestão direta de uma das Coordenadorias Distritais da capital do Amazonas ou de uma das Coordenadorias Regionais, uma vez que, dentro da estrutura organizacional da SEDUC-AM, o acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas é feito por Coordenadorias Distritais de Educação (capital) e Coordenadorias Regionais (municípios). Em Manaus, a divisão das CDE se dá por zonas, cada uma delas cobrindo um quantitativo de escolas da capital. Desta forma, em Manaus, totalizam-se sete coordenadorias distritais.

Para a realização desta pesquisa, duas CDE foram tomadas como amostra. A primeira, designada CDE 02, responsável por escolas da zona sul e a segunda, CDE 07, responsável pela gerência de uma parte das escolas localizadas na zona norte da capital. Além do recorte às duas CDE investigadas, delimitou-se a pesquisa aos dados educacionais do componente Língua Portuguesa em virtude da formação da pesquisadora.

O último recorte realizado foi quanto à série. Decidiu-se pelo 7º ano do Ensino Fundamental II; esta escolha se justifica pelo fato de esta série escolar possuir dados educacionais no SADEAM que cobrem um período significativo (2011-2015). Quanto à decisão da rede de avaliar esta série, talvez seja com a intenção de ter um diagnóstico antecipado do desempenho dos estudantes, já que a série final da etapa, 9º ano, é avaliada tanto pelo SAEB quanto pelo SADEAM. Dessa forma, a rede já teria informações apontando onde estão as dificuldades dos alunos no que se refere a habilidades e competências testadas e poderia, em posse desse diagnóstico, tomar decisões no âmbito educacional, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos alunos nos testes.

Assim, a presente pesquisa teve como propósito buscar dados que respondessem à seguinte questão: **quais ações para a apropriação de resultados podem ser disseminadas**



**pela Coordenação de Avaliação e Desempenho junto às Coordenadorias Distritais de Educação visando contribuir para a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos da rede?**

Esta questão foi formulada com a hipótese de que se as ações de apropriação de resultados forem conduzidas de forma sistemática e processual, haverá melhoria significativa tanto nos resultados quanto no desempenho dos estudantes.

É importante que equipes técnicas da SEDUC-AM, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos estejam conscientes da importância das avaliações de desempenho, vendo-as como ferramenta de gestão que auxilia no monitoramento e detecção de lacunas no conteúdo de Língua Portuguesa ensinado nas unidades de ensino.

A inquietação que motivou esta pesquisa deu-se por acreditar que é essencial a compreensão de como utilizar estes resultados, compreensão esta que abarca todos os atores envolvidos. Voltando essa discussão para a escola, afirma-se a necessidade de que as unidades de ensino vivenciem momentos de análise de seus dados, que recebam acompanhamento sistemático a fim de que as ações pensadas após o diagnóstico sejam monitoradas e avaliadas. Para que a escola tenha capacidade de fazer uso pedagógico de seus resultados, é essencial que os atores escolares tenham entendimento sobre os limites e possibilidades destes dados. Neste caso, os coordenadores adjuntos pedagógicos são figuras centrais na promoção das orientações e esclarecimentos que culminem neste entendimento junto à comunidade escolar de sua responsabilidade, uma tarefa compartilhada com os membros de sua equipe, da qual fazem parte os supervisores pedagógicos, responsáveis por fazer o acompanhamento das escolas.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as ações de apropriação de resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II das CDE 02 e 07 junto às escolas que ofertam esta modalidade. Os objetivos específicos foram:

- a) Descrever as ações de apropriação que são desenvolvidas junto às escolas das duas coordenadorias investigadas;
- b) Perceber de que forma a apropriação de resultados é considerada no momento da construção da proposta pedagógica e analisar a viabilidade das ações definidas;
- c) Propor um conjunto de ações de apropriação que pode ser divulgado através da Coordenação de Avaliação e Desempenho.

O trabalho aqui presente se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo, subdividido em cinco seções, traz o contexto em que está inserido o caso em estudo. Após breve contextualização das avaliações externas, apoiada em posicionamento de autores que

dialogam sobre o tema, sobre sua expansão e sobre seu desdobramento nas versões estaduais, o texto deteve-se com mais profundidade na descrição do SADEAM, apresentando a justificativa para sua criação, seus objetivos, os instrumentos de avaliação, além de expor alguns de seus resultados. Com isso pretendeu-se descrever o cenário do caso de gestão, o qual foi apresentado com base nos resultados das avaliações externas a que a rede educacional do Amazonas é submetida, especificamente, SAEB e SADEAM. Caracterizou-se, ainda, as duas coordenadorias, objetos do presente estudo e, por fim, na quinta seção, apresentou-se a Coordenação de Avaliação e Desempenho.

O segundo capítulo apresenta duas seções. A primeira apresenta o percurso metodológico utilizado para coleta de dados, especificamente, a abordagem qualitativa. Esta abordagem permite tratar de um processo de reflexão e análise através do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo, em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Utilizamos a análise de documentos fornecidos pelos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos das CDE, além de questionário aplicados a dois Coordenadores Adjuntos Pedagógicos e a professores de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, apresentando-se, assim, os registros de forma descritiva e analítica. O objetivo ao se utilizar estes instrumentos é permitir que diferentes aspectos do processo de apropriação de resultados sejam analisados, tais como: o momento de análise dos dados, a aplicação dos resultados na prática pedagógica, a definição de ações a partir dos diagnósticos, o monitoramento das ações pedagógicas, assim como sua avaliação.

A segunda seção traz o referencial teórico com autores cujas ideias e reflexões embasam a pesquisa realizada, dentre eles: Pedro Alfradique Scotti (2007); Sandra Zákia Souza e Romualdo Portela Oliveira (2010); Cláudia Oliveira Pimenta (2012); Cristiane Machado (2012); Márcia Cristina da Silva Machado; Josélia Barbosa Miranda e Cristina Sayuri Cortês Ouchi Dusi (2012). Os dados coletados durante a pesquisa de campo foram analisados em diálogo com estes autores, cujas reflexões sobre apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados educacionais são de relevância para o cenário educacional. À luz das obras destes autores, a tecitura do texto foi realizada demonstrando a inter-relação dos achados da pesquisa com o que eles pensam, especialmente, sobre a importância de se fazer uso pedagógico dos resultados das avaliações externas. Assim, este capítulo se deteve em apresentar argumentos que justificam a possibilidade de se pensar políticas públicas a partir da apropriação dos resultados nas avaliações externas. Dentre os achados da pesquisa, pôde-se perceber que a prática da apropriação de resultados existe, porém, ainda não é realizada de

maneira padronizada. Outra questão que se destaca é a falta de um trabalho direcionado para os alunos com baixo desempenho.

A partir dos achados, o terceiro capítulo encerrou esta pesquisa propondo um plano de ação educacional, em que se sugerem ações de apropriação possíveis e viáveis de serem aplicadas pelas demais coordenadorias distritais e/ou regionais com vistas a melhorar tanto o desempenho dos alunos como os resultados do SADEAM no que se refere ao componente de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II e que, por seu potencial, poderão ser difundidas pela CAD nos encontros de divulgação e de sensibilização para a prática da apropriação dos resultados realizados com a comunidade escolar amazonense.

## **1 AVALIAÇÕES EXTERNAS: SEU CONTEXTO NO BRASIL E NO AMAZONAS**

A pretensão deste capítulo é apresentar breve contextualização sobre as avaliações externas no Brasil, desde sua criação até o momento em que o estado do Amazonas, seguindo uma tendência que se apresenta em vários estados brasileiros, implantou um sistema próprio de avaliação do desempenho educacional dos alunos da rede.

Este avanço de sistemas de avaliação nas esferas estaduais e municipais é justificado pela crença de que as escolas precisam de parâmetros externos para conduzir o seu trabalho pedagógico.

Portanto, esta contextualização contribuirá para a reflexão a ser feita sobre a prática da rede estadual do Amazonas em relação à apropriação dos resultados produzidos pelo SADEAM.

Para isso, dividiu-se o capítulo em cinco seções. A primeira seção apresenta o panorama de criação do sistema de avaliação brasileiro passando pelos marcos legais que o sustentam chegando à versão do Amazonas no que se refere à avaliação externa. O panorama apresentado na primeira seção tanto pode auxiliar a compreensão do cenário atual da educação amazonense descrito nas duas seções seguintes, como busca evidenciar a motivação para a criação de um sistema próprio de avaliação antecipando que, dentre os propósitos divulgados, estão os de produzir informações que subsidiarão o planejamento de políticas públicas educacionais, além de servir para prestar contas à sociedade dos serviços educacionais ofertados.

A quarta seção apresenta as coordenadorias distritais de educação, objetos de estudo deste trabalho. Além de suas caracterizações, apresentam-se dados educacionais das CDE, especificamente os de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II; e, por fim, na quinta seção, apresenta-se a Coordenação de Avaliação e Desempenho, setor da SEDUC-AM responsável por, dentre outras atribuições, coordenar a aplicação das avaliações externas no estado assim como divulgar seus resultados, incentivando seu uso. Ressaltando que no setor esta pesquisadora realiza atividades técnicas, atendendo, dentro das competências do setor, às demandas encaminhadas pelo departamento ao qual pertence, a saber, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE).

## 1.1 O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

A visibilidade dada à divulgação de informações geradas por sistema de avaliação externa aplicada em larga escala com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino dominou o cenário educacional brasileiro, especialmente a partir de 1990.

As avaliações educacionais em larga escala têm cada vez mais ocupado espaço relevante no cenário das políticas públicas brasileiras. No início deste ano de 2017, o Ministério da Educação anunciou que a 3ª série do Ensino Médio passará a ser avaliada censitariamente (esta série, até então era avaliada de forma amostral), uma demonstração de que cada vez mais a avaliação externa se consolida como política pública.

Embora seja uma realidade a avaliação do ensino básico brasileiro da alfabetização ao ensino médio, “no Brasil, este campo de conhecimento só veio a merecer atenção, estudos e análises críticas mais fundamentadas, há relativamente pouco tempo.” (GATTI, 2009, p. 8).

Isto no Brasil, porque no contexto mundial, pode-se dizer que já era política mais comumente aplicada. Países como Inglaterra, Estados Unidos, Chile, Argentina avaliavam a educação ofertada com o intuito de possibilitar a equidade, conduzindo o olhar dos sistemas educacionais não só para o acesso e para a permanência dos alunos nas escolas, como também para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Um exemplo que trata sobre o tema é o implementado pelo governo norte-americano. A partir da Lei Federal 107-110 também conhecida como *No Child Left Behind Act* (NCLB) medidas foram tomadas a fim de promover uma reforma na educação do país, já que relatórios demonstravam a perda de espaço na economia mundial, ocasionada também pela superioridade no preparo educacional que outras nações vinham apresentando, o que provocou um movimento de reforma na nação, uma vez que ela se via “em risco”.

Sobre este período, Brooke, Alves e Oliveira apresentam a seguinte contribuição:

As políticas de gestão centradas na criação de sistemas de avaliação e o monitoramento de resultados receberam impulso definitivo a partir da lei do Presidente Bush, de 2001, chamada Nenhuma Criança Deixada pra Trás, conhecida pela sigla NCLB, do seu nome em inglês. O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados nas aplicações de avaliações, estipulou *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o “progresso anual aceitável” para todos os grupos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Brooke, Alves e Oliveira (2015) contribuem ainda com descrição do panorama mundial das avaliações externas, apresentando comentário sobre o contexto latino-americano:

O Brasil não foi o primeiro país latino-americano a constituir um sistema nacional de avaliação educacional. Nos últimos anos da década de 1980, quando o país ainda ensaiava uma metodologia para aferir a aprendizagem de pequenas amostras de alunos de Ensino Fundamental, já havia sistemas de avaliação externa de larga escala em outros países do continente. Por exemplo, Cuba, Chile, e República Dominicana já possuíam sistemas que anualmente aplicavam teste em todas as suas escolas. (p. 17).

Castro também oferece contribuições sobre o panorama mundial no que se refere à política de avaliação educacional:

A experiência internacional, assim como a brasileira, mostra que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são as focadas na aprendizagem e na escola. A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas. Países como Cuba, Chile, México, Peru, China, Espanha, Inglaterra, Austrália, EUA, França, entre outros, possuem sistemas nacionais de avaliação. Na América Latina, há sistemas nacionais de avaliação em 19 países, e crescente participação da região nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, o Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação/LECE/UNESCO e a Avaliação Internacional de matemática e Ciências/TIMMS, como também ocorre em países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África. (CASTRO, 2009, p. 274).

Brooke, Alves, Oliveira (2015) e Castro (2009) descrevem com propriedade um cenário mundial das avaliações externas. No caso do Brasil, em 1966, o país já havia tido uma experiência em avaliação de ampla escala aplicada a conjuntos de estudantes do ensino médio com o propósito de verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível econômico, e outras realizada pela equipe do Centro de Estudos e Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) da Fundação Getúlio Vargas.

Além desta experiência, o CETPP desenvolveu cursos com especialistas estrangeiros sobre elaboração de provas objetivas ao mesmo tempo em que, na Fundação Carlos Chagas, especialistas em testes e medidas estavam sendo formados. No entanto, toda experiência foi voltada para processos seletivos de universidades, cursos superiores e cargos públicos, nada para a avaliação de redes de ensino.

Já nos anos 1970, o Brasil passa por exame avaliativo junto a outros países da América Latina realizado pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL) com o objetivo de investigar os determinantes dos níveis de escolaridade

e do rendimento escolar obtidos de alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Além dos alunos, que passaram por testes de compreensão de leitura e de ciências e responderam a questionários para levantar dados socioeconômicos, atitudes com relação ao processo escolar e aspirações, foram coletados dados dos gestores e dos professores das escolas.

Após esse período, as iniciativas de avaliação registradas não visavam a uma população mais abrangente, na verdade, limitavam-se a ensaios localizados, o que conseqüentemente, configura na não existência de políticas públicas voltadas para a avaliação do ensino, o que passa a ser realidade somente a partir de 1988, conforme nos relata Gatti (2009, p. 9).

Não se observa, nesse período, preocupação de administrações públicas com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino. Em nível nacional, essa preocupação vai aparecer a partir de 1988, com estudos exploratórios, ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990.

Apesar disso, Gatti (2009, p. 10) registra como “um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, a da avaliação do projeto EDURURAL”. Este projeto foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro e aplicado em 1982, 1984 e 1986. Os estudos, análises e pesquisas oportunistas por seus resultados tiveram inúmeras conseqüências sobre as políticas vigentes, além de incentivar o surgimento de outras análises devido à qualidade do instrumento, conforme cita a autora

Com metodologia clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta (GATTI, 2009, p. 10).

No final dos anos 1980, em um debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão) na escola básica brasileira, dentre outros pontos, deu-se destaque ao fato de, naquele momento, não se possuir dados sobre rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados, fato este que fez com que o Ministério da Educação (MEC) promovesse uma oficina de trabalho formada por um grupo

de educadores que discutiriam a questão. Na ocasião, segundo Gatti (2009), a análise do texto constitucional fez com que o MEC percebesse que poderia mudar sua atuação em relação ao ensino fundamental e médio, passando a ter um papel avaliador, além de orientador.

Entre os anos de 1987 e 1991 houve um ciclo de avaliações exploratórias proposto pelo MEC cujos testes foram aplicados tanto em escolas públicas quanto privadas.

Os resultados negativos despertaram interesse nas administrações públicas pelos processos avaliativos que também foram úteis para fornecer um número significativo de informações que serviriam como fonte para reflexões e inferências em relação à área educacional, servindo, inclusive como base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB).

Foi também preponderante para a implantação do SAEB, a participação de duas capitais brasileiras no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA) o qual envolveu outros 27 países. O baixo desempenho do país, também exposto neste teste, levou ao desenvolvimento de políticas de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados a fim de que políticas de melhoria do desempenho educacional fossem pensadas.

A partir de 1993, então, o SAEB foi implantado pelo MEC em articulação com secretarias estaduais de educação. Assim, o Brasil cria seu sistema de avaliação de desempenho poucos anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, em 1990, na Tailândia, com o propósito de firmar, entre os representantes dos países presentes, compromissos mundiais que garantissem conhecimentos básicos necessários para se ter uma vida digna.

Durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, que esteve à frente da Presidência da República no período de 1995-2002, movimentos de reforma foram implementados no país. Na área educacional pôde-se ver a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394, 1996) que se configurou uma grande mudança nos marcos estruturais do país. Dentre estas mudanças, pode-se ver no artigo 9º da LDBEN que ela já previa um processo nacional de avaliação. O inciso VI deste artigo explicita que a União incumbir-se-á de:

VI \_ assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).



É fato, no âmbito educacional, que a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 206 e 209, já mencionava a preocupação com a qualidade da educação por meio da avaliação de qualidade pelo Poder Público e no artigo 214 preconizava o estabelecimento de Plano Nacional de Educação com duração decenal (BRASIL, 1988).

Este foi também um período em que a adequação ao mercado de trabalho tornou-se prática devido à necessidade de se ter mão de obra especializada, quesito em que o país ainda é bastante carente, mas seguindo orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Estado adequa o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, passando assim de um Estado provedor, para um Estado regulador.

É dentro deste contexto e a partir da preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos que as políticas de aferição do desempenho escolar foram se fortalecendo, especialmente o SAEB, o qual se tornou fundamental para a formulação de políticas públicas.

Segundo Gatti (2009, p. 12), a partir da leitura dos documentos que oficializam o SAEB, o objetivo de sua criação pode ser assim descrito:

A intenção associada a essa avaliação era a de prover informações para tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados.

Atualmente o sistema SAEB é composto por três avaliações nacionais que são: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) criada em 1990; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil criada em 2005 e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) criada em 2013. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o propósito de monitorar o andamento das políticas públicas através da análise de dois indicadores: o desempenho dos alunos nestas avaliações nacionais e a taxa de aprovação escolar.

O Quadro 1 apresenta detalhamentos a respeito destas avaliações nacionais:

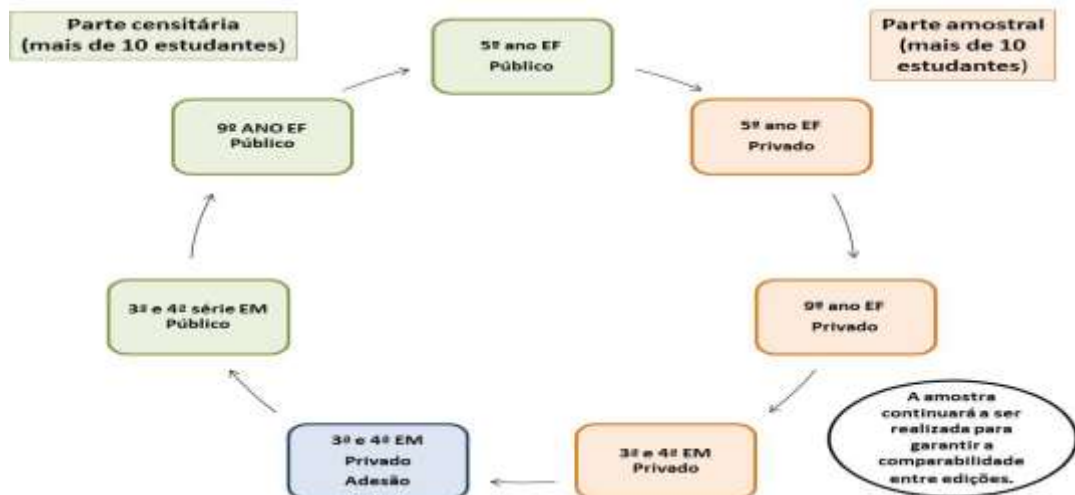
**Quadro 1 - Avaliações externas aplicadas nas escolas brasileiras pelo SAEB**

	<b>ANRESC (PROVA BRASIL)</b>	<b>ANEB</b>	<b>ANA</b>
Início	2005	1990	2013
Periodicidade	Bianual	Bianual	Bianual
O que é avaliado	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa e Matemática.	Leitura/ Escrita e Matemática.
Quem participa	Alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio	Alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.	Alunos do 3º ano do ensino fundamental.
Público alvo	Alunos de escolas públicas, urbanas e rurais.	Alunos de escolas públicas e privadas, da zona urbana e rural.	Alunos de escolas públicas urbanas e rurais.
Metodologia	Censitária	Amostral	Censitária

Fonte: MEC, 2017. Elaboração própria.

O histórico do SAEB revela aprimoramentos que foram implementados ao longo de suas edições. Dentre estes, cita-se a ampliação da população alvo. Em 2017, duas portarias regulamentam tais mudanças: a Portaria MEC nº 564, de 19 de abril de 2017 e a portaria MEC nº 123, de 25 de maio de 2017. Dentre as principais mudanças que elas prescrevem estão: ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliados; avaliação mais ajustada das instituições de Ensino Médio brasileiras (encerramento da devolutiva dos resultados do Enem por escola, uma vez que este exame não mais certificará o Ensino Médio); redução do número mínimo de estudantes para receber a aplicação de 20 para 10 alunos e possibilidade de adesão de escolas privadas.

A Figura 1 informa o público-alvo do SAEB para a edição de 2017.

**Figura 1 – Público-alvo definido para o SAEB em 2017**

Fonte: Inep, 2017. Adaptado pela autora.

Com estas alterações, a edição do SAEB 2017 gera uma expectativa de aplicação de amplo alcance: 7,5 milhões de estudantes; 260 mil turmas e 115 mil escolas, conforme dados de divulgação do INEP.

Nas palavras de Klein e Fontanive (2009, p. 19) “o sistema de avaliação externa permitiu acompanhar a evolução do desempenho dos alunos até os dias atuais”. Embora a fala dos autores aponte aspecto positivo a respeito do sistema, há autores que não se furtam em refletir sobre outros aspectos das avaliações externas, trazendo para o debate questões que precisam ser consideradas.

Dentre estas questões estão equívocos que ocorrem no momento da divulgação dos resultados, os quais, tantas vezes são apresentados em forma de *ranking*, prática desaconselhada por Fernandes (2004, p. 29).

De modo geral, as comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta os seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de alunos que a frequentam, nem as qualificações dos professores e dos técnicos e funcionários da escola, nem os recursos materiais ou as condições físicas da escola. Além disso, as características da comunidade onde a escola está inserida também têm de ser devidamente consideradas. É evidente que os professores e as escolas têm sempre responsabilidade no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, **mas podermos estar a cometer uma injustiça se julgarmos uma escola baseados exclusivamente numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido** (grifo nosso).

Esta prática de classificar as escolas de acordo com o índice obtido é reflexo das más interpretações feitas sobre o propósito das avaliações externas e cooperam para que haja uso indevido dos dados no interior das escolas, muitas das quais, visam unicamente não aparecer novamente nas últimas colocações dos ditos *rankings*, ou seja, não se preocupam realmente com o aprendizado dos alunos.

Desejosos de garantir bons resultados, muitos gestores decidem fazer seleção de alunos: seja para permitir que se matriculem na escola, seja para autorizar que participem dos testes. Outros selecionam os “melhores” professores das disciplinas avaliadas para assumirem as turmas que participarão dos testes, ignorando que a matriz de referência é composta por habilidades que pertencem a todas as séries da etapa avaliada, portanto, de nada adianta “investir” somente na série que será avaliada se o aluno já vem com lacunas em seu aprendizado, ou seja, seu desempenho abaixo do esperado reflete, também, o trabalho de todos os docentes que antes trabalharam com ele.

Por isso, Fernandes (2004, p. 29) complementa: “a função de monitorizar as escolas através dos exames tem necessariamente o seu papel e não tem necessariamente que passar pela publicação de *rankings* de escolas”.

Ao defender que as escolas busquem equilíbrio entre avaliação interna e externa, o que pode proporcionar a elas a criação de uma cultura avaliativa, Depresbiteris (2001, p. 141-142) apresenta a seguinte posição sobre a prática de ranqueamento:

Uma avaliação de caráter apenas externo, por outro lado, pode ressaltar meramente um espírito de competição entre escolas, e tornar-se nefasta ao assumir um enfoque de concorrência. **Cumprer ressaltar que a avaliação que exacerba a classificação pode deturpar fins educacionais** (grifo nosso).

Infelizmente essa prática de “exacerbar a classificação”, citada por Depresbiteris, ainda é comum no âmbito educacional e tem contribuído para que as avaliações externas tenham má aceitação entre muitos da comunidade escolar, especialmente porque os “piores” resultados são julgados sem análise dos fatores que influenciam no desempenho. Seguindo o mesmo raciocínio de expor outros usos que se dá aos dados destas avaliações externas, principalmente, à prática de fazer classificações Becker cita Sousa:

As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, **quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas**. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino (SOUZA apud BECKER, 2003, p. 3, grifo nosso).

Apesar de ainda ser comum fazer ranqueamentos que desencadeiam efeitos negativos, percebe-se que há movimentos contrários a esta prática na literatura. Cabe ainda, dentro da reflexão sobre mau uso dos dados das avaliações externas, lembrar o que tem motivado muitas escolas na busca desenfreada por bons resultados: a premiação paga por governos estaduais às escolas. Cita-se como exemplo o Amazonas que, criou o Prêmio Escola de Valor através do qual pagou premiações de até R\$ 60.000,00 às escolas com melhor desempenho no IDEB e IDEAM, respectivamente, no período compreendido entre 2008 a 2014.

Muitos gestores acreditavam que, para a escola obter bons resultados e assim ser premiada, seriam necessárias medidas que mascaravam a realidade como: selecionar os alunos com melhor desempenho para fazer as provas; selecionar os “melhores” professores para trabalhar nas séries e disciplinas avaliadas; trabalhar somente a matriz de referência,

abandonando a proposta curricular, massificar o uso de simulados, treinando os alunos para o dia do teste, dentre outras.

Ressalta-se que o alcance das metas projetadas pelo IDEB era um dos critérios estipulados pelo prêmio Escola de Valor, no entanto, o governo federal através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade declarou que este plano visava “à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Não se localiza neste trecho nenhuma recomendação para que se criem sistemas de bonificação.

Ainda sobre este tema, Fernandes e Gremaud (2009, p. 16) informam que

A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo da melhoria do IDEB. Um sistema de metas \_ pactuadas entre o Ministério da Educação e Secretarias de Educação de estados e municípios \_ serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação.

Contrapondo o que afirmam os autores com as práticas anteriormente citadas, percebe-se que há um distanciamento pernicioso do propósito de se estabelecer metas de evolução do IDEB.

É inegável o valor do SAEB enquanto um dos esforços empreendidos em nosso país de coleta, de sistematização e de análise de dados da educação brasileira, já que este sistema fornece um quantitativo significativo de informações; no entanto, ainda há limitações, por exemplo, em relação a dados individuais dos alunos, uma das razões que impulsionou a criação de sistemas de avaliação pelas redes estaduais. Para Souza e Oliveira (2010, p. 795) “a consolidação do SAEB estimulou ainda as propostas de avaliação de sistemas estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso”.

A seguir abordar-se-á a trajetória dos sistemas de avaliação das redes estaduais.

## 1.2 A EXPANSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS REDES ESTADUAIS

Os sistemas de avaliação de desempenho se desenvolveram significativamente no Brasil, não se limitando ao âmbito nacional, mas avançando para sistemas estaduais e municipais.

De maneira geral, estes novos sistemas de avaliação seguiram os moldes do SAEB e, apesar deste sistema continuar seu processo de ampliação, não tem desmotivado o movimento

de criação de novos sistemas pelas esferas estaduais e/ou municipais, pelo contrário, este movimento tem se demonstrado contínuo. Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 670) comentam que esta ampliação chama atenção de pesquisadores

O reconhecimento da ampliação de iniciativas de sistemas estaduais de avaliação impeliu os pesquisadores a estudá-los. Algumas pesquisas procuraram mapear e caracterizar os sistemas de avaliação estaduais e aprofundar aspectos relacionados aos usos dos resultados obtidos por esses sistemas de avaliação no planejamento e formulação de políticas educacionais.

A proliferação destes sistemas é vista especialmente na década dos anos de 1990 e início do século XXI, situação que acarretou, por vezes, em uma enormidade de resultados que se sobrepunham aos resultados nacionais. Isto porque tanto governos estaduais quanto municipais, estimulados por financiamentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, têm construído propostas próprias de avaliação de sistemas, declarando que tais iniciativas contribuirão para a melhoria da qualidade de ensino.

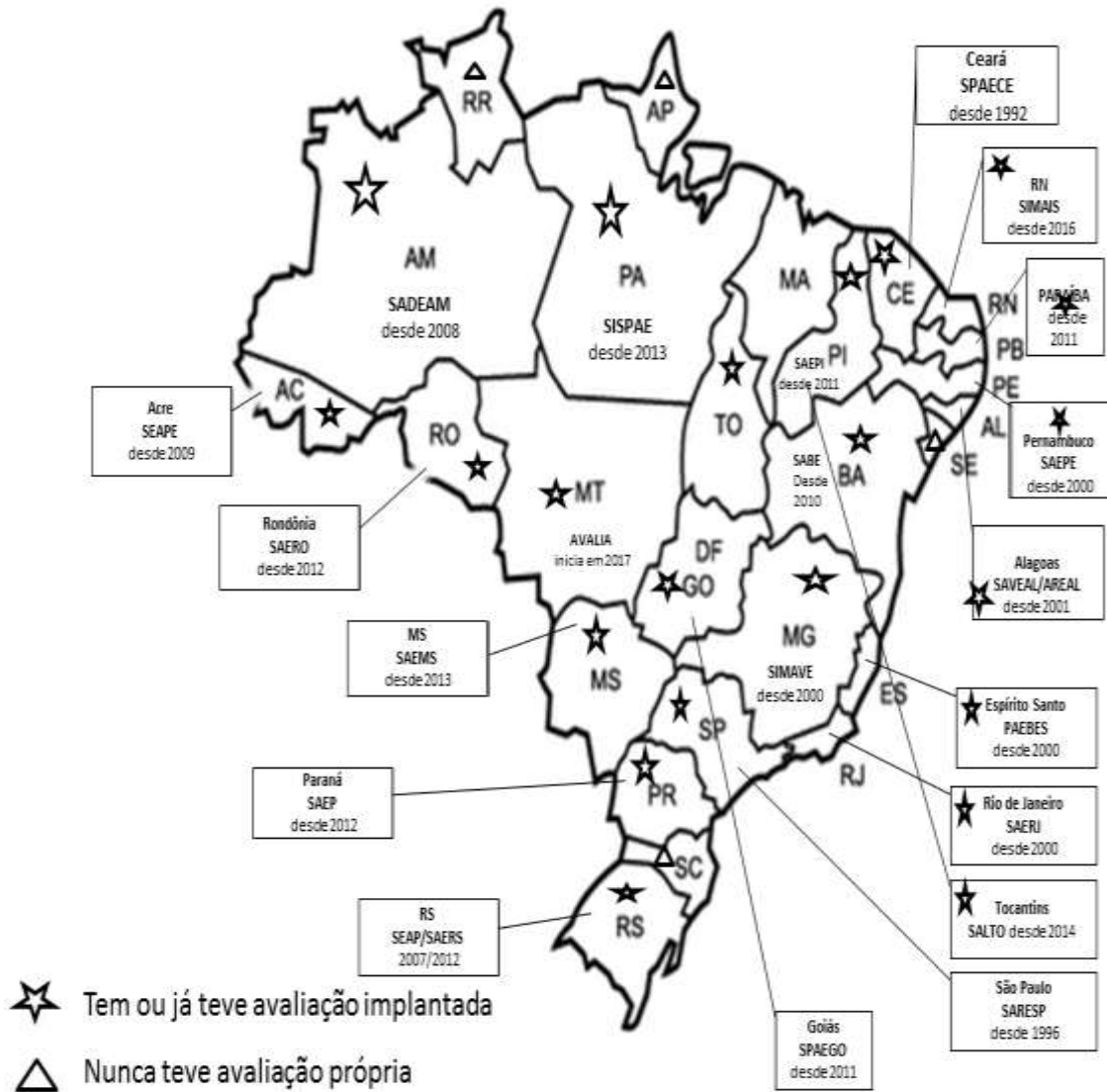
A este movimento, Souza e Oliveira (2010, p. 808), ao refletirem sobre os sistemas estaduais de avaliação, chamam de tendência:

O estudo dos documentos relativos aos sistemas de avaliação dos estados permite supor que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino é uma **tendência** que se tem consolidado no cenário educacional brasileiro, envolvendo inicialmente as redes públicas estaduais e se estendendo, gradativamente, para as redes públicas municipais e, até mesmo, em caráter voluntário, para escolas particulares. (grifo nosso).

Esta “tendência” pode ser explicada, principalmente, por duas características dos sistemas estaduais: a aplicação anual que eles adotam, pois oferecem resultados em tempo mais curto, o que colabora para a agilidade na elaboração de políticas educacionais e a ampliação das áreas de conhecimento testadas, uma vez que geografia, história, filosofia, sociologia, física, química e biologia, além de produção textual, são também avaliadas.

A Figura 2 a seguir ilustra o quanto esta tendência tem se expandido pelos sistemas estaduais em todo o Brasil.

Figura 2 – Os estados brasileiros e os sistemas de avaliação próprios<sup>1</sup>



Fonte: Machado, Alavarse, Arcas, 2015. Adaptado pela autora.

Outra característica apontada por Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 672) em relação aos sistemas de avaliação é quanto à criação de índices de qualidade de educação:

Outro aspecto a se considerar é que, a exemplo do governo federal, os governos estaduais, utilizando os resultados dos seus sistemas de avaliação, vêm criando também índices de qualidade da educação; casos dos estados do Amazonas, com o Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (IDEAM), Espírito Santo com o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo (IDE), Goiás, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás (IDEGO), Paraíba com o Índice de

<sup>1</sup> Dados referentes a julho de 2017. Afirma-se, entretanto, que o cenário de aplicação dos sistemas estaduais tem alterado continuamente. Um exemplo é o próprio SADEAM, que não está sendo aplicado desde 2016.

Desempenho da Educação da Paraíba (IDEPB), Pernambuco com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB) e São Paulo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). **A criação de indicadores de qualidade pelos estados, seguindo a política adotada pelo governo federal, indica ser esta forte tendência nas políticas educacionais em curso no país.** (grifo nosso).

Para além de produção de informação, é necessário frisar que o propósito para o qual estes sistemas de avaliação foram criados talvez se efetive se os resultados forem realmente norteadores de ações que visem mais que melhoria de resultados ou ranqueamento de escolas. É preciso que a esfera de apropriação se alargue não se limitando a gestores educacionais, mas envolvendo toda a comunidade escolar, inclusive os pais de alunos, por isso Souza e Oliveira (2010, p. 813) assim asseveram:

O investimento maior \_ humano e em recursos financeiros \_ é feito na direção da produção de informações e não em sistemáticas que estimulem e apoiem o uso dos resultados. A noção de *accountability* - tanto em seu sentido de prestação de contas à sociedade quanto no de responsabilização - ainda é pouco explorada. Parece que até mesmo os pais de alunos pouco interagem com a avaliação.

Por esta afirmação depreende-se que ainda há muito a ser efetivado no que se refere ao uso dos resultados das avaliações externas, o que envolve conhecimento de seus objetivos, de sua metodologia, de sua aplicação prática na construção e elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, enfim o que Souza e Oliveira, no trecho acima, chamam de “sistemáticas que estimulem e apoiem o uso dos resultados”.

Outro fator que contribuiu para a expansão dos sistemas próprios foi a existência da metodologia já desenvolvida, testada e aplicada pelo sistema nacional de avaliação que facilmente foi adotada pelas versões estaduais e municipais, tanto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou momentos de formação, conforme relatam Bonamino e Bessa (2004, p. 75-76).

Em certos casos, houve necessidade de apoio técnico do INEP/MEC para que equipes estaduais dominassem conceitos e técnica para empregar a Teoria da Resposta ao Item em seus programas. Ao promover reuniões e seminários para divulgar princípios usados na elaboração dos instrumentos do SAEB, a equipe do INEP/MEC discutiu com os representantes dos estados brasileiros desde o plano amostral para o SAEB 2001, até detalhes da construção das matrizes de referência e de escalas de proficiência, a calibração dos itens, as formas de disseminação de resultados (LOCATELLI, 2002; 7). Ao fazê-lo, além do SAEB ter difundido entre os estados suas principais características \_ em matéria de fundamentação na teoria psicológica e na teoria psicométrica \_ promoveu certo grau de interatividade



entre o INEP/MEC e as Secretarias Estaduais de Educação e introduziu certo grau de unidade na diversidade dos programas estaduais de avaliação educacional.

Realmente o sistema de educação criado pelo Amazonas apresenta características que evidenciam o que afirmam Bonamino e Bessa “certo grau de unidade na diversidade dos programas estaduais de avaliação educacional”. Um exemplo é a metodologia dos instrumentos utilizados.

A seção a seguir abordará mais detalhadamente sobre o Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

### 1.3 CONHECENDO O SADEAM

A Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), órgão integrante da administração direta do Poder Executivo tem, conforme a Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007, a seguinte finalidade, dentre outras: “a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da política estadual de educação” (AMAZONAS, 2007).

A fim de promover atendimento à política de avaliação, expressa na lei citada acima, o estado do Amazonas implementou em 2008 o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) através da portaria estadual GSE nº2636/2008, edição 31437 de 26/09/2008 (AMAZONAS, 2008).

Assemelhando-se à estrutura e metodologia das avaliações do governo federal, o SADEAM, porém, avança no sentido não só de fornecer anualmente resultados por coordenadoria, turma, turno e alunos como também avalia séries (7º ano EF e 1ª série EM) e áreas de conhecimento que não são contempladas no SAEB (caso específico do Ensino Médio que avalia Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além de Produção de Texto).

Com este projeto, o estado pretende diagnosticar anualmente os problemas da rede, monitorar o desenvolvimento de atividades educacionais, assim como se utilizar das informações do sistema para implantação de programas e políticas que auxiliem na busca de uma educação de qualidade em todo o estado.

Em seus primeiros anos de implantação (2008-2010) a empresa responsável pela coordenação, planejamento, execução e divulgação do SADEAM foi o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília (UnB). A partir de 2011, este

trabalho passou a ser executado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais.

Ao realizar aplicações anuais, a rede, através de seus gestores, pensa em fazer um acompanhamento contínuo a fim de perceber os avanços e dificuldades dos alunos, para que assim sejam pensadas e planejadas ações e políticas de melhoria.

O SADEAM avalia, assim como o SAEB, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos 3º, 5º e 9º anos e 3ª série do Ensino Médio, mas não se detém nestas séries, pois também avalia o 7º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, além de finalistas das turmas de Educação de Jovens e Adultos que estejam nos anos finais e/ou no ensino Médio.

No Ensino Médio, além de Língua Portuguesa e Matemática, avalia as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Produção de Texto. Além dos testes de proficiência são aplicados também questionários contextuais, os quais permitem ter diagnóstico do desempenho cruzando informações com fatores intra e extraescolares que estejam associados a este desempenho.

O resultado do desempenho dos alunos testados é devolvido a partir de duas formas de produzir a medida: a Teoria Clássica do Teste (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI<sup>2</sup>). Quanto à TCT assim informa

Os resultados analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) são calculados de uma forma muito próxima às avaliações realizadas pelo professor em sala de aula. Consistem, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando, também, o percentual de acerto para cada descritor avaliado (AMAZONAS, 2015, p. 20).

Embora a TCT seja uma medida mais simples de ser compreendida devido à aproximação ao que é praticado em sala, a TRI, não é tão simples, exigindo uma atenção mais detida à sua conceituação e ao seu propósito.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, permite a produção de uma medida mais robusta do desempenho dos alunos, porque leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o aluno respondeu no teste de

---

<sup>2</sup> A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de respostas a um item é modelada em função da proficiência do aluno. Como variável não observável, baseia-se em pressupostos fortes quanto ao comportamento de um indivíduo que responde aos itens de um teste, o que confere a ela algumas vantagens na elaboração de modelos de teste de avaliação de proficiência escolar. (OLIVEIRA, 2008).

proficiência e, com isso, estimar o que o aluno é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente (AMAZONAS, 2015, p. 20).

A revista pedagógica do sistema apresenta ainda as seguintes vantagens sobre a medida TRI:

A TRI nos permite: a) comparar resultados de diferentes avaliações, como o Saeb; b) avaliar com alto grau de precisão a proficiência de alunos em amplas áreas de conhecimento sem submetê-los a longos testes; c) comparar os resultados entre diferentes séries, como o início e fim do Ensino Médio (AMAZONAS, 2015, p. 20).

A partir destas duas medidas, a rede recebe do SADEAM um conjunto de informações ainda maior que o disponibilizado pelo SAEB.

A Tabela 1 mostra a evolução da participação dos alunos ao longo dos anos desde a criação do SADEAM.

**Tabela 1 - Quantitativo de alunos avaliados por série no SADEAM entre os anos de 2008-2014**

Etapa de Escolaridade							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
3º ANO EF	-	-	-	18.870	21.374	-	-
5º ANO EF	23.014	-	23.734	-	25.835	-	37.432
7º ANO EF	-	-	-	36.553	37.877	32.259	-
9º ANO EF	28.778	-	32.008	-	34.093	-	39.453
EJA-ANOS INICIAIS	-	-	1.751	733	839	813	480
EJA-ANOS FINAIS	-	-	2.362	3.385	3.174	2.551	2.881
1ª SÉRIE EM	-	-	-	-	42.922	44.116	-
3ª SÉRIE EM	-	-	28.734	28.426	30.902	31.414	33.673
EJA-MÉDIO	-	28.476	3.867	3.843	4.242	2.889	4.050
3ª SÉRIE e EJA	29.677	3.420	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>81.469</b>	<b>31.896</b>	<b>92.456</b>	<b>91.810</b>	<b>201.258</b>	<b>114.042</b>	<b>117.969</b>

Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

Na última edição realizada em 2015 havia uma previsão de participação de 256.423 alunos, desde total, 1189.084 alunos fizeram o teste, o que dá um percentual de 73,7%. Avaliou-se língua portuguesa e matemática no 3º (também a escrita nesta série) e 7º anos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e finais); língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza, produção de texto na 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

Os dados evidenciados na Tabela 1 demonstram que o SADEAM ampliou a população alvo alcançando um número maior de séries e modalidades testadas, caso da Educação de Jovens e Adultos - EJA que não é avaliada pelas avaliações nacionais. A partir desta ampliação da população alvo infere-se que o programa vinha se consolidando a cada edição.

O 7º ano do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, tem sido avaliado desde 2011, tendo ficado de fora neste período, somente o ano de 2014<sup>3</sup>. Há uma preocupação em se encerrar a sequência da aplicação já que a comparabilidade de resultados de edições diferentes é essencial para a obtenção de indicadores de tendências de desempenho.

A aplicação do SADEAM envolve instrumentos como: matriz de referência, testes de proficiência, questionários socioeconômicos, escala de proficiência e padrões de desempenho. Segundo a última edição da Revista do Sistema, a escala de proficiência tem por objetivo

[...] traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho. (AMAZONAS, 2015, p. 22).

A escala de proficiência, portanto, ao permitir que os resultados de desempenho sejam ordenados, torna-se ferramenta importante para a interpretação dos dados, pois permite que professores e equipe pedagógica identifiquem tanto as habilidades já desenvolvidas pelos alunos como aquelas que ainda precisam ser trabalhadas em cada etapa de escolaridade avaliada.

Uma das formas de se ler esta escala é por meio dos padrões de desempenho. Os intervalos numéricos presentes na escala são denominados níveis e um agrupamento de níveis forma um padrão de desempenho. No caso de Língua Portuguesa do 7º ano, a Tabela 2 demonstra a escala de proficiência e os respectivos padrões de desempenho aplicados pelo SADEAM:

**Tabela 2 - Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho/ 7º ano do SADEAM**

<b>Etapa de Escolaridade</b>	<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
7º Ano EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275

Fonte: AMAZONAS, 2015.

<sup>3</sup> A justificativa apresentada pela SEDUC sobre a decisão de não avaliar esta série deu-se com a intenção de reduzir custos.

Cada um dos intervalos acima apresenta um panorama do desenvolvimento do aluno, este panorama é orientado de acordo com a série e com a disciplina avaliada. Os intervalos numéricos de cada escala correspondem à caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada série e disciplina avaliadas.

Os Padrões de Desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado foram definidos pela SEDUC e sua compreensão é necessária para que a interpretação pedagógica que eles possibilitam possa orientar os projetos de intervenção da escola (CAED, 2015, p. 25).

No caso de Língua Portuguesa do 7º ano, o Quadro 2 apresenta um resumo descritivo de cada um dos padrões de desempenho:

**Quadro 2 - Padrões de Desempenho - SADEAM/ 7º ano de Língua Portuguesa**

<p><b>Abaixo do básico</b></p> <p><b>Até 175 pontos</b></p>	<p>Nesse padrão de desempenho, os alunos já consolidaram as habilidades relativas à apropriação do código e começam a desenvolver habilidades, ainda muito elementares, relativas à compreensão de textos.</p> <p>Eles revelam ter desenvolvido algumas habilidades indicativas da participação em eventos sociais e escolares de letramento. Eles identificam a finalidade e o gênero de textos que circulam em contextos ligados à vida cotidiana, como bilhetes, receitas e convites. Já conseguem, em textos simples, localizar informação explícita, identificar o assunto, podendo, também, reconhecer expressões próprias da linguagem coloquial.</p>
<p><b>Básico</b></p> <p><b>De 175 a 225 pontos</b></p>	<p>Analisando-se as habilidades representativas desse padrão de desempenho, observa-se que há indícios de apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestada em operação de retomada de informações por meio de pronomes pessoais retos, por substituição lexical e por reconhecimento de relações lógico-discursivas no texto, marcadas por advérbios e locuções adverbiais e por marcadores de causa e consequência.</p>
<p><b>Proficiente</b></p> <p><b>De 225 a 275</b></p>	<p>Nesse nível de desempenho, o que evidencia a ampliação do processo cognitivo de leitura, diferenciando esses estudantes dos que se encontram nos padrões anteriores, é a capacidade de estabelecer relações intertextuais e distinguir um fato de uma opinião relativo a ele em um texto. Além disso, percebe-se que esses estudantes ampliam a competência de estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, uma vez que conseguem realizar operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais do caso reto e substituição lexical.</p>
<p><b>Avançado</b></p> <p><b>Acima de 275</b></p>	<p>Nesse nível de desempenho, observa-se que os estudantes já consolidaram as competências referentes às estratégias de leitura, superando o que é esperado para o período de escolaridade em que se encontram. O que se evidencia é a ampliação das habilidades referentes ao processamento do texto, por conseguirem comparar posições contrárias ou semelhantes entre textos que tratam de um mesmo tema.</p>

Fonte: CAEd, 2012.

Percebe-se, pela descrição presente no Quadro 2 que, para cada padrão de desempenho, há uma expectativa de que os alunos tenham consolidado um conjunto de habilidades e competências. E estas habilidades e competências já estão pré-definidas na Matriz de Referência.

A Matriz de Referência avaliada pelo SADEAM foi elaborada a partir da proposta curricular da rede, portanto, o conjunto de habilidades nela elencados está vinculado ao trabalho realizado nas escolas. Segundo a revista pedagógica do sistema, a matriz de referência

[...] especifica o que será avaliado, tendo em vista as operações mentais desenvolvidas pelos alunos em relação aos conteúdos escolares, passíveis de serem aferidos pelos testes de proficiência. [...] É importante ressaltar que a Matriz de Referência leva em consideração a progressão do desenvolvimento das habilidades ao longo do processo de escolarização. Portanto, ao avaliar determinada etapa de escolaridade, considera-se o desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas anteriores. (AMAZONAS, 2015, p. 14).

O Quadro 3 apresenta a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da série investigada.

**Quadro 3 - Matriz de Referência do SADEAM - 7º ano/Língua Portuguesa**

<b>Descritor</b>	<b>I - Procedimentos de leitura</b>
D01	Localizar informações explícitas em textos verbais
D02	Inferir o sentido de palavras ou expressões.
D03	Inferir uma informação implícita em textos verbais
D04	Inferir o tema ou o assunto de um texto.
D05	Distinguir fato de opinião relativa a esse fato.
	<b>II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de um texto.</b>
D06	Interpretar textos com auxílio de recurso gráfico diverso.
D07	Reconhecer o gênero de diferentes gêneros.
D08	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais.
D09	Identificar os elementos da narrativa.
	<b>III - Relações entre textos</b>
D10	Comparar textos que abordam o mesmo tema em função do tratamento dado a esse tema.
	<b>IV - Coesão e coerência no processamento do texto</b>
D11	Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, conjunções, etc.
D13	Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
	<b>V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>
D14	Reconhecer efeitos de humor e ironia.
D15	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de sinais de pontuação e outras notações.
D16	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
D17	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos.
	<b>VI - Variação linguística</b>
D18	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: CAEd, 2015.

A estrutura da matriz de referência evidenciada no quadro 3 demonstra que não contempla todos os conteúdos previstos na Proposta Curricular, mas sim, prioriza habilidades consideradas mínimas e essenciais para que os estudantes avancem em sua trajetória educacional.

Dentro da estrutura organizacional da SEDUC-AM, o acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas é feito por Coordenadorias Distritais (capital) e Coordenadorias Regionais (municípios).

O Quadro 4 apresenta o desempenho por coordenadoria da rede educacional do Amazonas no SADEAM 2015. Os resultados por Padrão de Desempenho correspondem à média de proficiência alcançada pelas coordenadorias quando avaliadas em Língua Portuguesa do 7º ano. Não há nenhuma coordenadoria nos padrões “abaixo do básico” e “avanzado”.

**Quadro 4 - Padrão de Desempenho das Coordenadorias Regionais e Distritais - Língua Portuguesa/7º ano**

BÁSICO			PROFICIENTE
ALVARÃES	FONTE BOA	PAUINI	ANAMÃ
AMATURÁ	GUAJARÁ	RIO PRETO DA EVA	ANORI
APUÍ	HUMAITÁ	SANTA ISABEL DO RIO NEGRO	ENVIRA
ATALAIA DO NORTE	IPIXUNA	SANTO ANTONIO DO IÇÁ	ITAPIRANGA
AUTAZES	IRANDUBA	SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	NOVO AIRÃO
BARCELOS	ITACOATIARA	SÃO PAULO DE OLIVENÇA	PRESIDENTE FIGUEIREDO
BARREIRINHA	ITAMARATI	SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ	MANAUS/CDE 01
BENJAMIN CONSTANT	JAPURÁ	SILVES	MANAUS/CDE 02
BERURI	JURUÁ	TABATINGA	MANAUS/CDE 03
BOA VISTA DO RAMOS	JUTAÍ	TAPAUÁ	---
BOCA DO ACRE	LÁBREA	TEFÉ	---
BORBA	MANACAPURU	TONANTINS	---
CAAPIRANGA	MANAQUIRI	UARINI	---
CANUTAMA	MANICORÉ	URUCARÁ	---
CARAUARI	MARAÃ	URUCURITUBA	---
CAREIRO	MAUÉS	MANAUS/CDE 04	---
CAREIRO DA VÁRZEA	NHAMUNDÁ	MANAUS/CDE 05	---
COARI	NOVA OLINDA DO NORTE	MANAUS/CDE 06	---
CODAJÁS	NOVO ARIPUANÃ	MANAUS/CDE07	---
EIRUNEPÉ	PARINTINS	---	---

Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

O quadro 4 demonstra que a partir da escala de proficiência e dos padrões de desempenho de cada instância avaliada é possível fazer a relação em que cada escola se encontra com as demais instâncias como: estado, município, coordenadoria.

Observa-se que das 68 coordenadorias avaliadas, somente nove delas estão no padrão de desempenho proficiente, sendo seis coordenadorias regionais: Anamã, Anori, Envira, Itapiranga, Presidente Figueiredo e três da capital: CDE 01, 02 e 03. As outras CDE da capital, CDE 04, 05, 06 e 07 encontram-se no padrão de desempenho básico.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar as ações de apropriação de resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II junto às escolas que ofertam este ensino, a seção a seguir mostrará os critérios utilizados para selecionar as CDE 02 e 07 como objetos desta investigação bem como apresentará alguns dados que as caracterizam.

#### 1.4 PANORAMA DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

A criação das Coordenadorias Distritais de Educação se deu por meio da Lei Delegada nº 08 de 05 de julho de 2005, a qual, posteriormente foi alterada pela Lei Delegada nº 3642 de 26 de julho de 2011 que define da seguinte forma as competências desta estrutura administrativa:

[...] Art. 4º. As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas em seu Regimento Interno: [...] XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição, corresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2007, p. 2).

Portanto, as Coordenadorias Distritais de Educação compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, SEDUC-AM, como órgão vinculado à Secretaria Executiva Adjunta da Capital e prestam assistência e assessoramento às escolas.



Em Manaus, a divisão das Coordenadorias se dá por zonas, cada uma delas cobrindo um quantitativo de escolas da capital. Desta forma, em Manaus, totalizam sete coordenadorias: A CDE 01 é responsável por escolas da zona centro-sul; a CDE 02, pela zona sul; a CDE 03 pela zona centro-oeste; a CDE 04 pela zona oeste; a CDE 05 pela zona leste e as CDE 06 e 07 pela zona norte.

A Tabela 3 demonstra o quantitativo de escolas e o número de alunos matriculados em cada uma das coordenadorias em 2016.

**Tabela 3 - Distribuição de escolas por Coordenadoria e quantitativo de matrículas de cada Coordenadoria**

COORDENADORIA	MATRÍCULAS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
CDE 01	44482	35
CDE 02	27973	36
CDE 03	50176	35
CDE 04	24041	34
CDE 05	38589	32
CDE 06	35808	27
CDE 07	36980	30

Fonte: SEDUC-AM, 2017.

Explica-se que a zona norte é a única que possui duas coordenadorias responsáveis pelo gerenciamento das escolas ali presentes. Isto ocorre em virtude de esta ser a região mais populosa da capital.

A partir destas características, definiu-se o recorte para esta pesquisa: a CDE 02 que, dentre as coordenadorias com padrão de desempenho proficiente, possui o maior número de escolas e a CDE 07 que, embora junto à CDE 06, esteja na região mais populosa da capital, possui um número maior de escolas. Quanto à proficiência, ambas estão no padrão de desempenho básico.

As CDE são compostas por Coordenador Distrital (geral), Coordenador Adjunto de Administrativo, Coordenador Adjunto Pedagógico dos Anos Iniciais, Coordenador Adjunto Pedagógico dos Anos Finais, Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Médio, Supervisores Pedagógicos, Ouvidor, Supervisor da Merenda Escolar, Coordenador de Projetos, Nutricionista, Supervisor de Infraestrutura, Bibliotecário, Psicólogo e Secretária.

Walquimar Borges (2015) oferece um pouco mais de informações sobre este órgão:

As CDEs são unidades administrativas que fazem a relação entre a macro e a microestrutura. Neste sentido, a CDE ganha autoridade com unidades administrativas menores (escolas) e tem obediência hierárquica às unidades administrativas superiores (Secretaria Adjunta da Capital). Assim o Coordenador Distrital de Educação tem por consequência administrativa e legal autoridade e responsabilidades sobre os demais agentes públicos. (BORGES, 2015, p. 46).

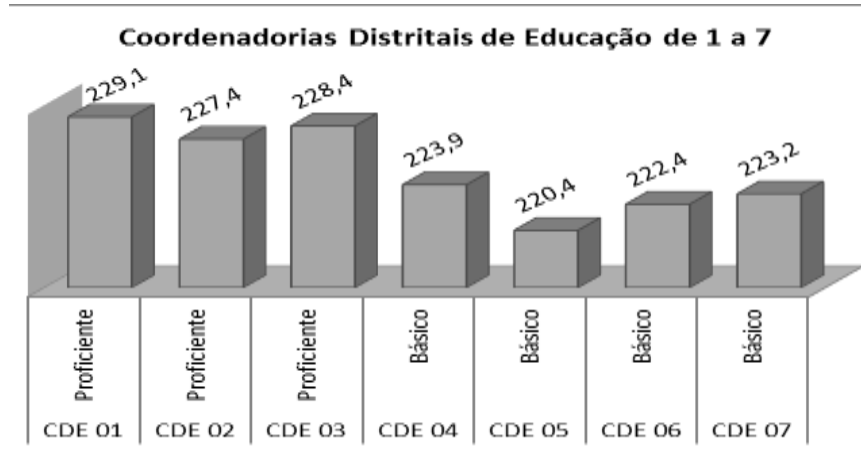
A autoridade citada por Borges é compartilhada com outros agentes públicos que desempenham funções pedagógicas orientadas pelos gestores destas unidades administrativas. Esta divisão de tarefas se deve à quantidade de escolas que ficam sob a responsabilidade de cada CDE. Uma destas funções é a de supervisor pedagógico, sobre o qual, Jesseane Prazeres oferece maiores esclarecimentos em sua pesquisa realizada junto a uma das CDE da capital do Amazonas:

Para realizar a intermediação das demandas da Secretaria, as CDEs são consideradas, na estrutura administrativa, como nível intermediário (fim), pois dão apoio ao secretário, coordenando, implementando e monitorando políticas [...]. Para monitorar e acompanhar o fazer pedagógico das escolas, foi criado no ano de 2005, o cargo de supervisor pedagógico, com a finalidade de assessorar os gestores, os pedagogos e os professores. **Apesar de essa função ser estabelecida nas CDEs, não há por parte da SEDUC-AM um documento norteador que defina as atribuições do supervisor pedagógico das sete CDEs, o que motivou as mesmas a desenvolverem um documento interno que descrevesse as atribuições do supervisor pedagógico, a partir das competências estabelecidas na Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011.** (PRAZERES, 2016, p. 11, grifo meu).

Conforme descreve Prazeres, embora as atribuições do supervisor não sejam orientadas por documento oficial, este profissional é investido de autoridade para acompanhar e assessorar um quantitativo de escolas. Dentre as atividades previstas para os supervisores está o acompanhamento dos resultados das unidades de ensino nas avaliações externas, uma vez que estas vêm se constituindo como importante instrumento de gestão no qual se credita potencial para promover a qualidade do ensino.

Desta forma, ao analisarmos o último resultado da proficiência média de Língua Portuguesa do 7º ano, temos o seguinte cenário demonstrado pelo Gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1 - Proficiência Média SADEAM-2015 das CDEs - LP/ 7º ano**



Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

Guiando-se unicamente pelo último resultado exposto no gráfico acima pode-se dizer que a CDE 01 possui melhor resultado enquanto que a CDE 05, o pior. No entanto, se ampliarmos a análise temporal e observarmos os resultados das coordenadorias dentro de um progresso, este resultado será diferente, conforme pode-se perceber no Gráfico 2 abaixo:

**Gráfico 2 - Proficiência Média de 2011 a 2015 das CDE de 01 a 07 - LP / 7º ano**



Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

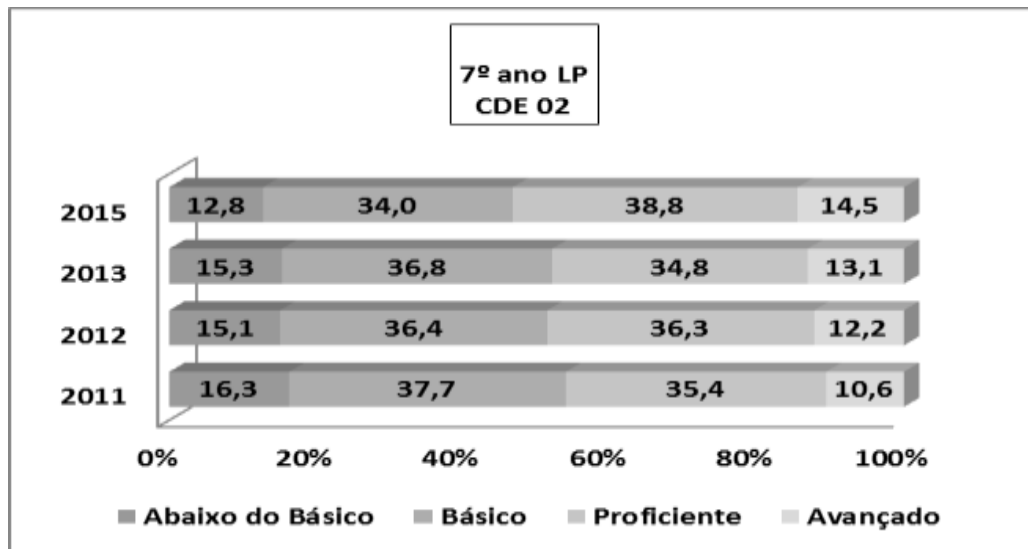
Os dados presentes no gráfico 2 nos apresentam outro cenário, uma vez que nos permite ver o salto quantitativo alcançado por algumas coordenadorias. Pontuam-se estes aspectos para deixar evidente que não se está julgando resultados e /ou classificando as CDE, pois a pretensão aqui é analisar as ações que são pensadas a partir dos resultados,

reconhecendo-se que, embora as CDE estejam localizadas na mesma cidade – Manaus – são responsáveis por administrar escolas localizadas em zonas diferentes da capital, zonas estas que possuem contextos totalmente diferentes.

Conforme citado anteriormente, a partir do quantitativo de escolas gerenciadas pelas coordenadorias, da localização de ambas, da diferença no padrão de desempenho, delimitamos as Coordenadorias 02 e 07 como recorte para realizarmos a pesquisa de campo.

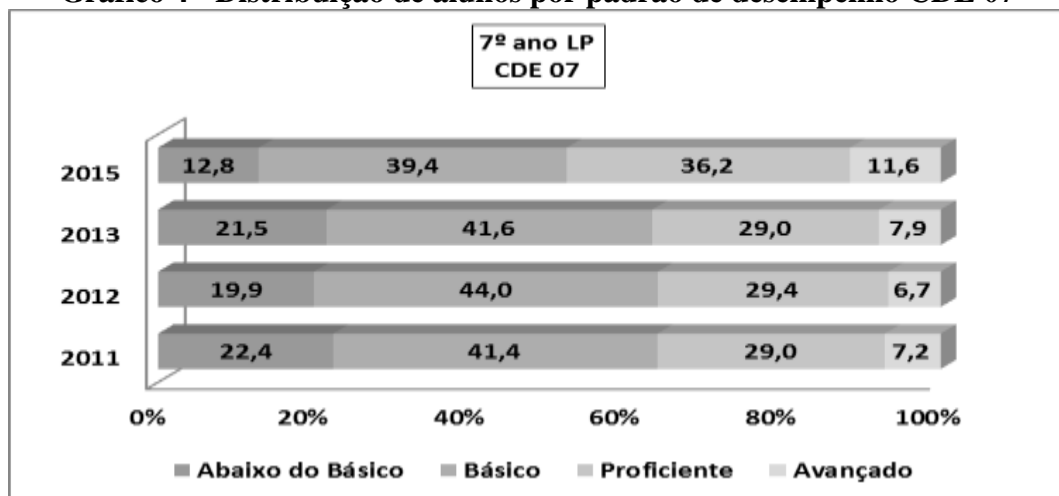
Os Gráficos 3 e 4 trazem informações sobre a distribuição de alunos por padrão de desempenho das CDEs 02 e 07 no período de 2011 a 2015:

**Gráfico 3 - Distribuição de alunos por padrão de desempenho CDE 02**



Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

**Gráfico 4 - Distribuição de alunos por padrão de desempenho CDE 07**



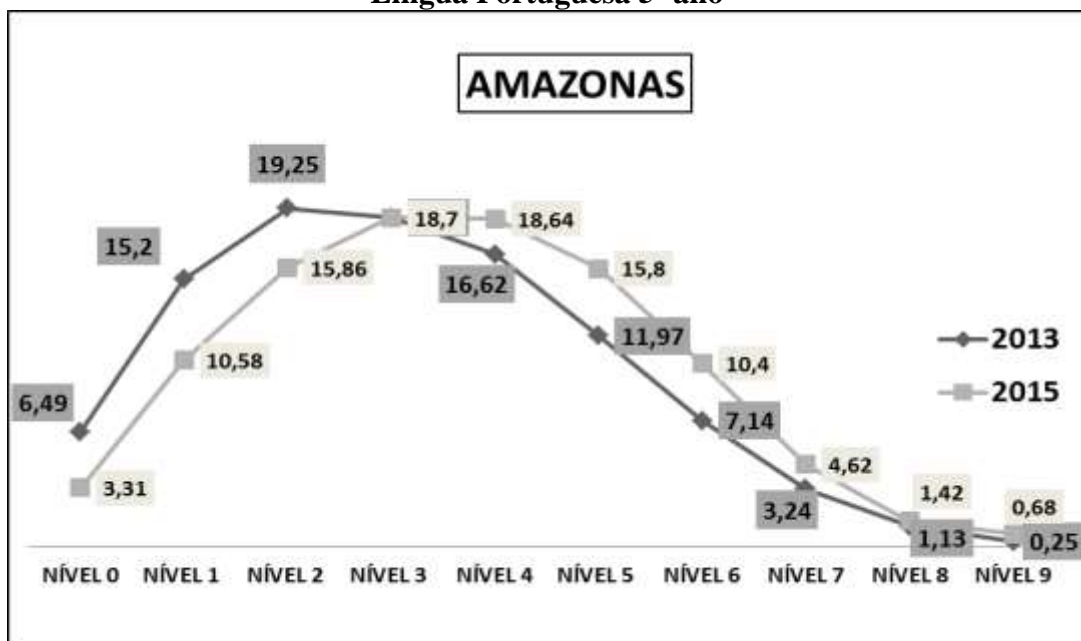
Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

No período compreendido entre 2013 e 2015, um percentual de 40,46% dos alunos da CDE 07 conseguiu avançar do nível mais baixo para o nível avançado. Embora os alunos testados no período não sejam os mesmos, o resultado indica que fatores foram alterados para que o desempenho dos estudantes melhorasse. A análise destes gráficos permite concluir que a CDE 07 não só foi a que mais avançou na Proficiência Média, mas também a que conseguiu deslocar o maior número de alunos dos padrões de desempenho menores para os maiores.

Pode-se afirmar, ainda, que, ao se analisar os dados educacionais que o estado tem alcançado na disciplina, como, por exemplo, na Prova Brasil, o quadro que se apresenta justifica a atenção dada à disciplina.

A delimitação à disciplina de Língua Portuguesa, como se disse anteriormente, deve-se à formação da pesquisadora, mas pode-se afirmar também que, ao se analisar os dados educacionais que o estado tem alcançado na disciplina, como, por exemplo, na Prova Brasil, o quadro que se apresenta justifica a atenção dada à disciplina, conforme se pode observar a seguir através dos Gráficos 5, 6 e 7:

**Gráfico 5 - Distribuição de alunos por nível de proficiência média Prova Brasil Língua Portuguesa 5º ano**



Fonte: Devolutivas Pedagógicas/MEC/INEP

O Gráfico 5 apresenta a evolução no desempenho dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa. É possível perceber que houve redução pela metade de estudantes concentrados no nível 0; no entanto, esta evolução é pouco significativa quando comparada ao quantitativo

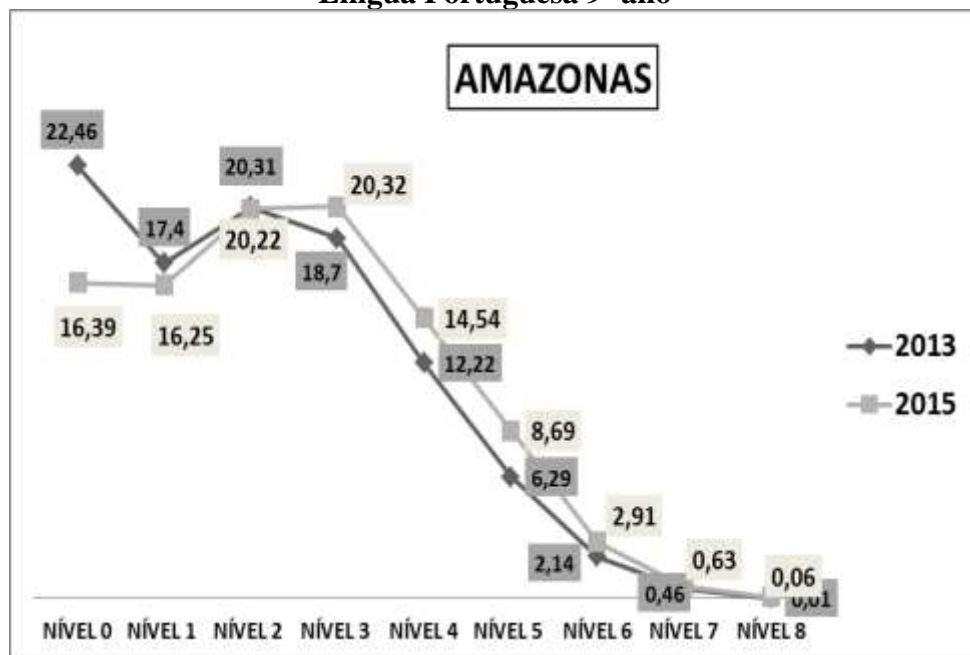
de 13,86% somente de estudantes presentes entre os níveis 7 e 9, que são os que agrupam alunos com melhor desempenho no teste.

Uma outra inferência que se permite fazer do gráfico é a dispersão da população testada entre os níveis de proficiência (que variam entre si em 25 pontos na escala SAEB), o que demonstra a grande desigualdade entre o desempenho dos estudantes.

O descritivo da escala de proficiência da Prova Brasil diz que alunos no nível 0 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades elementares; enquanto que no nível 9, além de dominar habilidades descritas nos outros níveis, os estudantes, provavelmente, são capazes de identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em carta de leitor.

A evolução da concentração de alunos por nível de proficiência no 9º ano pode ser observada no Gráfico 6:

**Gráfico 6 - Distribuição de alunos por nível de proficiência média Prova Brasil Língua Portuguesa 9º ano**



Fonte: Devolutivas Pedagógicas/MEC/INEP

O Gráfico 6 evidencia que no 9º ano a concentração de estudantes no nível 0 é ainda maior que no 5º ano; é possível perceber ainda que de 2013 para 2015 o crescimento de estudantes presentes nos níveis 7 e 8 foi de somente 0,22%.

O Gráfico 7 que apresenta resultados do Ensino Médio nos dá um cenário ainda mais crítico, conforme pode-se observar a seguir:

**Gráfico 7 - Distribuição de alunos por nível de proficiência média - Prova Brasil - Língua Portuguesa - Ensino Médio**



Fonte: Devolutivas Pedagógicas/MEC/INEP.

Embora o gráfico 7 demonstre uma redução em torno de 35% dos estudantes presentes no nível 0, a grande concentração dos estudantes encontra-se até o nível 5, ou seja, concluem a educação básica sem terem aprendido o adequado na competência de leitura e interpretação de textos.

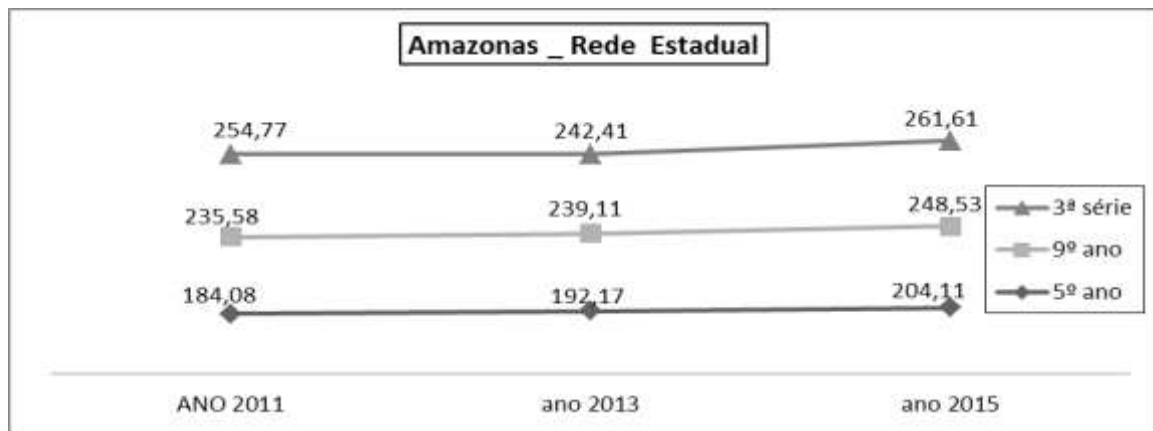
O alcance das metas projetadas envolve dois indicadores: a nota da proficiência média e a taxa de aprovação. Os gráficos acima detiveram-se unicamente em um indicador: a proficiência, que está diretamente relacionada à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento de competências e habilidades na disciplina de Língua Portuguesa e é essencial para a composição do IDEB conforme demonstrado no Quadro 5:

#### **Quadro 5 - Concepção teórica para o cálculo do IDEB**

- ▶ **IDEB = N x P** onde:
- ▶ **N=média da nota padronizada em língua portuguesa e matemática.**
- ▶ **P=inverso do tempo médio de conclusão na etapa de ensino (aferido através da taxa de aprovação de cada série da etapa de ensino).**
- ▶ **Sendo que: N varia 0 a 10 e P varia 0 a 1**

Fonte: INEP, 2007.

O que os dados têm revelado a respeito deste indicador é que o componente Língua Portuguesa possui grande concentração de estudantes nos níveis 1, 2 e 3. As proficiências apresentadas no gráfico a seguir revelam mais sobre a situação:

**Gráfico 8 - Proficiência Média - Prova Brasil – Língua Portuguesa**

Fonte: INEP, 2015.

A evolução das proficiências do 5º e 9º anos vem em uma constante, enquanto que a da 3ª série oscilou no período demonstrado no gráfico 8. No entanto, a escala de proficiência varia até 500 pontos e apesar de há 10 anos, desde a criação do SAEB, ser possível acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes através dos resultados desta avaliação da educação básica, percebe-se que há muito a se realizar para corrigir as deficiências detectadas na aprendizagem, o que pode ser percebido, por exemplo, pelas médias de proficiência da rede que não atingiram ainda nem 300 pontos.

A delimitação ao 7º ano do Ensino Fundamental II se justifica pelo fato de ser a série escolar avaliada que possui informações de sua evolução histórica que cobrem um espaço de tempo maior (2011-2015). Quanto à decisão da rede de avaliar esta série, talvez seja com a intenção de ter um diagnóstico da aprendizagem antecipado, já que a série final da etapa é avaliada tanto pelo SAEB quanto pelo SADEAM. Dessa forma já se teria informações apontando onde estão as dificuldades dos alunos e assim daria suporte a decisões no âmbito educacional, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos alunos nos testes.

Registra-se ainda que durante as visitas realizadas pelos profissionais da SEDUC-AM às escolas, percebe-se professores do sexto ao nono anos dizendo que recebem os alunos, oriundos dos anos iniciais, sem saber ler e que, apesar de reconhecerem o quadro crítico, não têm como parar suas propostas curriculares para ensinar o que deveria ter sido cumprido na etapa anterior. Conseqüentemente, os docentes do Ensino Médio queixam-se de receber alunos sem domínio do mínimo de habilidades necessárias para desempenharem-se bem nas séries dessa etapa, logo lançam a responsabilidade por baixos desempenhos nas avaliações externas para o Ensino Fundamental.



Estas impressões são oriundas do que se tem observado nas escolas visitadas pela Coordenação de Avaliação e Desempenho nos momentos de divulgação dos resultados. São inúmeras as verbalizações dos docentes de Ensino Médio expondo estas conclusões a respeito da qualidade do alunado que têm recebido oriundos do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, os docentes que trabalham com os Anos Finais afirmam que os alunos oriundos dos Anos Iniciais vêm com sérios problemas de leitura e escrita e, comumente, se dizem impotentes ante a esta problemática e, pior, não se sentem responsáveis pela construção do conhecimento que reconhecem ser necessário, porém, julgam que seria tarefa para a etapa anterior.

Esse cenário destoante entre Anos Iniciais e Finais é perceptível, por exemplo, quando analisamos os resultados do estado do Amazonas no IDEB, especificamente o quantitativo de escolas que atingiram a meta projetada e as que não atingiram em cada etapa citada anteriormente:

**Tabela 4 - Número de escolas estaduais do Amazonas que atingiram a meta do IDEB 2015**

Nível de Ensino	Atingiram a Meta		Não Atingiram a Meta	
	ABS	%	ABS	%
Anos Iniciais	213	80,4	52	19,6
Anos Finais	173	56,7	132	43,3

Fonte: MEC/INEP, 2015.

Percebe-se, pela Tabela 4 que, no Amazonas, 80,4% das escolas estaduais ofertantes dos Anos Iniciais participantes da Prova Brasil em 2015 alcançaram a meta projetada pelo Ideb; no entanto, quando se volta o olhar para o resultado dos Anos Finais, percebe-se que esse resultado cai significativamente: somente 56,7 das escolas que ofertam esta etapa foram bem sucedidas no alcance da meta.

A seguir, cada uma das coordenadorias distritais de educação que será objeto desta investigação será caracterizada, começando pela CDE 02, enfatizando-se que a apresentação dos resultados de ambas priorizará o componente curricular: Língua Portuguesa do 7º ano.

#### **1.4.1 Caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação 02**

Como citado anteriormente, a Coordenadoria Distrital de Educação 02 foi criada pela Lei Delegada nº 78 de 18 de maio de 2007 e é órgão vinculado à Secretaria Executiva Adjunta da Capital cuja função é prestar assistência e assessoramento às escolas.

Está localizada na rua do Cruzeiro, nº 04, bairro da Betânia, zona sul de Manaus. Atualmente, possui 40 profissionais em seu quadro efetivo e é responsável por 36 escolas da capital, as quais ofertam educação infantil, ensino fundamental e médio, EJA 1º e 2º segmentos, além do projeto Avançar que visa à recuperação de fluxo.

Das 36 escolas pertencentes à CDE 02, 24 escolas ofertam o Ensino Fundamental II, porém 16 delas ofertam o Ensino Fundamental II ao mesmo tempo em que ofertam outras etapas e/ou modalidades. Oito escolas trabalham unicamente com o Ensino Fundamental II.

Em 2017 teve-se 21.755 alunos matriculados nos três turnos e nas diferentes modalidades de ensino, além de 282 alunos matriculados no projeto Avançar, o qual oportuniza a aceleração de estudos. Em sua maioria, os alunos que frequentam as escolas pertencentes a esta CDE são provenientes das classes baixa e média. A zona sul é considerada uma área nobre, embora possua pontos denominados de área vermelha, devido à incidência da violência.

O coordenador geral atual está no cargo há quase seis meses, assim como boa parte da equipe de coordenadoras pedagógicas. Ao longo dos últimos cinco anos, o órgão já trocou três vezes de gestor, o que implica em mudanças de quase todo o quadro de pessoal. Mais especificamente, o cargo de coordenador adjunto pedagógico do ensino fundamental dos anos finais foi ocupado por quatro pessoas diferentes nesse período.

A cada troca de coordenador adjunto pedagógico há a troca dos supervisores pedagógicos, fazendo com que a cada nova equipe se reinicie o processo de adequação ao ambiente, de aproximação à comunidade escolar, de definição de ações, dentre outros.

A CDE 02 possui uma escola conveniada com a Polícia Militar, uma conveniada com o Corpo de Bombeiros que pretende ofertar ensino bilíngue português-francês nos próximos anos, uma escola conveniada com a Aeronáutica e uma escola conveniada ao Consulado do Japão que oferta ensino bilíngue português-japonês.

Na seção a seguir serão mostrados dados da CDE 02, principalmente, os de Língua Portuguesa do 7º ano Ensino Fundamental II.

#### 1.4.1.1 Resultados da Coordenadoria Distrital de Educação 02 em LP do 7º ano

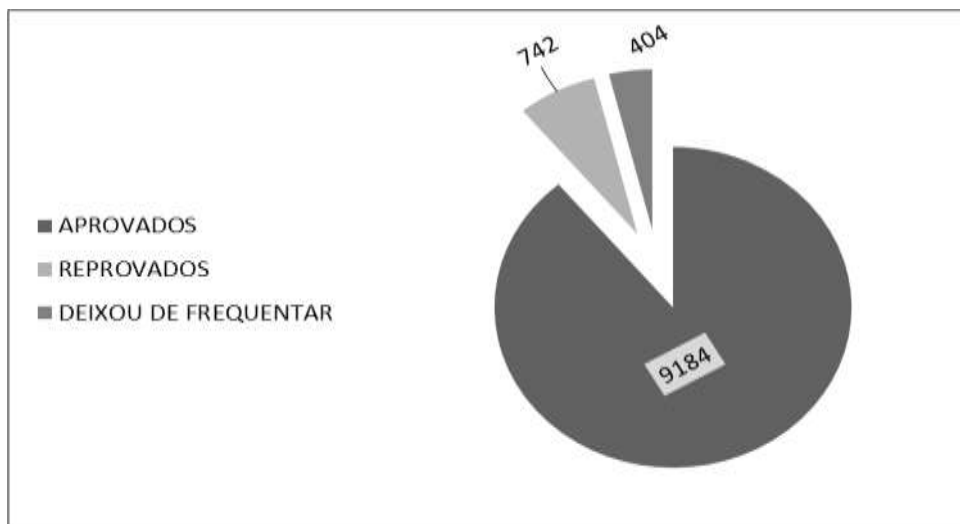
A escolha pela CDE 02 deu-se após verificar que das coordenadorias distritais da capital com padrão de desempenho proficiente, a CDE 02 é a que gerencia o maior número de escolas.

A partir da definição da CDE 02 como um dos objetos de pesquisa, alguns dados serão aqui expostos a fim de comporem um painel sobre a referida coordenadoria. Foram selecionadas informações consideradas pertinentes não só para a composição do contexto em que a CDE está inserida como também para justificar sua escolha.

Como o ano letivo de 2016 é o mais próximo que foi concluído e que apresenta dados consolidados, os gráficos seguintes demonstrarão o rendimento escolar da CDE 02, especificamente do Ensino Fundamental II e do 7º ano.

Esta etapa de ensino somou, em 2016, 10330 alunos cujo resultado final está demonstrado no Gráfico 9:

**Gráfico 9 - Rendimento Final da CDE 02 Ensino Fundamental 6º ao 9º anos-2016**

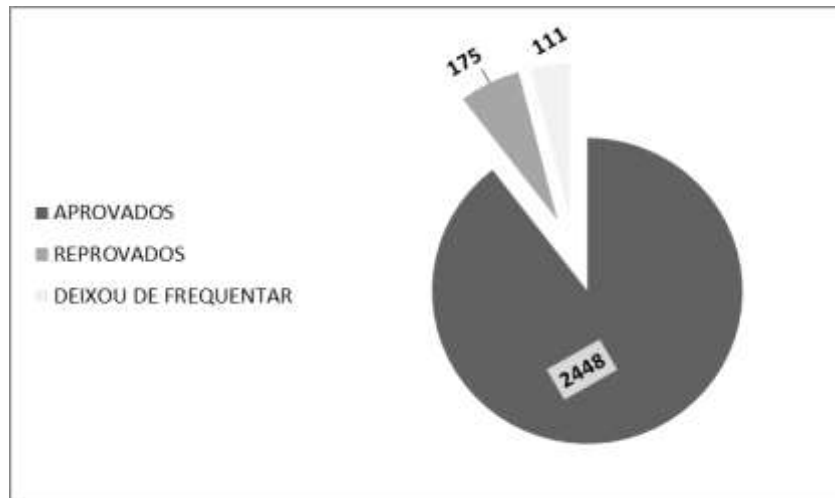


Fonte: SIGEAM, 2017.

Segundo observado no gráfico 9, o rendimento escolar da CDE 02 no Ensino Fundamental II em 2016 foi bastante significativo, no entanto, registra-se que somando reprovados e alunos que deixaram de frequentar, tem-se um resultado negativo para 1147 alunos.

Em 2016 foram ofertadas 72 turmas de 7º ano nas unidades de ensino desta coordenadoria, sendo 14 delas em escolas de tempo integral e 58 distribuídas nas demais escolas entre os turnos matutino e vespertino. O gráfico 10 apresenta o resultado do total de turmas do 7º ano:

**Gráfico 10 - Rendimento Final da CDE 02 - 7º ano Ensino Fundamental 2016**

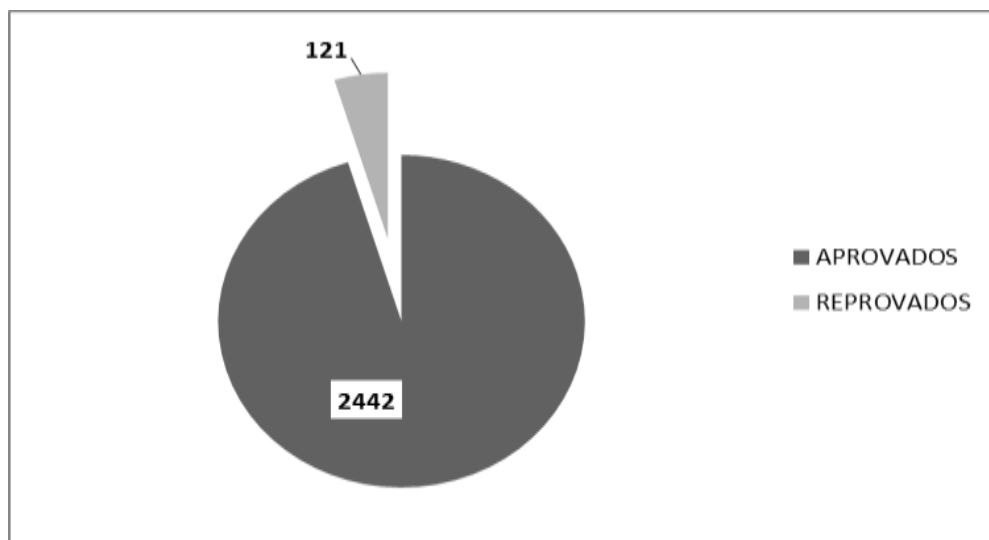


Fonte: SIGEAM, 2017

O Gráfico 10 evidencia a situação final dos alunos matriculados nas turmas de 7º ano da CDE 02, demonstrando que, somente desta série, 111 alunos abandonaram a escola, estes somados aos 175 reprovados, somam 286 alunos com resultado negativo.

Olhando especificamente para os dados do componente curricular Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa, o resultado das turmas do 7º ano da CDE 02 pode ser observado no Gráfico 11 a seguir:

**Gráfico 11 - Rendimento Final da CDE 02 - 7º ano Ensino Fundamental LP 2016**



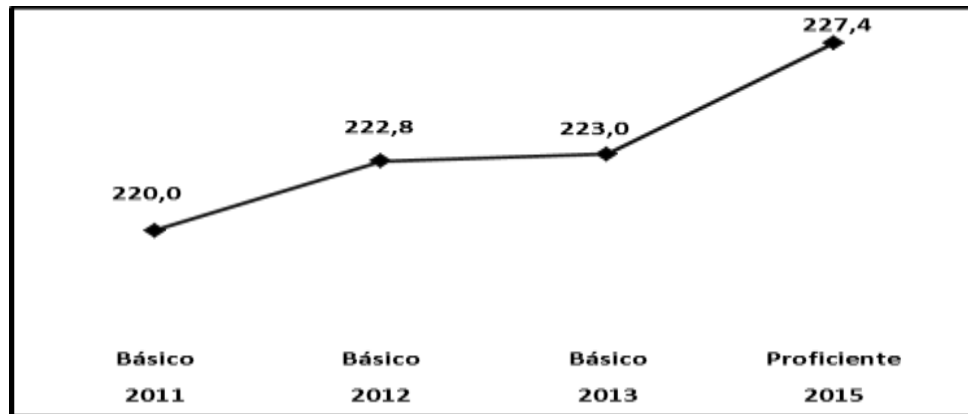
Fonte: SIGEAM, 2017.

Pelo resultado do Gráfico 11, pode-se dizer que os alunos tiveram excelente desempenho no componente destacado. Resultado bastante significativo quando levado em conta número total de alunos aprovados: 2442 de 2563.

Voltando-se para os dados do SADEAM, a CDE 02, em 2015, ano de realização da última edição da avaliação, teve 70 turmas de 7º que participaram do evento, sendo que a participação dos alunos ficou em 76,6 %.

Quanto ao histórico das proficiências médias, o Gráfico 12 abaixo revela o desempenho da CDE na disciplina de Língua Portuguesa ao longo das edições:

**Gráfico 12 – Série histórica da proficiência média da CDE 02 em LP do 7º ano EF**



Fonte: CAEd/ SEDUC-AM, 2015

Conforme pode ser observado pelo gráfico 12, a CDE 02 saiu do padrão de desempenho básico, no qual permaneceu entre 2011 a 2013, para o padrão de desempenho proficiente, ou seja, os alunos conseguiram sair do processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à série e disciplina avaliada e conseguiram consolidar o aprendizado.

No entanto, ao se deter na análise do crescimento da proficiência média, percebe-se que, em comparação com as demais coordenadorias, a CDE 02 foi a que menos avançou, especialmente entre o período de 2013 a 2015.

E isto se traduz em perda para os alunos, uma vez que é importante, sim, saber o que conseguiu (sair do padrão de desempenho básico para o proficiente), mas não se pode ignorar o quanto se conseguiu e o tempo que foi necessário para se conseguir tal resultado.

Este cenário justifica o interesse em verificar se, dentre as ações pedagógicas implementadas pela coordenadoria distrital 02, os resultados do SADEAM ocupam lugar de interesse.

A seguir se apresentará os dados e características da CDE 07, outro objeto de investigação desta pesquisa.

#### **1.4.2 Caracterização da Coordenadoria Distrital de Educação 07**

Conforme citado em seção anterior, a CDE 07 está localizada na zona norte, a mais populosa de Manaus e junto com a CDE 06 é responsável pela administração das escolas da região. Juntas gerenciam o maior grupo de escolas da capital. Localizada na alameda Amapá, nº 30, quadra C3, núcleo II, Terra Nova, é a primeira e, até o momento, única coordenadoria a ter certificação da ISO, que consiste em uma série de normas de gestão da qualidade, criada pela *International Organization for Standardization*, na década de 1980 para mensurar e padronizar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à população.

São 30 escolas que ofertam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Destas, 16 ofertam Ensino Fundamental II juntamente com outras etapas e modalidades de ensino. Nenhuma oferta unicamente o Ensino Fundamental II. Em 2017, conta com 39061 alunos matriculados nestas etapas e modalidades de ensino, além de 132 no projeto Avançar. Do total de escolas, 4 ofertam ensino integral. Não há escolas conveniadas.

A coordenadoria 07 é a mais recente e, na verdade, foi composta, inicialmente, por escolas de outras duas CDE. Ao total inicial de 26 escolas, agregou-se mais quatro que foram inauguradas ao longo dos últimos anos.

A zona norte da capital é a área mais populosa das seis zonas da capital. É uma área em que a incidência de violência é bastante alta, prevalecendo uma população de classe baixa.

A CDE 07 segue a estrutura organizacional das demais coordenadorias. Em 2017 o cargo de Coordenador Geral já foi trocado duas vezes e, conseqüentemente, a equipe que o acompanha.

Na seção a seguir, os dados serão mostrados com a pretensão de ajudar a compor o painel de resultados desta coordenadoria.

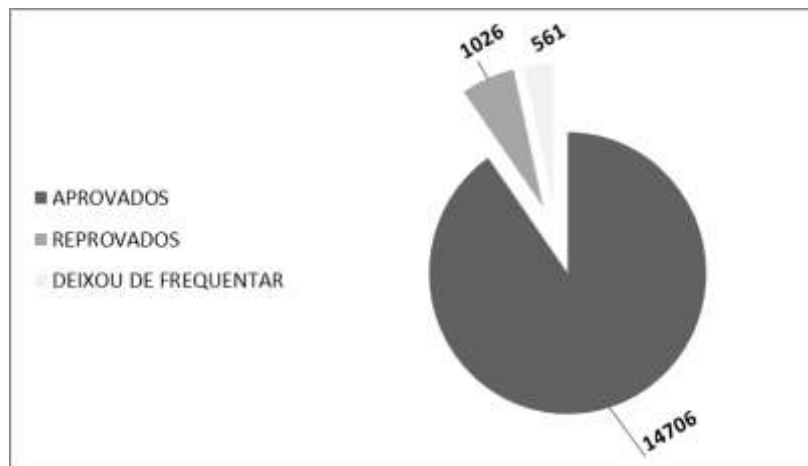
##### **1.4.2.1 Resultados da Coordenadoria Distrital de Educação 07 em LP do 7º ano**

A escolha pela CDE 07 deu-se após verificar que das coordenadorias distritais da capital com padrão de desempenho básico, a CDE 07 é a que gerencia o maior número de escolas.

Como dito anteriormente, a justificativa para o recorte a partir do gerenciamento de maior número de escolas é por visualizar a dimensão do desafio que estas CDE enfrentam, especialmente quanto às expectativas que lhe são confiadas.

Em 2016, a CDE 07 atendeu no Ensino Fundamental II um total de 16.293 alunos cujo resultado final é demonstrado no gráfico 13 a seguir:

**Gráfico 13 - Rendimento Final da CDE 07 - Ensino Fundamental 6º ao 9º anos-2016**

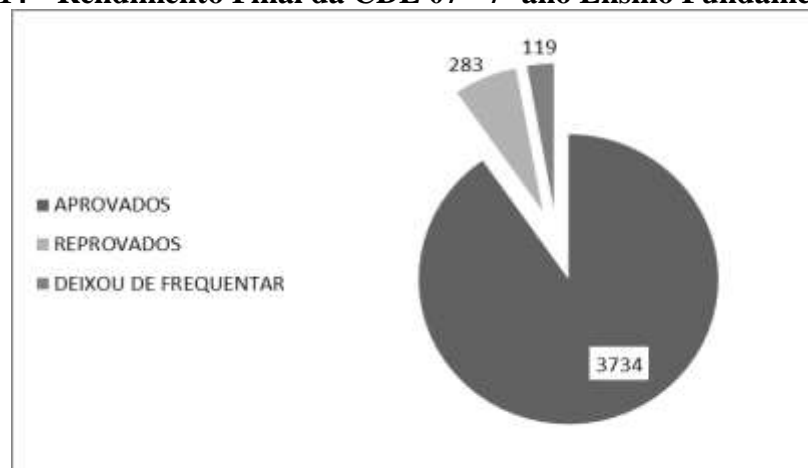


Fonte: SIGEAM, 2015.

Pela leitura do gráfico13, percebe-se que a CDE 07 teve um quantitativo de 1587 somando-se os estudantes reprovados e os que deixaram de frequentar, número bastante expressivo, levando-se em consideração que são estes os dados utilizados para compor o indicador do fluxo escolar.

Estreitando-se o olhar para o 7º ano, a CDE 07 registrou 4136 alunos distribuídos em 106 turmas com resultado final apresentado no Gráfico14 a seguir:

**Gráfico 14 – Rendimento Final da CDE 07 - 7º ano Ensino Fundamental 2016**

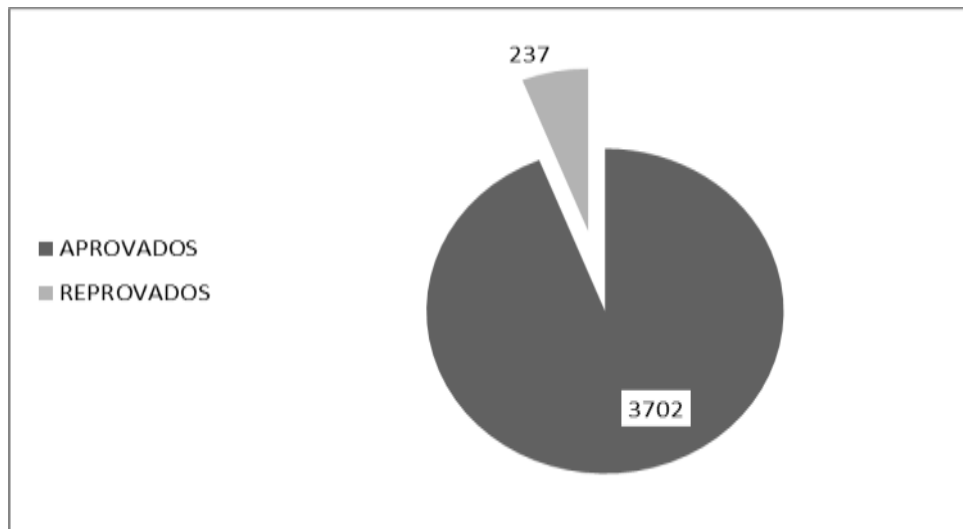


Fonte: SIGEAM, 2017.

O Gráfico 14 evidencia a situação final dos alunos matriculados nas turmas de 7º ano da CDE 07, demonstrando que, somente desta série, 119 alunos abandonaram a escola, estes somados aos 175 reprovados, somam 402 alunos com resultado negativo.

Quanto aos resultados por componente curricular, dando ênfase à Língua Portuguesa, tem-se o resultado apresentado pelo Gráfico 15:

**Gráfico 15 – Rendimento Final da CDE 07 em 2016 - 7º ano Ensino Fundamental – LP**



Fonte: SIGEAM, 2017.

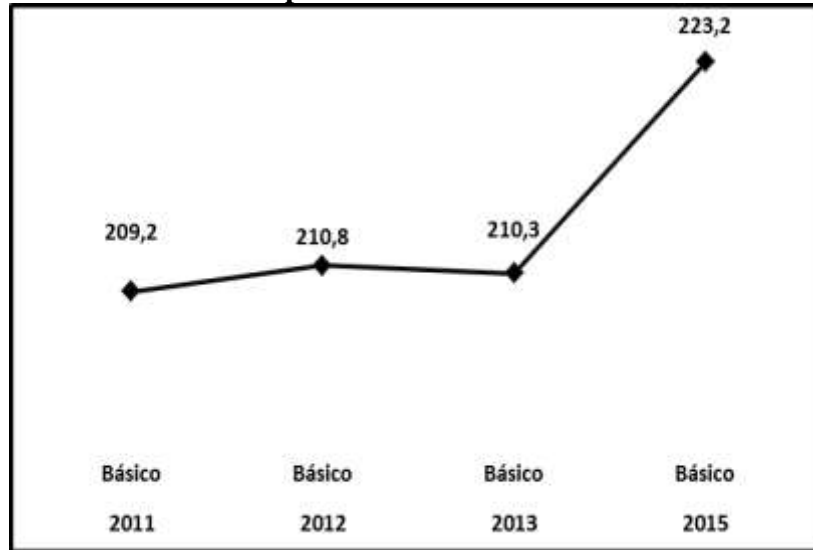
Os dados do gráfico revelam que a coordenadoria obteve desempenho bastante significativo no componente Língua Portuguesa, uma vez que são 3702 alunos aprovados.

Já em relação ao SADEAM 2015, 88 turmas da CDE 07 participaram do evento, alcançando uma participação significativa dos alunos: 82,4%.

Quanto ao histórico das proficiências médias, o Gráfico 16 revela o desempenho da CDE na disciplina de Língua Portuguesa ao longo das edições:



**Gráfico 16 – Série histórica da proficiência média da CDE 07 em LP do 7º ano EF**

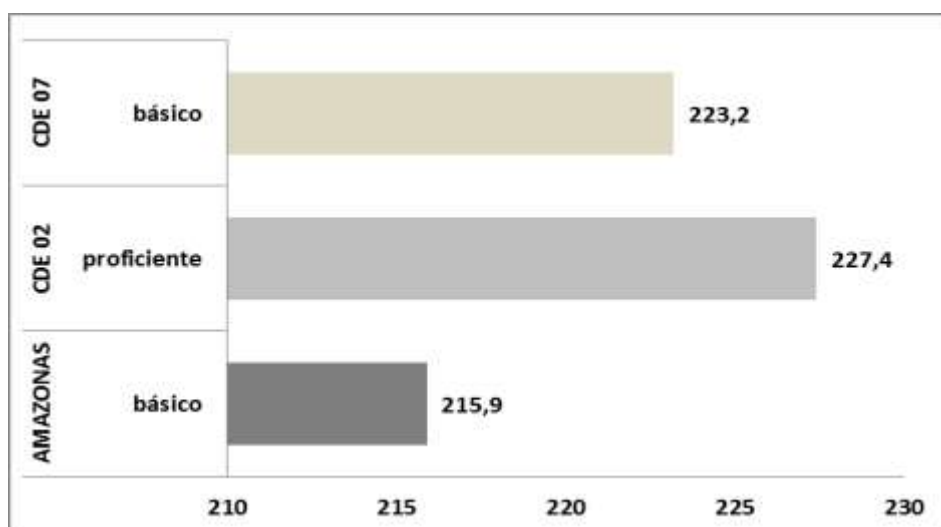


Fonte: CAEd/SEDUC-AM, 2015.

O Gráfico 16 demonstra que a CDE 07 permanece no mesmo padrão de desempenho desde a primeira vez em que o 7º ano foi avaliado, apesar disso, a linha de evolução demonstra que há um crescimento contínuo dentro deste padrão e, de acordo com o intervalo deste padrão, falta pouco para avançar para o padrão de desempenho Proficiente cujo intervalo é entre 225 a 275.

O Gráfico 17 a seguir demonstra o desempenho da rede e das duas coordenadorias distritais investigadas dentro da escala de proficiência do 7º ano de Língua Portuguesa.

**Gráfico 17 – Média de proficiência e padrão de desempenho/SADEAM - 2015 - 7º ano – LP**



Fonte: CAED/SEDUC/AM, 2015.

Ao se comparar o desempenho das duas coordenadorias com o desempenho da rede, o gráfico 17 demonstra que tanto a CDE 02 quanto a CDE 07 têm resultados melhores. As diferenças na evolução de ambas, não permitem afirmar que uma prevalece sobre outra, especialmente devido aos fatores contextuais que envolvem cada uma das CDE.

A quantidade de escolas que cada uma gerencia, o perfil socioeconômico da população local, as parcerias, a gestão, a quantidade de alunos por escola e por sala, são alguns dos aspectos que precisam ser considerados, além dos dados expostos.

Portanto a motivação desta investigação é analisar as ações de apropriação de resultados realizadas pelas duas coordenadorias visando à melhoria de seus resultados nas avaliações externas, entendendo que o esforço de cada uma, contribuirá para a melhoria dos resultados da rede.

A compreensão destas ações, a percepção de seu alcance, de sua viabilidade, de seu impacto ante aos resultados pode compor material a ser difundido pela Coordenação de Avaliação e Desempenho em momentos de atuação junto à comunidade escolar.

Por isso, a seguir se descreverá a Coordenação de Avaliação e Desempenho, setor responsável, dentre outras coisas, pela coordenação das aplicações das avaliações externas no Estado, assim como pela divulgação de seus resultados junto à sociedade em geral.

## 1.5 COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO E DESEMPENHO

A Coordenação de Avaliação e Desempenho possui uma trajetória oscilante dentro da estrutura organizacional da SEDUC-AM. Iniciou como coordenação dentro da Gerência de Pesquisa e Estatística, mas, a partir da criação do SADEAM em 2008, passou a ser uma gerência vinculada ao Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF), permanecendo nesta posição até 2015, quando foi promovida à Assessoria Executiva de Avaliação vinculada diretamente ao gabinete do Secretário de Educação da época.

Com a troca de gestor da SEDUC-AM no início de 2016, houve uma reestruturação e o setor voltou a ser coordenação, porém, agora, vinculada ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE).

Dentre as atribuições da Coordenação de Avaliação e Desempenho está:

I - Promover a disseminação de informações sobre as avaliações educacionais;

II – Estimular o uso das suas bases de dados para o diagnóstico dos problemas e desafios educacionais e o aprimoramento das políticas públicas;

III - Fortalecer a cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Em seu formato inicial, a CAD, ao reunir-se com a equipe gestora da sede, das CDE, das Coordenadorias Regionais e das escolas, limitava-se a divulgar os resultados das avaliações nacionais e orientar a aplicação das avaliações externas, repassando informações como: período de aplicação, população testada, responsáveis locais pela coordenação da aplicação, além de, em momento posterior.

No entanto, após a criação do SADEAM, percebeu-se que ainda imperava o desconhecimento dos profissionais da educação em relação às avaliações externas. Apesar do contrato com as empresas contratadas para aplicar o SADEAM prevê construção de material físico e digital para disseminação da metodologia, dos instrumentos e dos resultados das avaliações, pouco ou nada era de fato utilizado pelas escolas.

Por isso, a CAD, desejosa de contribuir na propagação da metodologia e objetivo das avaliações externas e incentivar a apropriação de resultados, em 2015 passou a visitar um grupo de escolas com baixo desempenho para conversar com os atores da comunidade escolar. Deste recorte faziam parte escolas da capital e de alguns municípios do interior do Amazonas.

O recorte foi necessário em virtude de a equipe ser reduzida e não conseguir atingir a todas as escolas. Apesar de não visitar todas as unidades de ensino, a CAD, ao reunir-se com os gestores e pedagogos ou apoios pedagógicos da capital, aproveita o momento de divulgação dos resultados das avaliações externas para incentivar a apropriação destes, contando que os presentes sejam multiplicadores das informações recebidas.

A partir dos resultados do SADEAM 2014 passou-se a identificar as escolas prioritárias. Em seguida, o gestor da escola, pedagogo e professores de Língua Portuguesa e Matemática eram convidados a participar de reunião na sala do setor. Durante a reunião, os resultados eram apresentados e dava-se orientações de como utilizar os resultados para melhorar o desempenho da escola.

No entanto, em 2015, o atendimento passou a ser direto nas escolas identificadas como prioritárias. Mediante e-mail, as escolas eram informadas do objetivo do encontro, do público-alvo, do tempo de duração e dos recursos necessários. Normalmente as aulas eram suspensas, já que se convidava todos os servidores da escola para participarem da reunião.

O atendimento às Coordenadorias Regionais que não eram visitadas dava-se por meio da mediação tecnológica realizada no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) que se utiliza do sistema de Internet por Televisão (IPTV) para transmissão de aulas aos estudantes das comunidades rurais.

Uma transmissão é agendada e os supervisores das coordenadorias regionais que são lotados na sede da Secretaria responsabilizam-se pela mobilização junto aos coordenadores regionais a fim de que estes e suas equipes participem da transmissão; um diferencial desta transmissão é que ela é interativa, sendo possível aos atores apresentarem seus comentários e dúvidas, isto, dentro do tempo limite da transmissão que, normalmente, é de duas horas.

Em 2016, a CAD, utilizando os resultados de SADEAM e SAEB 2015, selecionou, após empregar critérios como: baixo desempenho em matemática, ofertar ensino médio e quantitativo de alunos, um grupo de 21 escolas, as quais receberam a presença da equipe.

Normalmente os supervisores pedagógicos das coordenadorias distritais que fazem assessoramento destas escolas acompanham as visitas e colaboram na organização do espaço, na montagem do equipamento e sensibilizam os atores a se fazerem presentes.

Toda a programação dura, aproximadamente, duas horas. Em 2015 e 2016 aplicava-se um questionário cujo objetivo era verificar o conhecimento dos atores escolares sobre as avaliações externas.

Além da divulgação dos resultados, a conversa tem o objetivo de: esclarecer sobre a metodologia e sobre os instrumentos utilizados pelas avaliações em larga escala; incentivar a escola a utilizar os portais nos quais se publicam os resultados e oferecem outras informações; incentivar os professores a fazerem *download de* materiais pedagógicos produzidos pela empresa aplicadora do SADEAM e que estão disponíveis no portal do sistema; incentivar a apropriação das informações fornecidas pelos sistemas de avaliação no momento de construção da proposta pedagógica; incentivar o uso dos materiais impressos fornecidos pela empresa aplicadora do SADEAM.

A CAD tem interesse em contribuir para que o objetivo do estado do Amazonas de avançar na definição de políticas educacionais se cumpra. Desta forma, justifica-se o fato da pesquisa não se limitar à edição de 2015, já que representaria uma análise superficial, uma vez que existe uma série histórica de resultados que pode contribuir para a reflexão das possibilidades que a utilização destes dados pode oferecer à rede.

Por isso, a investigação se propôs a analisar as ações de apropriação de resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II realizadas pela CDE 02 e pela CDE 07 a fim de propor um plano de ações para a apropriação de resultados que podem ser sistematizadas pela Coordenação de Avaliação e Desempenho junto às Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação visando melhorar o desempenho em Língua Portuguesa dos alunos da rede.

O capítulo a seguir apresentará os resultados desta investigação. Optou-se por apresentar os achados da investigação em diálogo com alguns autores cujas ideias e conceitos refletem sobre aspectos importantes que envolvem as avaliações em larga escala: apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados, sendo que a dimensão da gestão será refletida a partir da atuação dos coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Fundamental II. Além das reflexões, expor-se-á a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados.

## **2 APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO SADEAM COMO SUBSÍDIO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

O capítulo 1 desta pesquisa se deteve em apresentar o caso de gestão pensado a partir da inquietação sobre a possibilidade de se fazer uso pedagógico dos resultados das avaliações externas nas escolas da rede estadual do Amazonas, prática ainda não sistematizada. Porém, para que o caso não ficasse caracterizado como uma ocorrência local apresentou-se um breve histórico sobre as avaliações externas para que, assim, se pudesse contextualizar o tema e vinculá-lo às políticas públicas aplicadas atualmente no cenário educacional.

A abordagem histórica das avaliações em larga escala no Brasil estendeu-se à explanação sobre a contínua e crescente expansão desta política às redes estaduais e municipais finalizando com a apresentação do Sistema de Avaliação do Amazonas (SADEAM).

Apresentou-se, ainda, panorama da Coordenação de Avaliação e Desempenho e das Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), órgãos que compõem a estrutura organizacional da SEDUC-AM e estão vinculados à Secretaria Executiva Adjunta da Capital prestando assistência e assessoramento às escolas.

Dados de Língua Portuguesa do 7º ano dos alunos das CDE 02 e 07 foram utilizados para evidenciar o caso aqui exposto. Tais dados são referentes à participação dos alunos no SADEAM entre o período 2011-2015.

O percurso descrito teve o propósito de embasar o objetivo geral desta dissertação que pretendeu analisar as ações de apropriação de resultados de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II das CDE 02 e 07 junto às escolas que ofertam este ensino.

O capítulo 2 apresentará o resultado destas análises. Afirma-se que, a partir desta investigação, procurou-se responder à questão que direcionou esta pesquisa: **quais ações a Coordenação de Avaliação e Desempenho pode promover para a apropriação de resultados junto às Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação visando à melhoria dos resultados das escolas sob sua responsabilidade?**

Para tanto, fez-se necessária uma discussão embasada nos eixos teóricos que foram definidos como norteadores da pesquisa: i) apropriação de resultados; ii) equidade e iii) gestão de resultados. Portanto, os critérios definidos para se estabelecer o recorte da presente pesquisa foram: i) a disciplina de Língua Portuguesa devido à formação da pesquisadora e à atuação ante a CAD; ii) o 7º ano por pertencer à etapa que se desejava investigar: o Ensino

Fundamental II. Isto porque esta etapa de ensino está entre os Anos Iniciais e Ensino Médio e tem sido alvo de acusações do Ensino Médio devido à qualidade da aprendizagem dos alunos que estão chegando nesta etapa, assim como tem recebido dos Anos Iniciais alunos sem domínio de competências básicas de leitura e escrita.

De início, pretendia-se trabalhar com o 9º ano, série final da etapa, no entanto, como o último resultado desta série disponibilizado pelo SADEAM é de 2014 e ela não seria avaliada em 2016, já que não houve aplicação neste ano, decidiu-se utilizar os resultados do 7º ano que pertencem à mesma etapa de ensino e possuem uma série histórica de proficiência média que cobre quatro anos de edição do SADEAM: 2011, 2012, 2013 e 2015.

Questionários foram aplicados aos seguintes atores da comunidade escolar: professores de Língua Portuguesa do 7º ano e Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental II, todos pertencentes ao quadro de servidores das duas CDE investigadas.

Além dos questionários, coletou-se dados através de análise documental. Documentos estes, especificamente, de caráter pedagógico e que foram solicitados aos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos.

Os dados coletados foram relevantes para a pesquisa, uma vez que permitiram alguns esclarecimentos sobre as ações pensadas para a prática pedagógica a partir da utilização dos resultados.

A análise dos dados levantados foi realizada à luz de teóricos e de seus respectivos posicionamentos a respeito de apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados educacionais uma vez que se encontrou neles fundamentos para o raciocínio aqui desenvolvido.

Dentre os autores cujas reflexões contribuíram para a construção do referencial teórico estavam: Pedro Alfradique Scotti (2007); Sandra Zákia Souza e Romualdo Portela Oliveira (2010); Cláudia Oliveira Pimenta (2012); Cristiane Machado (2012); Márcia Cristina da Silva Machado; Josélia Barbosa Miranda e Cristina Sayuri Cortês Ouchi Dusi (2012).

As leituras realizadas colaboraram para a compreensão do contexto que envolve a educação brasileira, especialmente, as avaliações externas. Pontua-se que os estudos realizados por alguns dos autores sobre o uso dos resultados na construção da proposta pedagógica das escolas foram fundamentais para determinar a metodologia desta pesquisa, bem como para definir os instrumentos de coleta de dados e sujeitos investigados. A seção a seguir descreverá com mais detalhe o momento de construção e desenvolvimento da pesquisa.

## 2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, detalha-se o percurso metodológico que foi empregado para a elaboração da pesquisa, os instrumentos escolhidos para coletar os dados, os sujeitos investigados e os motivos que levaram a tal escolha.

Por se tratar de um estudo que envolveu fenômenos sociais, a metodologia escolhida para conduzir a análise da pesquisa realizada foi a de abordagem qualitativa, uma vez que, dentre as características que lhe são próprias, permite um enfoque maior na interpretação do objeto investigado, além de permitir dá maior importância ao contexto em que está inserido o objeto de pesquisa, permitindo, assim, a proximidade do pesquisador com os fenômenos estudados.

Esta proximidade colaborou para traçar os objetivos e perceber com mais propriedade o uso prático que é dado aos resultados do SADEAM pelas CDE investigadas, já que a abordagem qualitativa também possibilitou a análise de uma realidade subjetiva que foi explicitada nos dados coletados através dos instrumentos aplicados. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) assim se posicionam quanto às possibilidades da abordagem qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Considerando o objetivo de obter evidências para ajudar na construção da pesquisa, assim como, em outro momento, organizar as ações de apropriação consideradas bem-sucedidas e que poderão ser difundidas pela Coordenação de Avaliação e Desempenho, aplicou-se o questionário como instrumento de coleta de dados. O instrumento, em linhas gerais, pode ser assim definido:

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108).



Os sujeitos escolhidos para aplicação do questionário foram Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa do 7º ano, todos do quadro de servidores das CDE investigadas. Houve certa dificuldade na coleta das informações pretendidas, uma vez que a partir da troca do secretário de educação realizada em abril 2016, este também promoveu a troca de seis dos sete coordenadores distritais da capital no início de 2017, estando as duas coordenadorias objeto desta pesquisa dentre as que receberam novos gestores.

Como é de costume, cada um destes, montou sua equipe com pessoas de sua confiança, acarretando tanto na substituição de uma parte significativa de supervisores pedagógicos que acompanham as escolas como de gestores escolares.

Esta mudança prejudicou o acesso aos dados, já que a reestruturação demandou tempo e foi preciso aguardar a finalização do processo de substituição dos coordenadores adjuntos e o subsequente período de adaptação destes ao cargo.

Além destes complicadores, o período de coleta coincidiu com o início do ano letivo que, infelizmente, em muitas escolas dá-se sem a conclusão do processo de lotação dos docentes, já que no mês de novembro de cada ano letivo é possível pedir remoção de escolas, o que implica no início das aulas sem o quadro de professores lotados está completo.

Outra situação enfrentada pela rede é o encerramento de contratos de professores que ingressam por processos seletivos, o qual tem período de vigência de, até, dois anos. Após encerrado este período, é preciso fazer novo processo, o que leva tempo e faz com que haja cargas vagas, ou seja, turmas sem professores, muitas vezes, de diversas áreas de conhecimento.

Todos estes fatores prejudicaram o ano escolar e impediram que os instrumentos fossem aplicados em período previamente planejado. Após as substituições serem efetivadas e a adaptação inicial ter sido concretizada, mais um complicador para a coleta de dados junto aos novos coordenadores adjuntos pedagógicos do ensino fundamental foi detectada: a participação imprescindível destes em inúmeros eventos promovidos pela Secretaria de Educação.

Foram realizados contatos por e-mail e por telefone, houve boa vontade por parte das duas coordenadoras em atender à solicitação para que respondessem aos questionários, porém, as datas precisaram ser remarcadas várias vezes.

Quanto aos professores, após levantamento das escolas de cada uma das coordenadorias que ofertavam Ensino Fundamental II e o quantitativo de turmas do 7º ano por turno, houve solicitação via e-mail e o pedido pessoal tanto a cada coordenador distrital

quanto aos coordenadores adjuntos para que estes sensibilizassem os gestores e estes, por sua vez, os professores, para que respondessem ao questionário. O *link* do questionário foi enviado cinco vezes ao e-mail das escolas, este formato foi empregado porque o questionário foi construído pelo recurso do *Google formulários*, pretendendo-se, com isso, não só facilitar o envio a cada escola em que tinham professores de língua portuguesa lotados em turmas de 7º ano, como também facilitar a tabulação dos dados.

Registra-se, ainda, que esta decisão foi tomada após o levantamento ter detectado 41 professores de Língua Portuguesa do 7º ano lotados nas diferentes unidades de ensino que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental pertencentes às duas CDEs investigadas, ou seja, eles não estariam no mesmo espaço ao mesmo tempo.

As duas coordenadorias são localizadas em zonas totalmente opostas da cidade; portanto, segundo o levantamento realizado, 25 (vinte e cinco) escolas da CDE 02 estão localizadas em endereços diferentes da zona sul e 21 (vinte e uma) escolas da CDE 07 em diferentes localidades da zona norte da capital, sem contar que os professores são lotados no turno matutino ou no vespertino e até mesmo em ambos os casos trabalhem em regime de 40 horas na mesma escola.

O Quadro 6 registra o quantitativo de turmas de 7º ano por coordenadoria distrital distribuídas por turnos no ano letivo de 2017:

**Quadro 6 – Quantitativo de professores de LP lotados nas CDE 02 e 07 por turno**

COORDENADORIA/ TURNO	MATUTINO	VESPERTINO	INTEGRAL	TOTAL
<b>CDE 02</b>	15	11	5	31
<b>CDE 07</b>	21	35	9	65

Fonte: SIGEAM 2017. Elaboração própria.

O Quadro 6, ao evidenciar a grande quantidade de turmas da série investigada, permite inferir o quantitativo de professores de língua portuguesa necessários para atendê-las.

Uma semana após o envio do *link* do questionário para o e-mail das escolas e de telefonemas realizados para quinze (15) gestores, houve o retorno de somente dois questionários respondidos. A situação foi passada ao professor orientador que sugeriu selecionar um grupo de escolas e então aplicar o instrumento pessoalmente. Desta forma, a ação seguinte foi aplicar os questionários para professores lotados em escolas mais próximas e de fácil acesso.

Após esta seleção pela localidade e acessibilidade, a coleta foi concluída totalizando 06 questionários respondidos por profissionais de ambas as coordenadorias. Todos os professores respondentes estão identificados e distribuídos conforme apresentado no quadro 07.

**Quadro 07 - Quantitativo de professores respondentes distribuídos de acordo com a escola e a CDE a qual pertencem**

<b>Escola/ Coordenadoria</b>	<b>CDE 02</b>	<b>CDE 07</b>
Escola A	PROFESSOR 1	-
Escola B	PROFESSOR 2 PROFESSOR 3	-
Escola C	-	PROFESSOR 4
Escola D	-	PROFESSOR 5
Escola E	-	PROFESSOR 6

Fonte: Elaboração própria.

Dos seis professores respondentes, cinco eram mulheres. Nenhum possui outra graduação; 60% deles está na faixa etária entre 30 e 39 anos e 40% trabalha com séries dos Ensinos Fundamental e Médio. Uma informação que se destaca é todos terem em comum formação em Letras/ Língua Portuguesa, fato que sugere domínio do componente curricular ministrado. Tanto o Professor 1 quanto o Professor 6 possuem especialização, porém, estes cursos não são em sua área de atuação.

O Quadro 08 traz resumo de informações que compõem o perfil profissional dos professores respondentes:

**Quadro 08 - Informações dos professores que responderam ao questionário.**

<b>Respondentes/ Informações</b>	<b>Professor 1</b>	<b>Professor 2</b>	<b>Professor 3</b>	<b>Professor 4</b>	<b>Professor 5</b>	<b>Professor 6</b>
<b>Escola</b>	A	B	B	C	D	E
<b>Graduação</b>	Letras-LP	Letras-LP	Letras-LP	Letras-LP	Letras-LP	Letras-LP
<b>Pós-graduação</b>	Especialização	-	-	-	-	Especialização
<b>Vínculo Profissional com a Seduc-Am</b>	Efetivo	Processo Seletivo	Efetivo	Efetivo	Processo Seletivo	Processo Seletivo
<b>Tempo de magistério</b>	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 10 e 20 anos	entre 6 e 10 anos	entre 6 e 10 anos	Entre 2 e 5 anos
<b>Tempo que trabalha com o 7º ano</b>	Entre 2 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 2 e 5 anos	Primeiro ano

Fonte: Elaboração própria.

A aplicação do questionário às Coordenadoras Adjuntas Pedagógicas foi realizada em datas diferentes atendendo à disponibilidade na agenda de ambas. Os encontros se deram na sede administrativa de cada uma das CDE e, após a explanação sobre o objetivo do instrumento e da pesquisa, foi disponibilizado tempo para que ambas respondessem. Ao longo do trabalho, as coordenadoras serão identificadas como Coordenadora 1 e Coordenadora 2.

O Quadro 09 apresenta resumo de informações que compõem o perfil profissional dos coordenadores investigados:

**Quadro 09 - Informações dos coordenadores que responderam ao questionário.**

<b>Respondentes/ Informações</b>	<b>Coordenador 1</b>	<b>Coordenador 2</b>
<b>CDE</b>	2	7
<b>Graduação</b>	Pedagogia	Pedagogia
<b>Pós-graduação</b>	Especialização	Especialização
<b>Vínculo Profissional com a Seduc-Am</b>	Efetivo	Efetivo
<b>Tempo de magistério</b>	Entre 10 e 20 anos	Acima de 20 anos
<b>Tempo que exerce a atual função</b>	É o primeiro ano	É o primeiro ano
<b>Função anterior à de Coordenadora Pedagógica</b>	Supervisora Pedagógica	Gestora

Fonte: Elaboração própria.

De início, pensou-se em entrevistar somente os coordenadores adjuntos pedagógicos e os pedagogos das escolas, mas, durante o processo de construção da pesquisa, percebeu-se a importância de coletar informações dos professores e cotejá-las com as coletadas junto aos coordenadores e supervisores pedagógicos, portanto, as informações coletadas com os professores também foram úteis para analisar as potencialidades e os desafios de se fazer uso prático dos resultados do SADEAM, afinal este profissional é um dos principais protagonistas do processo educativo.

O que corrobora com o objetivo das avaliações externas enquanto política pública, uma vez que as informações por elas fornecidas podem e devem conduzir momentos de entendimento e reflexão também no âmbito escolar.

O olhar do professor sobre seu cotidiano, sua percepção sobre as ações definidas pelas escolas, coordenadorias, SEDUC contribuem para entender o funcionamento deste ambiente educativo a partir de sua perspectiva.

Além dos questionários, outro procedimento metodológico utilizado foi a análise documental de e-mails, planos de ação e relatórios elaborados por supervisores pedagógicos das CDE investigadas. Tal escolha metodológica se deveu ao fato de que

[...] a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. A utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. (PRODANEV; FREITAS, 2013, p. 55-56)

Corroborando com Prodanov e Freitas, André (2013, p. 100) assim se pronuncia: “Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados”.

Foi justamente isso que se conseguiu com os documentos disponibilizados. Informações adicionais sobre ações pensadas em relação às avaliações externas não coletadas através dos questionários.

Registra-se, ainda, que delimitou-se o interesse por documentos de cunho pedagógico elaborados no primeiro bimestre de 2017, uma vez que, acredita-se, ser neste período que as decisões são pensadas e planejadas para serem desenvolvidas ao longo do ano letivo em vigor.

Como afirmado anteriormente, a substituição de parte da equipe pedagógica das coordenadorias, assim como de seus titulares acarretou em prejuízos para que esta coleta fosse exitosa. Embora a solicitação dos documentos tenha sido feita, poucos foram disponibilizados, assim, caracterizando-se como insuficientes para o levantamento de informações mais consolidadas sobre a dimensão pedagógica, já que estes se limitavam a registros de visitas feitas pelos supervisores pedagógicos, além de e-mails com repasse de informações do DEPPE através da Gerência de Ensino Fundamental II.

O Quadro 10 discrimina e quantifica os documentos disponibilizados por cada CDE.

**Quadro 10 - Documentos disponibilizados pelas CDE**

Documentos	CDE 02	CDE 07	Conteúdo
E-mail	02	02	1. Orientações da GENF II para aplicação das avaliações diagnósticas. 2. Informações sobre Formação para professores de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano sobre a Matriz de Referência e os Descritores da Prova Brasil. 3. Modelos de instrumentos a serem utilizados pelas escolas.
Relatórios de supervisores	02	04	Registro das visitas dos supervisores pedagógicos às escolas de sua responsabilidade.
Plano de Ação	-	01	Ações a serem realizadas antes, durante e após a aplicação da avaliação diagnóstica.
Plano de Intervenção	01	01	Modelo a ser seguido pelas escolas após a aplicação da avaliação diagnóstica.

Fonte: Elaboração própria.

Percebeu-se que o teor dos relatórios priorizou, basicamente, o registro de ocorrências internas das escolas como: quantitativo de professores faltosos, ausência de porteiro, falta de merenda, enfim, nenhum deles focava com mais intensidade o domínio pedagógico, apesar de uma das visitas ter sido realizada durante a construção de plano de intervenção.

O e-mail de autoria da GENF II, que orientava ambas as CDE sobre a primeira Avaliação Diagnóstica, continha, além do objetivo e cronograma de aplicação, alguns anexos. Dentre estes estavam as avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática que deveriam ser impressas pelas próprias escolas; a planilha de resultados para lançamento dos acertos dos alunos; o gabarito das avaliações; o modelo do plano de intervenção.

Registra-se que o e-mail foi encaminhado a um grupo de escolas da rede estadual (escolas com baixo desempenho tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática) no início do mês de março de 2017 e que a aplicação da avaliação diagnóstica foi realizada no final do mesmo mês, visando identificar os descritores críticos e mobilizar as escolas para que estas pensassem em ações para melhorar o desempenho dos estudantes nas habilidades detectadas.

Segundo o documento, somente as séries finais de cada etapa seriam avaliadas. A equipe da escola, após a correção do instrumento, preencheria a planilha enviada a qual, a partir da identificação dos acertos por descritor, evidenciaria os descritores com maior criticidade. A partir desta informação, a escola deveria construir um plano de intervenção a

ser cumprido ainda no primeiro bimestre que se encerrou no dia 25 de abril deste ano. Tomou-se como matriz de referência para a seleção dos itens que compunham os testes diagnósticos as disponibilizadas pelo SAEB, no ensino fundamental e, para o ensino médio, a matriz de referência do SADEAM.

O modelo de plano de intervenção disponibilizado continha campos para informar os descritores críticos identificados; o conteúdo a que a habilidade detectada estava relacionada; as atividades de intervenção definidas; o número de aulas que seriam necessárias para aplicar o plano desenhado e a avaliação a ser feita após o período estipulado.

Outro e-mail, disponibilizado por ambas as CDE, também de autoria da GENF II, informava às escolas de que seriam realizadas formações para os professores de português e de matemática lotados no nono ano, visando à Prova Brasil a ser realizada em 2017. Tais formações seriam realizadas por coordenação cujas datas foram informadas no cronograma anexado e tinham como objetivo principal compartilhar práticas pedagógicas voltadas aos descritores críticos identificados nas avaliações diagnósticas.

Um último documento disponibilizado foi um Plano de Ação elaborado pela coordenação 07 e orientava as escolas a promover, dias antes da aplicação, reunião com a comunidade escolar para sensibilizar a todos sobre a importância da avaliação diagnóstica, explanando sua finalidade e benefícios. Também passava orientações quanto à organização das escolas nos dias de aplicação, afirmando como imprescindível a presença de gestores e pedagogos ou apoios pedagógicos e, ainda, orientavam sobre como deveria ocorrer a aplicação em sala: o tempo a ser disponibilizado, a postura em relação às dúvidas dos alunos e a liberação destes após o término da aplicação.

O documento informava, ainda, que cada escola receberia o apoio de um dos supervisores pedagógicos, o qual, além de dar suporte, registraria como transcorreu a aplicação.

Além dos documentos acima descritos, nenhum outro foi disponibilizado. Acredita-se que a ausência de material mais consolidado deveu-se às recentes substituições ocorridas nos órgãos, já que não houve continuidade do trabalho realizado pela equipe anterior.

Um levantamento que se pretendeu fazer a partir de relatórios e/ou registros das coordenadorias era se havia monitoramento e avaliação de ações pedagógicas determinadas pela equipe pedagógica das Coordenadorias investigadas. No entanto, tais documentos eram inexistentes até o momento da coleta e início da análise documental. Se existiam na gestão passada, não foi possível identificá-los.

Na seção a seguir, expor-se-á a análise dos dados levantados, fazendo-se uma inter-relação destes com argumentos defendidos por autores que se detêm em refletir e pesquisar sobre a avaliação externa e o uso dos resultados. Acredita-se que este diálogo foi fundamental para que as reflexões a partir dos eixos escolhidos determinassem as conclusões a que se chegou.

## 2.2 A INTER-RELAÇÃO ENTRE APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS, A EQUIDADE E GESTÃO DE RESULTADOS A PARTIR DA ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: OBSERVAR A PRÁTICA A PARTIR DA TEORIA

Esta seção se detém em apresentar a análise dos dados desta pesquisa dialogando com teóricos cujas produções perpassam pelos eixos que envolvem o caso investigado. São estes: apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados pensada a partir da condução do Coordenador Pedagógico. Tais temas foram determinados a partir das leituras realizadas de autores cujos argumentos, conceitos e correntes de pensamento defendidos contribuíram para a fundamentação da análise dos dados levantados.

Os eixos apresentados, ao serem analisados de forma associada, possibilitaram a interlocução com a gestão dos resultados das avaliações externas, permitindo uma visão mais consolidada de suas contribuições no contexto destas avaliações.

A apropriação é o passo inicial para que a gestão de resultados seja pensada, desenhada, planejada e executada de forma organizada, seguida de controle e acompanhamento das ações pedagógicas que objetivam a melhoria do desempenho dos alunos.

A seção a seguir, apresentará o diálogo dos dados com o eixo apropriação de resultados.

### 2.2.1 Apropriação de Resultados: constatações de sua prática

Esta seção pretendeu refletir sobre a prática da apropriação de resultados a partir de uma dimensão pedagógica em que os atores escolares compreendam a pertinência das avaliações externas e valorizem o uso de seus resultados na prática cotidiana das escolas a fim de que estes subsidiem ações voltadas para melhoria da qualidade do ensino, o que vai além de usar estes resultados para fins de bonificação, por exemplo.



O SADEAM fornece resultados que permitem um diagnóstico mais aprofundado da realidade escolar dos estudantes da rede se comparado aos resultados do SAEB. No entanto, percebe-se que ainda há entraves para que tais resultados apoiem pedagogicamente as decisões das escolas.

As pesquisas realizadas, embora incipientes, demonstram que o pouco aproveitamento dos resultados por parte das escolas é reflexo da falta de sistematização de ações, o que entra em conflito com o fato de se ter um sistema de avaliação próprio cuja criação tem o objetivo, dentre outros, “de servir de chave de reflexão para que outros programas e políticas sejam criados.” (AMAZONAS, 2015, s/p).

Cristiane Machado assim afirma sobre a apropriação de resultados:

Refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando os resultados das suas práticas consolidados na Prova Brasil e no Ideb e 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.73).

Vê-se esta “apropriação competente” como essencial para que se cumpra o propósito de definir avaliações externas como política pública, caso contrário, todo o investimento financeiro direcionado às avaliações externas caracterizam-se como prejuízo à educação e à promoção da qualidade e equidade da educação.

Observando as respostas das coordenadoras adjuntas pedagógicas de ambas as CDE, percebe-se que elas responderam “concordar totalmente” com a assertiva: “É importante, para a equipe gestora, conhecer os resultados das avaliações externas”, assim como “concordam” que “A equipe gestora deve utilizar os resultados das avaliações externas para pensar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na escola”, além de concordarem que “O uso dos resultados das avaliações externas deve ser considerado nos momentos de planejamento”.

Pode-se inferir, a partir das respostas de ambas, que elas reconhecem o potencial dos resultados como fonte de informações que contribuirão para a construção da proposta pedagógica da escola. O que pode ser feito, por exemplo, ao se deter nos dados dos indicadores de desempenho os quais permitem uma interpretação pedagógica que, realizada com seriedade, evidenciará a cada escola as lacunas de aprendizagem de seus estudantes.

Ao serem questionadas se a coordenação define prioridades nos conteúdos a serem trabalhados a partir da análise destes dados, ambas afirmaram que “sim” e ao solicitar que indicassem as ações definidas para atingir este objetivo, a Coordenadora 1 respondeu: “apresentação e análise dos resultados aos gestores e pedagogos”. Julga-se esta uma resposta

sem maiores detalhamentos de como serão feitas estas apresentações, pois não traz informações adicionais como periodicidade ou finalidade. A Coordenadora 1 não esclareceu se esta análise será seguida da elaboração de um planejamento a ser cumprido pelas escolas, por exemplo.

A Coordenadora 2, por sua vez, apontou como uma ação definida a partir da análise dos dados a utilização de “Caderno de apoio ao aluno”, material confeccionado a partir de descritores críticos da rede nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática identificados na edição de 2015 do SADEAM e distribuído pela SEDUC-AM para todas as escolas. Tanto a Coordenadora 1 quanto a Coordenadora 2 responderam que solicitaram das escolas a construção de plano de intervenção. Segundo as palavras da Coordenadora 2, “com o objetivo de sanar deficiências dos pontos negativos identificados”.

Embora não se possa afirmar com convicção que tais ações “asseguem a melhoria da qualidade das escolas”, conforme cita Machado (2012), pode-se dizer que, dentro de suas limitações e do pouco tempo em que estão atuando nesta função, as coordenadoras reconhecem que há lacunas no aprendizado dos alunos e que estas podem ser identificadas pelos resultados das avaliações externas, porém, limitar as ações aos descritores críticos é simplificar um problema que é mais abrangente.

Por isso, Machado (2012, p. 74) assim se posiciona sobre avaliação institucional: “cabe ressaltar que os resultados obtidos na Prova Brasil e IDEB podem compor a avaliação institucional das escolas, mas esta não se esgota naqueles [...] é um processo de apropriação da escola pelos seus atores”.

E este processo de apropriação precisa ter sempre em vista a qualidade do ensino para que a aprendizagem seja significativa. Desta forma, não tem valor a apropriação que gera um estreitamento do currículo, que se atém aos descritores menos acertados, fazendo destes o objetivo pedagógico da escola. Esse empobrecimento do currículo é fruto de apropriações indevidas motivadas, unicamente, pela busca de aumento da proficiência nos testes padronizados. A melhoria da qualidade do sistema educacional possivelmente não ocorrerá com esse tipo de prática, pelo contrário, limitar o currículo à seleção das habilidades testadas é retroceder e não avançar.

Ao se comparar as ações citadas pelas duas coordenadoras com as apontadas pelos Professores 1, 2, 4 e 6 percebe-se que “elaboração de plano de intervenção” foi a única ação comum citada pelos sujeitos.

Segundo o Professor 2, o plano de intervenção “trabalhará os descritores críticos” e para a Coordenadora 1, ele servirá “para sanar deficiências dos pontos negativos identificados”. No entanto, estes pontos negativos em nenhum momento foram especificados.

Nem as respostas das coordenadoras nem dos professores permitem afirmar que há indícios da realização de um diagnóstico aprofundado e que subsidie o delineamento de políticas mais consolidadas visando à qualidade na educação da rede.

Acredita-se ser possível fazer esta inferência, a partir, por exemplo, da resposta comum recebida de todos os professores respondentes à questão: “Caso alguma ação tenha sido definida a partir do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, você recebeu material de apoio para a implementação destas? Se sim, qual (is)?”

Embora os professores tenham citado que após a análise dos dados decidiu-se por ações como aplicação de simulados e aulas de reforço, eles também afirmaram que nenhum material de apoio foi disponibilizado para auxiliá-los na aplicação das ações. A partir destas respostas, questiona-se a viabilidade das ações definidas, uma vez que a elaboração de simulados demanda tempo e sua impressão envolve recursos financeiros.

Todos os professores respondentes afirmaram que fazem a análise dos resultados antes de construírem a proposta pedagógica de sua disciplina e, em comum, afirmaram que esta análise é coordenada pelo pedagogo, somente o Professor 3 informou que o momento de análise é coordenado pelo gestor.

Pimenta (2012, p.114) ao apresentar, em sua dissertação de mestrado, o resultado da pesquisa realizada entre coordenadores pedagógicos de uma rede municipal paulista, destaca que

A partir da indagação de como as avaliações externas têm influenciado o trabalho da escola fica claro o uso delas como referência. Quanto aos tipos de influência das avaliações para o trabalho da escola, 41% dos respondentes indicaram utilizá-las para o desenvolvimento de estratégias e ações para obter melhores resultados.

Pimenta fez comparação deste resultado com o de uma pesquisa apresentada em tese de doutorado e chama atenção para semelhança percebida entre ambos, uma vez que, neste, a maioria dos coordenadores respondentes informou que se utiliza dos dados das avaliações externas para planejar as ações no início do ano letivo e para replanejá-las ao iniciar o segundo semestre letivo.

É uma demonstração de que é possível enxergar as informações das avaliações externas como indicadoras do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.

Claro que esta apropriação precisa ser responsável a fim de se evitar limitar as ações à preparação de alunos para o teste.

Por conta disso, acredita-se que a avaliação diagnóstica realizada somente para um conjunto de escolas com baixo desempenho e ainda para as séries finais de cada etapa de ensino, conforme registrado anteriormente, não oportunizará a construção de um trabalho mais denso, pensado em longo prazo. Caracteriza-se, mais, como uma ação emergencial definida para tentar sanar de maneira superficial lacunas de aprendizagem detectadas nos resultados anteriores numa tentativa de que, em 2017, por ser, este, ano de Prova Brasil os alunos se saiam bem nos resultados.

Isso sem contar que tal avaliação diagnóstica torna-se desnecessária, provocando um desgaste para sua aplicação. Afirma-se isto devido a existência de resultados consolidados do SADEAM 2015 que já apontam os descritores críticos nas séries avaliadas. Lembrando que boa parte da população que fará a Prova Brasil 2017 participou em 2015 do SADEAM quando alunos das séries intermediárias.

Enfatiza-se que, em relação aos resultados do SADEAM 2015, os dados de proficiência (TRI) e o percentual de acerto por descritores (TCT) foram disponibilizados em março de 2016. Estes dados de proficiência permitem que as escolas tenham um diagnóstico do desempenho dos estudantes, desempenho este individual, por turma, por turno, por série, por componente avaliado.

Uma análise possível de ser realizada pelas escolas a partir deste dado é contrastar as competências exigidas em cada conteúdo com seu próprio desempenho, uma prática que, se adicionada à rotina escolar, extrairá dos indicadores de desempenho informações sobre sua realidade.

E sobre aspectos positivos que a análise dos dados das avaliações externas oferece às escolas, Alavarse (2013, s./p.) assim corrobora

[...] podemos considerar que, com as avaliações em larga escala, **a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades** e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município. Salienta-se, contudo, que as medidas resultantes dessas avaliações – as estimativas de proficiência – não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais **a interpretação pedagógica é parte insubstituível do processo avaliativo**, que, também, deve levar em

consideração as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação institucional. (grifo nosso).

As lacunas de aprendizagem que se originam nas séries antecedentes, não sendo trabalhadas, conseqüentemente, tornam o problema cumulativo, ou seja, é um ciclo no qual as avaliações são aplicadas, o problema é identificado, mas as ações definidas são voltadas somente para as séries e disciplinas que serão avaliadas pelas avaliações nacionais.

Um exemplo prático da apropriação responsável dos resultados que é possível ser feita pela escola é retirado dos dados de Língua Portuguesa por descritores do SADEAM 2015 apresentado a seguir.

Na 3ª série do Ensino Médio é avaliado o descritor D29 cuja habilidade testada é “Reconhecer elementos que caracterizam a literariedade de um texto.” No entanto, este descritor foi o menos acertado na edição citada acima cujo percentual foi 25,3%.

Ao se analisar os resultados do 7º ano, percebe-se que o descritor menos acertado na mesma edição foi o D17 que testa a habilidade “Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos.”

Ao se comparar as habilidades testadas em duas séries diferentes e em segmentos diferentes, fica claro que ambas se complementam, pois, para se reconhecer um texto literário, para se compreendê-lo, é preciso que o estudante inicie seu aprendizado, por exemplo, pelo desenvolvimento da habilidade de reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos como: figuras de pensamento, de sintaxe, que são comuns em textos literários.

E quando a escola desenvolve um trabalho pedagógico que consolide a competência leitora dos estudantes ela está indo além de só se preocupar em “sair bem” nos testes padronizados, principalmente porque as habilidades testadas no SADEAM e que foram descritas acima estão presentes em conteúdos trabalhados na Proposta Curricular das séries citadas.

Pimenta (2012, p. 119), ao analisar os dados levantados na rede municipal de Indaiatuba (cidade do interior de São Paulo) a respeito do uso dos resultados das avaliações externas por coordenadores pedagógicos, assim pontua:

A análise dos dados indica um uso cada vez mais frequente das avaliações externas e seus resultados por parte dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I da rede municipal de Indaiatuba. Se, por um lado, parte desses profissionais reconhece os limites das avaliações, a maioria as define como instrumentos importantes para a organização de seu trabalho e da gestão pedagógica das escolas em que atuam.

Essa frequência no uso das avaliações externas e seus resultados precisa ser antecedida, em todas as redes, pela compreensão de que esta prática oferece contribuições para as escolas e sistemas educativos quando realizada de maneira responsável.

Uma demonstração de que ainda há muito para se compreender em relação à apropriação dos resultados é destacado das respostas dos professores à questão: “O planejamento do seu componente curricular contempla ações visando ao melhor desempenho dos alunos nas lacunas de aprendizagem detectadas pelas avaliações externas?”. Os Professores 1, 2, 4 e 5 citaram a aplicação de simulado como ação definida para trabalhar as habilidades menos acertadas. A crítica à prática do simulado na literatura que versa sobre o assunto é intensa. Conforme Alavarse (2013, s.p.) é um “efeito colateral” que deveria ser evitado porque “não produz o aumento de proficiência esperado.”

O Professor 5, além de simulados, citou como ação o plano de aula e o Professor 3, progressão parcial. O plano de aula não é uma ação pedagógica definida pensando exclusivamente no aprendizado do aluno; é, na verdade, um instrumento de trabalho do professor, para sua organização metodológica e procedimental. Progressão parcial é prevista no artigo 24 da LDBEN/96 e adotada pela proposta da Secretaria de Educação em que alunos reprovados em até dois componentes curriculares do ensino fundamental não fiquem retidos, mas prossigam para a série seguinte e, de acordo com as orientações, curse novamente a(s) disciplina(s) em que não alcançaram aprovação.

Percebe-se pelas respostas dos professores que não há uma proposta pedagógica pensada com a convicção de que as avaliações externas são instrumentos importantes para colaborar na organização do trabalho e da gestão pedagógica, conforme citado por Pimenta.

E quanto à maneira responsável de se apropriar dos resultados dos testes padronizados, pensa-se em ações que não sejam excludentes como a de montar turmas a partir da proficiência dos estudantes, pois acarretará em agrupamentos de estudantes que tiveram baixo desempenho, o que pode ter como consequência um tratamento preconceituoso com os estudantes destas turmas.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1377) apresentam o seguinte aspecto positivo encontrado na literatura que versa sobre o tema:

Definem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas (Cf. BOMENY, 1997). Servem, assim, de guia ao planejamento dos professores, dando-lhes pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos, apoiando o gerenciamento de sala de aula e evitando assim, perda de tempo didático (Cf. EVERS; WALBERG, 2002).

Pensa-se que é possível dar um significado local aos resultados, mas para isso é preciso que a comunidade escolar analise seus resultados, que perceba a influência que fatores internos e externos tiveram sobre estes resultados e, mais, que saibam identificar estes fatores, que sejam capazes de dimensionar a potencial influência destes fatores sobre o desempenho escolar.

Claro que para esse processo ser efetivo a equipe escolar precisa ter condições de atuar sobre os dados disponibilizados, os quais devem ser fomentadores de mudança na prática em sala de aula, que ocorrerá à medida que esta equipe receber formação para que o planejamento seja aprimorado a partir destes resultados.

A apropriação de resultados defendida parte da compreensão de que, se os dados das avaliações externas forem vistos como subsídio para repensar práticas pedagógicas e se a análise realizada se focar na construção de um diagnóstico, as ações pensadas a partir de então trarão benefícios para a aprendizagem e, à medida que se pense no estudante com baixo desempenho não como problema, mas como desafio a ser enfrentado, promoverão equidade.

E sobre a busca da equidade neste contexto das avaliações externas e sua relação com os dados analisados se abordará na seção seguinte.

### **2.2.2 Apropriação de Resultados das Avaliações Externas e a Promoção da Equidade**

Para se falar sobre equidade é preciso lembrar que este conceito entra na agenda educacional devido à garantia que a Constituição Federal de 1988 dá em relação ao acesso à educação. O texto da Carta Magna prevê que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. E mais, é do Estado o dever de efetivar este direito mediante a garantia de acesso à educação básica gratuita e obrigatória.

Mais que simplesmente garantir o acesso, o direito à educação está atrelado à oferta de um aprendizado de qualidade e equidade. Assim, a partir do momento em que a oferta gratuita à educação básica passou a ser para todos, a universalização trouxe consigo inúmeros desafios para os sistemas de ensino, sendo a qualidade do ensino ofertado um deles, já que não basta ofertar, é preciso ofertar um ensino em iguais níveis e condições, não excludente nem exclusivo dos que apresentam melhor desempenho. É preciso garantir uma permanência com qualidade.

Mas o que é qualidade? De certo, a literatura nos ajuda a compreender que este é um conceito complexo e depende da visão daquele que nele tem interesse. No entanto, a Unesco, ao se posicionar sobre o assunto, afirma que a busca por qualidade na educação possui elementos comuns

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001 apud GADOTTI, 2013, p. 2).

Ferreira e Tenório (2012, s./p.) posicionando-se sobre a dificuldade para definição do que é qualidade em educação afirmam

Desta forma, a qualidade em educação é um conceito multidimensional, exigindo um conjunto finito de indicadores para melhor ser apreendida. A construção de indicadores requer **a identificação das dimensões mais fundamentais de qualidade em educação**, além da criação de formas apropriadas de medição, momento em que os aspectos a serem avaliados devem considerar: uma perspectiva sistêmica, como na qualidade formal e na gestão educacional; uma perspectiva focalizada no cotidiano em que os interesses em jogo efetivamente se expressam; e os diferentes modelos gerenciais de qualidade em educação. (grifo nosso).

E as dimensões mais fundamentais apontadas pelos autores para a definição de qualidade educacional foram: 1. Eficácia: atingir as metas estabelecidas; 2. Eficiência: otimizar o uso dos recursos; 3. Efetividade: considerar os resultados sociais do serviço; 4. Equidade: minimizar o impacto das origens sociais no desempenho e 5. Satisfação: relacionar expectativas e satisfação dos segmentos interessados.

E é pensando em equidade nestes parâmetros que se pensa ser possível relacionar a apropriação de resultados a ações que pretendam minimizar as diferenças percebidas no desempenho dos estudantes ocasionadas por uma série infinita de fatores extraescolares. O desafio de se definir qualidade, igualdade ou equidade não pode ser limitador de se promover ações equitativas.

Pedro A. Scooti (2007) ao pensar na qualidade e equidade do ensino básico ofertado no país, conclui que os estudos realizados nesta área cada vez mais revelam que o desempenho escolar dos alunos brasileiros é baixo. Em suas palavras: “[...] O nível de aprendizado esperado para cada série não tem sido atingido pela grande maioria dos alunos, e



esse problema se agrava quando se trata apenas das escolas públicas. Ademais os indicadores da educação no Brasil se revelam abaixo dos padrões internacionais.” (SCOOTI, 2007, p. 2)

A partir desse quadro, o autor evoca o conceito de equidade e questiona sob quais critérios de equidade educacional podemos mensurar a desigualdade. Portanto, debate o tema a partir de três critérios que se baseiam na ideia de equidade: i) a igualdade de acesso; ii) a igualdade de tratamento e iii) a igualdade de aprendizado fazendo reflexões sobre seus significados e suas implicações.

Ao pensar em apropriação de resultados atrelada ao conceito de equidade, pensa-se, não, em igualdade de acesso, de recursos educativos ou de práticas pedagógicas, mas justamente nestas reflexões sobre o aprendizado a que o autor se refere. O que se faz com os resultados diferentes apresentados por escolas, turmas, turnos e alunos? Que ações são pensadas para o grupo de alunos cujo desempenho está no padrão abaixo do básico, por exemplo? Como essas questões são consideradas no momento de (re)planejar? Afinal, os resultados diferentes dizem respeito a desempenhos diferentes e desempenhos diferentes de alunos que ocupam o mesmo espaço.

Desenvolver um trabalho que persiga a equidade deve ser objetivo prioritário para todas as redes de ensino e escolas públicas. Em outras palavras, isso é perseguir a meta de garantir um aprendizado de qualidade para todos os estudantes matriculados, independente do perfil socioeconômico de suas famílias, da localização da escola ou de outros fatores internos ou externos à escola apontados como responsáveis pelo mau desempenho.

A partir dos documentos coletados e das informações dos questionários, não se pôde constatar nada além de indícios de que as CDE realizam um trabalho sistematizado em busca da equidade. Os resultados das avaliações externas apontam concentração de alunos das duas coordenadorias nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico, no entanto, ao se questionar os coordenadores a respeito de ações pensadas a partir dos resultados, nenhum apresentou algo específico a ser realizado com os alunos presentes nestes padrões de desempenho.

Acredita-se que se houvesse algum projeto específico e/ou proposta de atendimento tendo como prioridade os alunos com maior dificuldade de aprendizagem, os coordenadores respondentes teriam apontado ao serem questionados.

Esta é uma constatação preocupante, já que os dados das séries intermediárias (3º ano e 7º ano EF e 1ª série do EM) que também são avaliadas pelo SADEAM contribuiriam para se ter um diagnóstico antecipado, já que os alunos de 7º ano, por exemplo, se não ficarem retidos, participarão da Prova Brasil quando estiverem no 9º ano.

Os resultados individuais dos estudantes fornecidos pelo SADEAM, conforme dito anteriormente, permitem a identificação das habilidades menos acertadas e esta informação poderia subsidiar ações pensadas para este conjunto de alunos.

Acredita-se em uma apropriação de resultados que respeite as diferenças individuais, que não tem igualdade de resultados como finalidade por reconhecer que, embora em grupo, cada estudante tem experiências, motivações, características individuais únicas. No entanto, espera-se que a equipe escolar tenha esse olhar atencioso, que investigue as causas das diferenças, que se dedique a pensar nas diferenças como desafio a ser enfrentado, que assuma a responsabilidade ao detectar que estas podem ser minimizadas se as ações pedagógicas desenvolvidas forem pensadas também para os que apresentam desempenhos inadequados.

Gimenes et al. (2013, p. 21) ao realizarem estudo que analisou as justificativas de quatro secretarias de educação para investir em sistemas próprios de avaliação em vez de utilizar as avaliações nacionais já disponíveis, assim registraram a percepção dos gestores investigados a respeito da equidade.

De maneira geral, seus gestores destacam a necessidade de se garantir a equidade de aprendizagem bem como sua constante melhoria **com base na análise e apropriação dos dados da avaliação**, tanto em relação às decisões de caráter mais geral efetuadas pela gestão central desse sistema, como à apropriação dos resultados por escolas e professores. (grifo nosso)

É realmente necessário que a equidade seja pensada com este propósito de garantia aos que estão nas escolas públicas e dela dependem, por isso a tomada de decisão embasada no diagnóstico realizado no momento de apropriação de resultados deve ser voltada para definir ações que visem à superação das dificuldades educacionais evidenciadas pelos dados.

Conforme citado anteriormente, um dos documentos disponibilizados foi um e-mail que informava sobre formação para professores de Língua Portuguesa e Matemática lotados nas séries que participariam da Prova Brasil. Cita-se esta ação por acreditar que ela contribuirá com mudança na prática pedagógica dos professores participantes e, com certeza, beneficiará alunos com dificuldades, porém, é preciso afirmar que sendo direcionada somente a professores das séries finais, torna-se uma ação de pouco alcance porque a matriz de referência avaliada é composta por habilidades e competências retiradas das demais séries tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Scoti (2007) afirma que ao rejeitar a desigualdade educacional, o ideal de justiça mais próximo que se tem é a igualdade de aprendizado; já que o principal “produto” da educação é o aprendizado, a igualdade de aprendizado deve ser a ideia mais próxima de

igualdade educacional. O que justifica o cuidado com a quantidade e qualidade da educação que cada um recebe.

Infelizmente, ações implementadas somente em ano de aplicação das avaliações externas nacionais, embora comuns, revelam que os resultados ainda não são usados aproveitando-se todo seu potencial e o prejuízo será na formação dos estudantes, pois essa igualdade de aprendizado citada pelo autor, de forma alguma será alcançada priorizando-se uma série em detrimento de outra.

Os seis professores respondentes afirmaram que as ações pedagógicas para seu componente curricular no momento do planejamento também contemplam um trabalho direcionado às habilidades menos desenvolvidas pelos alunos; no entanto, somente os Professores 2, 3 e 5 afirmaram ainda que estas ações são pensadas e definidas com os professores de Língua Portuguesa das outras séries.

Ao se destacar essa articulação entre os professores de Língua Portuguesa de todas as séries da etapa Ensino Fundamental II pensa-se na possibilidade de ações que poderiam ser definidas tanto para recuperar os alunos avaliados no 7º ano que apresentaram baixo desempenho quanto possibilitar aos que ainda serão avaliados no 9º ano que encerrem a etapa tendo desenvolvido as habilidades e competências esperadas.

Acredita-se que esta seria uma prática positiva, pois possibilitaria que a aprendizagem do aluno fosse acompanhada ao longo de seu processo de construção e não, compartimentalizada por ano/série escolar. Infelizmente, a negativa dos Professores 1, 4 e 6 permite a inferência de que a prática não é comum a todas as escolas.

Quando condições são criadas para que os estudantes construam competências importantes, conseqüentemente, serão capazes de desenvolver seu potencial e progredir na construção de seu conhecimento.

Mais uma vez afirma-se que é sabido que o trabalho pedagógico não pode ser direcionado unicamente para suprir as dificuldades e conhecimentos relacionados à matriz de referência testada. Acredita-se e defende-se que o trabalho pedagógico da escola, ao trabalhar competências e habilidades, deve pensar além dos testes, mas que é possível à escola usar os resultados das avaliações externas para refletir sobre o trabalho que tem desenvolvido, sobre suas metas, seus objetivos, suas fraquezas e forças.

Defende-se que estes momentos de reflexão e análise dos resultados das avaliações externas para serem sistematizados em todas as escolas e úteis ao cotidiano da escola precisam ser conduzidos pelo Coordenador Pedagógico para evitar que estes sejam momentos individualizados e/ou pontuais. A seção a seguir refletirá sobre a atuação deste sujeito, uma

vez que ele compõe a equipe gestora das CDE e, principalmente, pelo de fato de ser sua responsabilidade, neste órgão, definir as ações pedagógicas que serão replicadas às escolas.

### **2.2.3 Apropriação de Resultados das Avaliações Externas e Gestão de Resultados Educacionais a partir da condução do Coordenador Adjunto Pedagógico**

Já foi explicado anteriormente neste trabalho que as escolas da capital do Amazonas estão sob a responsabilidade direta de órgãos de assessoramento ligados à Secretaria Executiva Adjunta da Capital chamados de Coordenadorias Distritais de Educação. Por conta disso, pelas atribuições que cabem aos referidos órgãos, esta seção se detém em refletir, a partir dos dados levantados, a atuação dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos das CDE 02 e 07 no que se refere ao uso dos resultados das avaliações externas.

Esclarece-se que, em virtude da grande quantidade de escolas sob sua responsabilidade, o Coordenador Adjunto Pedagógico mantém uma equipe de supervisores pedagógicos responsável por fazer o assessoramento das escolas.

Este profissional compõe a equipe do Coordenador Adjunto Pedagógico e é por ele escolhido. Devido à quantidade de escolas que estão sob a responsabilidade de cada CDE, ao supervisor pedagógico é designado assessorar um conjunto de escolas definido de acordo com o ensino ofertado por estas.

Esta tarefa, por si só, já é árdua, porque a quantidade de escolas a serem atendidas é sempre maior que o número de profissionais para atendê-las. Enquanto a CDE 07 tem um supervisor para cada quatro escolas de ensino fundamental; na CDE 02, o supervisor é responsável por sete escolas. Depreende-se que este profissional não consegue oferecer um assessoramento mais consolidado, já que sua visita é limitada a um cronograma de atendimento e/ou a ocorrências graves que exijam sua presença.

Acrescenta-se ainda que o atendimento do supervisor depende de sua carga horária. Se esta for de 20h, ele só atenderá as escolas no turno de sua lotação; conseqüentemente, se for lotado em 40h, atenderá em dois turnos.

A atenção crescente que as avaliações externas vêm ganhando no cenário educacional brasileiro tem mobilizado os atores educacionais a enfrentarem o desafio de compreender os resultados fornecidos pelos sistemas de avaliação, especialmente porque a eles estão atrelados inúmeros outros fatores que envolvem o ambiente escolar.

Aqui já se refletiu sobre a seriedade com que deve ser feita a apropriação dos resultados dos testes de larga escala, principalmente por permitirem que ações sejam pensadas

a partir do diagnóstico. São muitos detalhes que não podem passar a largo de quem tem a missão de acompanhar o dia a dia de um conjunto de escolas, portanto, é responsável por contribuir para que a equipe gestora destas unidades de ensino consigam transpor tantas informações para o cotidiano escolar e fazê-las acessíveis aos demais atores escolares de forma que estes se sintam municiados para a concretização de suas funções.

Dessa forma, o Coordenador Adjunto Pedagógico é a figura a quem compete assumir, dentre tantos desafios: coordenar as políticas, programas, projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas sob sua responsabilidade, replicar ações pedagógicas definidas pela gestão central; definir ações a serem executadas pelas escolas, ações estas que devem ser pensadas contemplando, por exemplo, a realidade da zona da cidade em que está localizada; municiar a gestão escolar com informações que contribuam para melhorar o desempenho dos alunos a partir da gestão do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, além de disponibilizar equipe técnica que ofereça assessoramento contínuo às escolas.

A equipe escolar necessita deste suporte para que não se sinta isolada e solitária e confie que existe uma equipe pronta a lhe oferecer apoio sempre que sentir necessidade. Afirma-se isto porque ainda há muitos equívocos, por exemplo, em relação à interpretação dos resultados. É o que Gatti (2007, s./p.) chama de “tradução pedagógica precária e de pouco sentido para as escolas”. Segundo percepção da autora, essa situação ocorre quando as redes se limitam somente a divulgações gerais de seus resultados; conseqüentemente, os gestores, de forma geral, não se sentem provocados a ir além deste contato inicial e superficial.

No entanto, defende-se que, à medida que a equipe escolar é conduzida por seus gestores a perceber a importância de se analisar os resultados, a finalidade deste procedimento será percebida não só com uma visão micro, mas também macro, pois a escola pertence a uma coordenadoria que pertence a uma rede de ensino e todos têm um objetivo comum: oferecer educação de qualidade para todos.

Nas palavras de Gatti (2007) é necessária “uma indução esclarecida para interpretação e uso dos resultados, ressaltando as necessidades de ensino a serem implementadas. Caso contrário, continuar-se-á a passar a largo da contribuição que esses resultados podem oferecer para a melhoria da educação escolar”.

Nesta linha de raciocínio, Machado (2012, p. 74) assim pondera

Os dados coletados e disponibilizados pelo INEP, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua

função social na sociedade democrática que [...] deve garantir o ensino e a aprendizagem para todos os seus alunos.

Pensando na inter-relação entre os eixos definidos para fundamentar a pesquisa e no papel do Coordenador Pedagógico como responsável para que haja nas unidades de ensino compreensão dos limites e das possibilidades das avaliações externas, percebe-se em Machado, Miranda e Dusi (2012) posicionamento que corrobora com este pensamento

Conceber a gestão escolar e educacional, dentro das relações de interdependência que se estabelece entre sistemas e escolas, nos remete ao desenvolvimento de uma visão sistêmica por parte de seus gestores, o que só se faz possível dentro de um processo de mudança de cultura e de comportamento nas redes de ensino. (p. 4)

Estas afirmações das autoras Machado, Miranda e Dusi apresentam um ideal que está distante de ser alcançado pelas escolas se levarmos em conta as informações levantadas junto aos atores investigados. As mudanças sofridas na gestão seja central, intermediária ou local implicam em descontinuidade de ações e esta constatação ilustra o que afirmam as autoras quando dizem que “o desenvolvimento de uma visão sistêmica só será possível dentro de um processo de mudança de cultura e de comportamento”. A descontinuidade de ações, de práticas, de projetos, de políticas obriga as escolas a passarem continuamente por uma reestruturação e reorganização.

Esta necessidade de se reorganizar faz com que haja uma desaceleração e até estagnação das ações que vinham sendo implementadas nas escolas em relação ao uso dos resultados. Uma demonstração disso é a resposta negativa da Coordenadora 2 quando questionada se os supervisores de sua equipe têm conhecimento suficiente sobre avaliações externas e sobre a prática da apropriação de resultados. A Coordenadora 1, por sua vez, afirmou que sua equipe passou, antes, por momentos de estudos e formação interna sobre o assunto.

Lembrando que cabe ao supervisor não só ser porta voz do Coordenador Adjunto Pedagógico, mas também ser o suporte técnico da CDE na escola. Quando for preciso assessorar os gestores escolares em questões pedagógicas, precisará ser conhecedor de todas as dimensões que envolvem o tema. Levanta-se esta questão porque nem sempre o gestor escolar tem esta competência latente, situação que se complica mais quando a escola não possui pedagogo.

Ao serem questionados sobre a afirmação “É papel do corpo docente buscar a melhoria do desempenho educacional dos alunos e não da equipe gestora”, tanto a

Coordenadora 1 quanto a 2 disseram não concordar com essa assertiva. Infere-se que elas percebem que a equipe gestora também é responsável por conduzir as ações definidas para se alcançar este objetivo.

Nesse sentido, Cláudia Oliveira Pimenta (2012, p. 51) acredita ser necessário “[...] entre outros aspectos, combinar avaliação externa e responsabilização pelos resultados por todos os envolvidos na gestão da escola”. Para ela “é papel da gestão escolar a criação e facilitação de condições de ‘participação da comunidade escolar’ nas ações da escola.” (p. 51). Acredita-se que o gestor escolar tendo o assessoramento da CDE se sentirá mais seguro para promover estes momentos citados pela autora.

A fim de perceber qual o real uso que se tem feito dos resultados de processos avaliativos em larga escala no país, Sandra Z. Souza e Romualdo Portela (2010) promoveram uma pesquisa em cinco estados brasileiros, uma vez que os argumentos oficiais das redes de ensino comumente divulgados para justificar a criação dos mesmos é: (i) por estes serem capazes de subsidiar a gestão para formulação e implementação de políticas educacionais; (ii) para produção de ensino de melhor qualidade.

Segundo Souza e Portela (2010), cujo objeto de estudo foram os estados da Bahia, do Ceará, de Minas Gerais, do Paraná e de São Paulo, mediante pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), conduzida entre 2005 e 2007,

[...] a pesquisa que se baseou na compreensão de que os sistemas de avaliação precisam ser analisados para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação, com o intuito de verificar qual sua potencialidade para colocar-se como marco de política educacional que efetivamente interfere nas escolas. (SOUZA; PORTELA, 2010, p. 795).

E foi nesse sentido que esta pesquisa teve por objetivo analisar as ações de apropriação realizadas por escolas de duas coordenadorias distritais e perceber de que forma esta apropriação é pensada e executada, no desejo de que se cumpra o afirmado acima por Souza e Portela, que os sistemas de avaliação precisam ser analisados, não de maneira superficial, inconclusa, descontinuada, mas sim, de forma perene, visionária, com intuito de cumprir o propósito social da escola.

Quando solicitado às Coordenadoras seu posicionamento quanto à afirmação “A equipe gestora deve realizar trabalho de acompanhamento das ações pedagógicas definidas nos momentos de planejamento?” Tanto a Coordenadora 1 quanto a 2 responderam “concordar totalmente” com a assertiva. Analisando esta resposta, infere-se que estes sujeitos

entendem que as ações definidas precisam ser acompanhadas e se assim acontece, é para perceber as potencialidades e limitações; quando necessário, fazer correções, ajustes, a fim de se ter êxito e alcançar o objetivo pretendido. Relacionando a resposta das Coordenadoras à afirmação de Souza e Portela, percebe-se um ponto em comum, a concordância de que é preciso aprofundar-se nas propostas e nos instrumentos de avaliação.

Entende-se que o Coordenador Pedagógico tem papel fundamental diante da comunidade escolar na consolidação de uma compreensão dos sistemas de avaliação que vá além de simplesmente ajudar a organizar o espaço escolar para a aplicação da avaliação externa a fim de que ela ocorra no dia agendado; que os alunos não se ausentem do processo ou que professores e pedagogos respondam ao questionário socioeconômico.

Embora o ato de avaliar da escola não seja exclusivamente o realizado por meio de testes padronizados, este momento precisa também ser considerado, mesmo em anos letivos em que não ocorra aplicação.

A valorização dada às informações das avaliações externas demonstrará que há interesse em conhecer as fraquezas e potencialidades da escola, ainda que, somente alguns componentes curriculares e séries sejam avaliados. A atenção dada a estes resultados suscita reflexões, ajuda a compor o cenário da escola, contribui para a tomada de decisões.

E estas decisões deveriam ser fruto da exposição clara por parte da equipe gestora das CDE do uso que se pretende dar aos resultados da escola, dessa forma, todos os atores envolvidos já teriam seu papel definido no processo e já saberiam que ele culminaria com um trabalho pedagógico amplo, pensado em longo prazo, a ser monitorado, avaliado e com objetivo dentre tantos, de promover melhoria da qualidade do ensino.

Entende-se que para este fim ser alcançado, a atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico junto à equipe gestora é imprescindível. As escolas precisam perceber que estas ações não partem do empirismo, mas são embasadas em dados legítimos e são possíveis de serem realizadas; e mais, que podem contar com a expertise desse profissional e de sua equipe, pois perceberão que estes não se limitam a cobrar a execução de tarefas, mas participam ativamente de todas as fases do processo de gestão.

Lück (1997, p. 1) oferece uma conceituação do termo gestão com a qual se coaduna e acredita-se que descreva o que se pensa sobre como deve ser a atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das



questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Quando Lück afirma no trecho acima que a gestão “é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho” ilustra o enfoque que se dá ao papel do Coordenador de Adjunto Pedagógico.

Todos os atores envolvidos com a gestão da educação são fundamentais para que esse “compromisso coletivo” citado pela autora se concretize, mas acredita-se que a atuação do Coordenador de Adjunto Pedagógico precisa ser reconhecida para que os direcionamentos que ele der às escolas sejam percebidos, acatados e executados. O reconhecimento deste profissional enquanto coordenador das ações pedagógicas definidas contribuirá para que as escolas executem-nas de maneira alinhada.

Ao se perguntar aos professores respondentes se acreditam que a CDE poderia fornecer esse conhecimento/suporte técnico em relação ao uso dos resultados todos afirmaram que sim, infere-se a partir dessas afirmativas que os professores reconhecem o papel da CDE no fornecimento dessa expertise às escolas.

No desempenho de seu papel junto aos gestores escolares, o Coordenador Adjunto Pedagógico deveria incentivá-los a não temerem explorar as muitas possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas, mas claro, que para os gestores sentirem segurança nesta tarefa, teriam que ter convicção de que os dados não subsidiarão a gestão central na definição do “bom” ou “mau” gestor.

Prática esta equivocada que, infelizmente, é apoiada ou incitada pela maneira como os meios de comunicação divulgam os resultados. Ao apresentar os resultados à sociedade em forma de *ranking*, os órgãos da imprensa perpetuam a discriminação e a exclusão.

Talvez, por isso, ainda há tanto receio, por parte dos gestores escolares, em incluir a análise dos resultados da escola de maneira efetiva nos momentos de planejamento da proposta pedagógica, desconsiderando que a composição do índice envolve dois indicadores significativos: o desempenho e a taxa de aprovação.

Cada um destes indicadores desencadeia inúmeras reflexões que precisam ser levadas em consideração no momento de caracterizar a escola, no momento de definir sua clientela, seu perfil, sua identidade. Em torno da proficiência, por exemplo, há situações do âmbito

interno que influenciam diretamente no desempenho dos estudantes como: rotatividade de professores; mudanças na gestão; ausência de pedagogos (fato comum no Amazonas) deixando a gestão do currículo sob a responsabilidade dos gestores; práticas pedagógicas dos professores, entre tantos.

Essa quantidade de variáveis, que interferem sobre um único indicador, revelam o quanto a atuação dos Coordenadores Pedagógicos deve ser conduzida com propósito central de garantir a aprendizagem de todos, o que exige decisões pensadas em e para todos, a serem implementadas não de forma emergencial, como é costume em algumas redes.

Um exemplo de decisão julgada de menor alcance é a informada pela GENF II por e-mail às CDE. Conforme conteúdo deste, uma formação a ser realizada a partir do mês de maio do presente ano, delimitava como público-alvo somente professores de Língua Portuguesa e Matemática do nono ano. Uma demonstração de que ainda há uma limitação nas ações pensadas a partir dos resultados e da finalidade da realização de avaliações externas, já que as habilidades menos desenvolvidas e competências não consolidadas nem sempre são pertencentes à série testada, no caso de Língua Portuguesa, muitas habilidades testadas vão além das propostas curriculares deste componente, exemplo registra-se no Quadro 11:

**Quadro 11 – Fragmento de Matriz de Referência de LP - 7º ano - SADEAM**

**I PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

**D1** Localizar informações explícitas em textos verbais.

**D2** Inferir o sentido de palavras ou expressões.

**D3** Inferir uma informação implícita em textos verbais.

**D4** Inferir o tema ou o assunto de um texto.

**D5** Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Fonte: AMAZONAS, 2015.

Ao ser competente nos procedimentos de leitura o estudante não limitará o uso das habilidades destacadas no quadro acima às aulas de Língua Portuguesa, pelo contrário, são habilidades essenciais para a construção de seu aprendizado em todos os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Como sabido, a Matriz de Referência é um recorte de habilidades trabalhadas ao longo de cada etapa, portanto o ideal seria fazer um trabalho sistemático com todos os professores da rede. Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 26) afirmam que “[...] a medição da

aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno”.

Ao solicitar que os professores respondentes informassem de que forma a CDE poderia auxiliá-los para que a apropriação de resultados fosse mais profícua, os seis respondentes disseram que este auxílio pode vir como formação continuada. Lembrando que os respondentes são professores de Língua Portuguesa do 7º ano, portanto, não foram contemplados com a formação que foi programada pela GENF II, registrada anteriormente nesta pesquisa. Pontua-se que nenhum dos documentos disponibilizados informava qualquer previsão de formação voltada para os professores das demais séries e/ou componentes curriculares.

Embora a coleta de dados não tenha se desenvolvido conforme o esperado e desejado, os indícios apontados permitem a inferência de que ainda há limitações dos usos dos resultados das avaliações. A partir da atuação de Coordenadoras Adjuntas Pedagógicas pôde-se perceber que há um trabalho incipiente sobre este assunto, mais não pôde ser investigado devido às contínuas mudanças nas equipes das CDE, situação percebida na ida a campo.

O cotejamento entre as informações dos respondentes professores e coordenadores indicou que há tentativas de inserir nos momentos de planejamento a análise dos resultados com o propósito de promover mudanças e intervenções visando à melhoria do ensino. Uma das mudanças que se destaca e que foi apontada pelos respondentes professores é quanto ao público-alvo das formações. É preciso ir além do que foi constatado.

Limitar formações aos professores das séries e disciplinas avaliadas revela que esta é uma prática ainda muito comum nas redes de ensino definida com a pretensão de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, demonstrando que, para muitos gestores, a compreensão sobre os testes em larga escala bem como o uso dos resultados no cotidiano da prática pedagógica ainda está longe de ser ideal.

Os dados da pesquisa permitem inferir que é preciso avançar quanto ao entendimento de conceitos, metodologias e objetivos das avaliações externas, além de pensar em como, efetivamente, a escola pode fazer uso dos resultados destas avaliações.

Apesar de tantos anos em que os governos vêm se utilizando das avaliações externas, ainda há muito desconhecimento sobre o assunto e esse desconhecimento gera ações superficiais e imediatistas. Afirma-se isto a partir da constatação de que a gestão dos resultados não é realizada de maneira consolidada entre CDE e escola, ficando à mercê de ações pontuais.

Há muito a se fazer se o objetivo do ensino ofertado for garantir o direito à educação de qualidade para todos, mas, conclui-se esta análise concordando com o afirmado por Gatti (2009, p. 15) “o grande desafio é, ainda, a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino”.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A MELHOR APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SADEAM POR PARTE DA REDE DE ENSINO DO AMAZONAS**

O presente capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) como proposta de intervenção pensada a partir dos principais achados da investigação realizada tendo como objeto duas Coordenadorias Distritais de Educação da capital do Amazonas. Esta proposta tem a intenção de que a CAD use este material como suporte para sua atuação junto à comunidade escolar da rede estadual do Amazonas.

Assim, retoma-se o caso de gestão, apresentando-se os principais achados que embasarão as propostas aqui expostas as quais serão fundamentadas pensando na viabilidade e no alcance positivo para a educação do estado.

Vale lembrar que esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as ações de apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas, especialmente os de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II das CDE 02 e 07.

Na tentativa de alcançar este objetivo, a ida a campo se utilizou de questionários como instrumentos para a coleta, além de analisar documentos com orientações pedagógicas disparados pelas duas Coordenadoras Adjuntas Pedagógicas dos Anos Finais pesquisadas. Ambas são as responsáveis nas CDE por assessorar as escolas pertencentes a este órgão administrativo.

Desta forma, o capítulo 2 apresentou o resultado destas análises em diálogo com teóricos que se preocupam em promover reflexões a respeito das avaliações externas, um tema bastante pertinente para o contexto educacional devido às implicações que estas podem acarretar aos sistemas de ensino.

Tais reflexões foram conduzidas a partir de três eixos: apropriação de resultados; equidade e gestão de resultados. A inter-relação entre estes eixos e, conseqüentemente, destes com a prática da apropriação dos resultados foi a proposta principal do capítulo 2 numa tentativa de observar aspectos essenciais para que a cultura de avaliação educacional seja fortalecida.

O Quadro 12 a seguir apresenta um resumo dos principais achados da investigação realizada e descrita no Capítulo 2.

**Quadro 12- Síntese dos achados da pesquisa**

<b>Apropriação de Resultados</b>	
<b>Desafio</b>	<b>Ação</b>
Falta de ações sistematizadas para o momento de análise dos dados.	Elaboração de Manual de Orientação para Apropriação de resultados.
	Uso efetivo do material impresso e digital disponibilizado pela empresa aplicadora do SADEAM.
<b>Equidade</b>	
<b>Desafio</b>	<b>Ação</b>
Não há trabalho sistematizado voltado à equidade. Ou seja, não se percebeu a aplicação de estratégias pedagógicas para recuperar o grupo de alunos com baixo desempenho.	Projeto de recuperação da aprendizagem pensado no grupo de alunos que tiveram baixo desempenho nas avaliações.
O planejamento dos professores de Língua Portuguesa de todas as séries da etapa (Ensino Fundamental II) não é realizado em conjunto.	Organizar o horário escolar de maneira que os professores da disciplina tenham a oportunidade de se reunirem pelo menos uma vez por semana durante o horário de tempo pedagógico (HTP).
<b>Gestão de Resultados Educacionais - Atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental II</b>	
<b>Desafio</b>	<b>Ação</b>
Falta de ações sistematizadas e alinhadas nas escolas.	Priorizar reuniões cuja pauta seja direcionada para o alinhamento de ações pensadas para apropriação dos resultados das avaliações externas.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir estas ações serão detalhadas e apresentadas a partir do quadro 5W2H. Optou-se por este modelo padronizado de plano de ação gerencial, em virtude de este permitir direcionar as ações planejadas e contribuir para que as sugestões pensadas a partir da pesquisa sejam expostas de forma clara e objetiva.

Acredita-se ser possível sua aplicação mesmo em organizações públicas. Seu potencial de fragmentar as ações de um plano permitirá que o Plano de Ação proposto seja melhor compreendido em sua totalidade.

O 5W2H surgiu como ferramenta de gestão que visa facilitar o processo de elaboração de um projeto. Segundo Veiga et al (2012) esta ferramenta consiste num plano de ação para atividades pré-estabelecidas que precisam ser desenvolvidas com a maior clareza possível, além de funcionar como um mapeamento dessas atividades. Os autores ressaltam que o objetivo central dessa ferramenta é responder a sete questões e organizá-las. As interrogações

são as perguntas essenciais para a elaboração do projeto e por isso elas ganham destaque ao se utilizar esta ferramenta de gestão.

O desenvolvimento de cada questão tem o objetivo de desmembrar a ideia em vários segmentos para que seja mais fácil entender quais as metas a serem atingidas no projeto e como colocar em prática os preparativos necessários.

O Quadro 13 especifica as etapas que colaboram para a estruturação do plano de ação 5W2H.

**Quadro 13- Etapas para estruturação do Plano de Ação conforme Método dos 5W2H**

Método dos 5W2H			
5W	<b>What</b>	<b>O Que?</b>	Que ação será executada?
	<b>Who</b>	<b>Quem?</b>	Quem irá executar/participar da ação?
	<b>Where</b>	<b>Onde?</b>	Onde será executada a ação?
	<b>When</b>	<b>Onde?</b>	Quando a ação será executada?
	<b>Why</b>	<b>Por quê?</b>	Por que a ação será executada?
2H	<b>How</b>	<b>Como?</b>	Como será executada a ação?
	<b>How much?</b>	<b>Quanto custa?</b>	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: CHIAVENATO, 2004.

### 3.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A constatação trazida pela análise dos dados não oferece resposta à questão norteadora desta pesquisa, a saber: **quais ações a Coordenação de Avaliação e Desempenho pode promover para a apropriação de resultados junto às Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação visando à melhoria dos resultados das escolas sob sua responsabilidade?**

Reafirma-se que esta pesquisa foi motivada devido à atuação exercida na Coordenação de Avaliação e Desempenho a qual pode ser difusora, junto à rede, de ações para apropriação de resultados visando tanto à melhoria do desempenho dos alunos na disciplina investigada quanto à melhoria dos resultados em testes de larga escala.

No entanto, a pesquisa apontou para o fato de que as trocas constantes nas equipes gestoras das CDE tornam-se um complicador para a definição de ações processuais e sistemáticas a serem difundidas para as escolas de sua responsabilidade, fazendo com que cada gestor escolar conduza o momento de apropriação de resultados da maneira que lhe for conveniente.

Por isso, o Plano de Ação foi elaborado pensando em colaborar para que as escolas percebam os dados das avaliações externas, especialmente os do SADEAM, para além da divulgação, porém, é preciso afirmar que estas ações implicam em atuação multi setorial dos departamentos da SEDUC-AM para que a difusão das ações a serem feitas pela CAD possam ser consolidadas, o que não será alcançado se o trabalho de incentivo à apropriação for realizado somente por este setor.

Esta articulação entre os departamentos, através de ações pensadas a partir dos indicadores e realizadas em conjunto, demonstrará que o objetivo do SADEAM, enquanto política pública voltada para melhorar a educação do estado, está sendo alcançado.

Pensa-se assim devido a constatações como a realização de avaliações diagnósticas e de formação para os docentes, as quais foram pensadas somente para os alunos e/ou professores das séries finais que participarão das avaliações nacionais do ano vigente, caracterizando-se como ações emergenciais e pontuais que não terão impacto sobre o todo, portanto, evidenciando que a busca pela equidade já foi desconsiderada neste processo.

Desta forma o plano de ação aqui apresentado foi pensado a partir dos três eixos que apoiaram a análise dos dados: apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados voltada para a atuação dos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos.

Pensa-se que os três eixos inter-relacionam-se já que a atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico enquanto gestor responsável por um conjunto de escolas que ofertam uma modalidade de ensino precisa ser direcionada também pelo propósito de buscar melhorar continuamente a qualidade do ensino ofertado, dimensão em que a equidade precisa ser considerada; neste ponto, a apropriação de resultados contribui para a identificação tanto de grupos de alunos com baixo desempenho quanto de habilidades e competências essenciais para a formação do estudante que precisam ser consolidadas.

Na seção a seguir se fará uma apresentação mais pormenorizada das ações propostas para melhorar o processo de utilização dos resultados das avaliações externas, visando à melhoria dos desempenhos dos estudantes da rede.

### **3.2 Detalhamento das ações propostas no PAE**

As ações pensadas para comporem o PAE não são inovadoras nem revolucionárias. Na verdade, entende-se que o que realmente falta é a sistematização de ações que já são propagadas há tempos, desde que as avaliações educacionais foram criadas. Pensa-se que o



que falta realmente é a disposição em tornar tais ações institucionalizadas, pois, acredita-se que, assim, se terá esforço coletivo, o qual impactará no desempenho dos estudantes da rede.

Após a concretização destas ações e a percepção de seus resultados positivos para a rede, com certeza, novas ideias surgirão e serão implantadas.

A seção a seguir explanará as ações pensadas para o eixo da Apropriação dos Resultados.

### **3.2.1 Apropriação de Resultados pensada a partir da gestão central**

A construção desta pesquisa desenvolveu-se na confiança de que o processo de apropriação de resultados acarretará em melhores resultados educacionais devido ao quantitativo de dados que são disponibilizados pelos sistemas de avaliação.

Desta forma, as ações que se propõe embora não sejam inovadoras nem revolucionárias, acredita-se serem viáveis e colaboradoras para a construção de uma cultura de apropriação pautada no princípio da garantia de qualidade, conforme prevê o artigo 206, inciso VII da Constituição Brasileira de 1988.

**Quadro 14 – Proposta de ações para alinhar as ações de apropriação de resultados das avaliações externas**

<b>Apropriação de Resultados</b>						
<b>What – O que será feito (etapas)</b>	<b>Why – Por que será feito (justificativa)</b>	<b>Where – Onde será feito (local)</b>	<b>When – Quando será feito (tempo)</b>	<b>Who–Por quem será feito (responsabilidade)</b>	<b>How – Como será feito (método)</b>	<b>How much – Quanto custará fazer (custo)</b>
<p>Elaboração de Manual de Orientação para Apropriação de resultados.</p> <p>Encontros por Coordenadoria com o propósito de orientar e incentivar o uso efetivo do material disponibilizado por meio impresso e digital pela empresa aplicadora do SADEAM.</p>	<p>Para que as ações sejam alinhadas, seguindo orientações norteadoras do processo de apropriação dos resultados.</p> <p>Para que as ações de apropriação sejam realizadas com suporte teórico e metodológico.</p>	<p>Departamento de Gestão Escolar - DEGESC.</p> <p>Nas sedes das Coordenadorias Distritais e Regionais.</p>	<p>Em tempo apropriado para divulgação e difusão junto à rede no início do ano letivo.</p> <p>No início de cada ano letivo.</p>	<p>Técnicos do DEGESC.</p> <p>Na capital, pelos técnicos do DEPPE; no interior, pelos Supervisores Pedagógicos dos Municípios.</p>	<p>A partir de demanda orientada pelo Secretário de Gestão Pedagógica.</p> <p>A partir da demanda orientada pelos Secretários de Gestão Pedagógica, de gestão da Capital e de Gestão do Interior.</p>	<p>Dependerá do material utilizado para a confecção do manual.</p> <p>R\$ 220,00 em diárias e passagens para os encontros com a presença dos supervisores do interior, recurso já previsto no orçamento da SEDUC para que estes agentes assessorem os municípios de sua responsabilidade; na capital não envolverá recursos adicionais.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a primeira ação proposta foi a elaboração de um Manual de Orientação para Apropriação de Resultados porque percebeu-se que cada CDE define seu modo de trabalhar os dados, ou seja, não há um processo único consolidado e orientado pela SEDUC-AM visando a ações coordenadas que culminem com o êxito da rede como um todo.

Ao Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) caberá a responsabilidade da elaboração deste manual em virtude deste departamento oferecer suporte técnico e teórico aos que ocupam cargo de gestão tanto na dimensão da escola quanto da CDE.

A equipe técnica já tem a experiência com a proposta apresentada, uma vez que produz o manual de gestão distribuído todos os anos durante o Encontro de Gestores.

O manual não depende exclusivamente de material impresso, podendo ser disponibilizado por meio digital e também por CD. Pensa-se neste formato para alcançar as equipes gestoras presentes nos municípios do estado as quais têm bastante dificuldade de acesso à internet.

O conteúdo deste manual seria direcionado para ajudar na compreensão de tudo que envolve as Avaliações Externas, portanto, pensa-se em um conjunto de informações técnicas e pedagógicas reunidas em um único instrumento para servir como suporte inicial aos profissionais.

Estes profissionais precisam compreender as particularidades deste tipo de avaliação e de seus resultados para que a apropriação gere uma reflexão sobre os resultados alcançados não só pela rede, mas também pelas CDE, pelas escolas, pelos alunos.

Pensa-se em informações como: O que são as avaliações externas? Quais são seus objetivos. A Organização das Matrizes de Referência. A relação das Matrizes de Referência com as propostas curriculares. Como entender os resultados. Como analisar os boletins de desempenho disponibilizados. Como contextualizar o desempenho a partir dos indicadores. Os fatores que estão associados ao desempenho. Quais indicadores são observados. Como avaliar os resultados da coordenadoria, da escola. Divulgação de portais que disponibilizam os resultados etc.

Outra ação pensada neste propósito foi o incentivo ao uso de materiais já confeccionados pela empresa aplicadora do SADEAM até 2015. São revistas pedagógicas, CD com resultados, relatórios com resultados de TCT e TRI, encartes com modelo de análise dos resultados, enfim, um recurso rico e disponibilizado a toda comunidade que está sendo desconsiderado.

Pensa-se que a realização de encontros conduzidos por técnicos do DEPPE, nos quais eles explanarão sobre o potencial do material, demonstrando que as informações nele contidas

podem nortear as ações pedagógicas das escolas contribuirão para despertar a comunidade escolar para a aquisição do conhecimento presente nestes recursos.

Percebe-se que ainda impera o desconhecimento da metodologia das avaliações externas, de seus propósitos, dos instrumentos utilizados e, mais, ainda é significativa a dificuldade em interpretar os resultados e relacioná-los à realidade da escola.

Um exemplo foi apontado na análise dos dados quando alguns professores respondentes apontaram plano de aula e progressão como ação pensada para melhorar o desempenho dos alunos nas lacunas de aprendizagem evidenciadas nos resultados de proficiência e TCT.

Infelizmente são situações que evidenciam o desconhecimento que ainda permeia o interior das escolas. É preciso que as escolas intensifiquem a análise dos fatores internos que impactam seus resultados e o material disponibilizado pode colaborar para o alcance desta expertise.

### **3.2.2 Pensando a Equidade a partir da apropriação de resultados**

Não se pode pensar em educação sem pensar nos estudantes que por inúmeras razões não conseguem avançar nos estudos ou, se avançam, o fazem com déficits em seu aprendizado.

É uma questão séria que precisa ser levada em consideração no momento da construção das propostas pedagógicas das escolas, mas, para isso, é necessário que este grupo de alunos seja identificado. Uma das possibilidades que se tem com os resultados do SADEAM é fazer essa identificação, uma vez que os resultados por aluno apresentam um resultado individual do desempenho de cada estudante que participou da avaliação.

Após essa identificação é preciso pensar ações voltadas para que este grupo de estudantes não conclua a educação básica sem o domínio de habilidades e competências essenciais para sua formação escolar.

**Quadro 15 – Proposta de ações para promover a equidade**

Equidade						
What – O que será feito (etapas)	Why – Por que será feito (justificativa)	Where – Onde será feito (local)	When – Quando será feito (tempo)	Who – Por quem será feito (responsabilidade)	How – Como será feito (método)	How much – Quanto custará fazer (custo)
<p>Projeto de recuperação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa voltado para o grupo de alunos que tiveram baixo desempenho nas avaliações.</p> <p>Organizar o horário escolar de maneira que os professores de Língua Portuguesa tenham a oportunidade de se reunirem pelo menos uma vez por semana durante o horário de tempo pedagógico (HTP).</p>	<p>Para que os alunos com baixo rendimento tenham a oportunidade de recuperar a aprendizagem e assim concluírem a educação básica com domínio de habilidades essenciais para sua formação.</p> <p>Para que as ações definidas não sejam direcionadas somente às séries avaliadas.</p>	<p>Nas escolas.</p> <p>Na escola.</p>	<p>No início de cada ano letivo.</p> <p>No início do ano letivo.</p>	<p>Pelos professores de Língua Portuguesa.</p> <p>Gestor escolar</p>	<p>Sob a supervisão e orientação do Coordenador de Projetos e do supervisor pedagógico da CDE e do pedagogo da escola (quando houver).</p> <p>A partir da orientação do DEGESC as CDE orientarão os gestores a organizar seus horários escolares desta maneira.</p>	<p>Dependerá das ações que foram pensadas.</p> <p>Não envolverá recursos financeiros.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A fim de minimizar este déficit de aprendizagem propõe-se que as escolas elaborem um Projeto de Recuperação da Aprendizagem voltado exclusivamente para estes alunos. Mas para que esta ação não dependa exclusivamente das escolas e da disposição dos atores envolvidos, pensa-se na atuação do Coordenador de Projetos junto à equipe do Coordenador Adjunto Pedagógico, a qual já terá se apropriado do conteúdo do Manual de Orientações para Apropriação e participado dos encontros promovidos para compreensão do material disponibilizado pela empresa aplicadora do SADEAM.

Pensa-se que a equipe pedagógica da CDE precisa possuir conhecimento consolidado sobre as avaliações externas para que possa oferecer esse suporte teórico e técnico à escola. A compreensão de que proposta curricular é diferente de matriz de referência é um exemplo do domínio que se precisa ter para pensar um projeto de recuperação. Compreender que as avaliações externas não trabalham conteúdos, mas sim, habilidades e competências é essencial para que se possa definir os aspectos do projeto a ser elaborado e para que o objetivo de reduzir as diferenças no desempenho seja alcançado.

Não se aponta um projeto já desenhado aqui, apenas se propõe que as escolas levem em consideração a necessidade de construir um projeto voltado para este objetivo, especialmente porque a competência leitora, priorizada nos testes em larga escala, não será útil apenas ao componente Língua Portuguesa.

Outra ação necessária para que a população com baixo desempenho tenha oportunidade de recuperação é a organização do horário escolar de forma que todos os professores de Língua Portuguesa das escolas tenham a oportunidade de juntos pensar ações para melhorar o desempenho dos alunos não só na série final da etapa. Recordar-se que conforme foi levantado na pesquisa, algumas ações são direcionadas somente aos professores do nono ano, visando à avaliação nacional.

Afirma-se que, para esta ação ser exitosa, é preciso integração de todos os departamentos da SEDUC-AM. O DEGESC orienta as CDE que, sua vez, orientam os gestores escolares, os quais, informam aos professores a razão de tal decisão e o objetivo que se pretende alcançar.

Fora isso, será necessário realizar monitoramento para que o tempo destinado ao planejamento não seja ocioso ou usado para outro propósito. Este monitoramento poderá ser realizado pelo pedagogo, apoio pedagógico ou pelo supervisor pedagógico quando seu dia de visita na escola coincidir com o tempo de planejamento coletivo dos professores.

E mais, os projetos pensados precisam passar por um monitoramento e por uma avaliação. O monitoramento e a avaliação são essenciais para verificar se as ações definidas

estão atingindo a população alvo, se a implementação foi bem-sucedida, se foi efetiva em atingir os objetivos, se o material/recurso necessário para execução do projeto está sendo disponibilizado.

A próxima seção apresentará a proposta de ação para que a apropriação dos resultados seja pauta na agenda do Coordenador Adjunto Pedagógico.

### **3.2.3 A gestão de resultados sob a condução do Coordenador Adjunto Pedagógico**

A descontinuidade das ações tem impedido que as ações de apropriação de resultados implementadas na rede estadual do Amazonas sejam arraigadas. A contínua troca dos responsáveis por conduzir as ações impede que haja não só domínio do tema como um trabalho consolidado.

Acredita-se que a rede educacional do Amazonas terá êxito no uso dos resultados das avaliações quando houver conhecimento consolidado sobre o tema. Para isso é preciso que os gestores dos órgãos centrais e intermediários insiram o assunto em suas agendas e, conseqüentemente, em suas pautas de reuniões.

Por conta disso, propõe-se que os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos façam reuniões a cada semestre tanto com sua equipe pedagógica quanto com os gestores escolares cuja pauta principal seja incluir as informações fornecidas pelas avaliações externas nos planos de ação. Esse alinhamento é essencial para que os momentos de apropriação sejam realizados de modo sistemático e processual.

À medida que a comunidade perceba que, independente da escola, a apropriação é uma orientação da gestão central, que cumpre regularmente os procedimentos de monitoramento e avaliação das ações definidas, que oferece o suporte necessário, que promove ajustes no tempo certo, a pesquisadora crê que a cultura de apropriação será fortalecida e que esse fortalecimento será ainda mais significativo quando resultados positivos forem identificados.

Dá-se ênfase à atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico porque se percebe que o uso dos resultados das avaliações externas nas escolas atualmente depende principalmente da decisão do gestor. Se este considerar que o momento contribui para a definição de ações da escola, ele é feito; caso contrário, todas as informações são ignoradas.

Por isso, esta pesquisadora defende ações integradas, gerenciadas pelo Coordenador Adjunto Pedagógico. O bom desempenho coletivo exige um trabalho pedagógico bem conduzido, investimento, monitoramento, avaliação.

As reuniões com foco nos resultados, das quais sairão ações a serem implementadas pelo conjunto de escolas de uma coordenadoria, o monitoramento e a avaliação destas ações, são essenciais para que as equipes gestoras se integrem e caminhem na mesma direção.

Enfatiza-se que o momento aqui proposto deve priorizar os resultados das avaliações externas para que a reflexão sobre estes gire em torno de questões como: O que é preciso fazer para os alunos alcançarem níveis mais elevados de desempenho? Que fatores externos e internos à escola prejudicam ou incrementam o aprendizado dos estudantes? E pensa-se também que este momento servirá para compartilhar boas práticas exitosas, o que contribuirá para o fortalecimento das ações pensadas.

Pensando em um trabalho integrado, esta propositura pretende que os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos assumam a liderança para que haja o cumprimento das metas estabelecidas. Essa liderança é essencial para que a rede consiga garantir a implementação de sua política educacional que será exitosa a partir de um trabalho coletivo coeso e organizado.



**Quadro 16 – Proposta de ações para atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico**

<b>Gestão - Atuação do Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental II</b>						
<b>What – O que será feito (etapas)</b>	<b>Why – Por que será feito (justificativa)</b>	<b>Where – Onde será feito (local)</b>	<b>When – Quando será feito (tempo)</b>	<b>Who – Por quem será feito (responsabilidade)</b>	<b>How – Como será feito (método)</b>	<b>How much – Quanto custará fazer (custo).</b>
Reuniões cuja pauta seja direcionada para o alinhamento de ações pensadas para apropriação dos resultados das avaliações externas.	Para que a comunidade escolar perceba que a apropriação de resultados é um processo norteado e orientado pela gestão central e não uma ação que depende da vontade das escolas realizarem ou não.	Na sede das CDE.	A cada semestre.	Pelo Coordenador Adjunto Pedagógico.	A partir da demanda orientada pelos Secretários de Gestão Pedagógica, de gestão da Capital e de Gestão do Interior.	Não envolverá recursos financeiros.

Fonte: Elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as ações que duas Coordenadorias Distritais de Educação de Manaus, capital do Amazonas promovem para o uso dos resultados de Língua Portuguesa do 7º ano das avaliações externas.

Este objetivo surgiu devido à atuação da pesquisadora na Coordenação de Avaliação e Desempenho, setor que dentre suas atribuições é responsável por promover a disseminação de informações sobre as avaliações educacionais; estimular o uso das suas bases de dados para o diagnóstico dos problemas e desafios educacionais e para o aprimoramento das políticas públicas, além de fortalecer a cultura de avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

O trabalho da CAD tem como objeto principal o SADEAM, sistema de avaliação próprio do estado, criado em 2008. Este sistema, embora utilize a mesma metodologia e aplique os mesmos instrumentos do SAEB, fornece um conjunto de informações que não são disponibilizadas pelas avaliações nacionais.

E para alcançar seus objetivos, a CAD promove encontros regulares com diversos atores educacionais. Este contato com a comunidade escolar permitiu à pesquisadora constatar que a rede não se utiliza destes dados de maneira mais consolidada.

Portanto, ao analisar as ações das duas coordenadorias distritais, pretendeu-se obter respostas para que se pudesse propor um Plano de Ação Educacional possível de ser implementado não só de maneira pontual por uma ou outra escola e/ou uma ou outra CDE, mas que fosse implementado pela Secretaria de Educação de maneira que ficasse evidente o compromisso com os resultados da educação, especialmente, devido ao investimento que é direcionado ao SADEAM.

Decidiu-se conduzir a reflexão teórica da pesquisa a partir de três eixos que se inter-relacionam à discussão: apropriação de resultados, equidade e gestão de resultados educacionais a partir da condução do Coordenador Adjunto Pedagógico. Concomitante à reflexão teórica, os achados da pesquisa foram registrados.

Ficou evidente que a cultura de apropriação de resultados não está presente na prática das escolas. Concluiu-se que é preciso uma sistematização de ações a qual envolva os diversos departamentos da SEDUC-AM a fim de que o trabalho seja eficiente, eficaz e efetivo, o que será possível a partir da compreensão de que os resultados fornecem parâmetros objetivos para o debate sobre a melhoria da qualidade no ensino.

Importa registrar que a apropriação dos resultados não traz solução para todos os problemas educacionais, mas, acredita-se que as informações fornecidas pelos sistemas de

avaliação são capazes de contribuir para se pensar ações voltadas para as fragilidades educacionais apontadas por estes.

Estas informações reunidas com as informações produzidas internamente têm potencial de compor um cenário que apoia as decisões tanto na esfera local – escola, quanto na esfera geral – rede, afinal seus dados apontam para elementos tanto intra quanto extraescolares.

Os achados da pesquisa apontam para a existência de um trabalho de apropriação, mas ainda pontual e emergencial, em que se pôde constatar a pouca influência dos resultados nos planejamentos e nas propostas de intervenções educacionais.

É fato a necessidade de um trabalho pedagógico direcionado para atender as fragilidades apontadas pelos resultados, trabalho este que necessita ser antecedido de um diagnóstico. Para se fazer um diagnóstico preciso, é essencial conhecer e saber diferenciar cada dado e relacioná-los ao desempenho alcançado pelos alunos. Não saber identificar o que representa cada um dos dados fornecidos pelo SADEAM, torna o diagnóstico impreciso.

Finalmente, é relevante destacar que esta pesquisa não tem objetivo de encerrar a discussão do tema, nem tão pouco julgar o trabalho de apropriação até aqui realizado pela rede. O real desejo é que haja melhoria no desempenho dos alunos, uma inquietação mais evidentemente aqui registrada no que se refere ao componente Língua Portuguesa, por entender que a competência leitora, avaliada nos testes em larga escala, permitirá o sucesso dos estudantes em todas as áreas de conhecimento.

Esta inquietação ficou registrada de diversas formas ao longo da pesquisa, já que se defende o uso dos dados gerados pelas avaliações externas no momento de planejar as políticas educacionais.

Rossieli Soares, Secretário da Educação Básica do MEC, na palestra ‘As exigências do Plano Nacional para Educação Básica: Realidade e Perspectiva’, realizada no seminário<sup>4</sup> Plano Nacional de Educação, em Manaus, afirmou que “é preciso enxergar os resultados de rede para fazer gestão”. Esta fala corrobora com o posicionamento defendido ao longo desta pesquisa. É urgente que se pense no grupo de alunos que encerram a educação básica sem o domínio de competências essenciais, não se pode pensar em qualidade sem pensar em equidade. A superação das desigualdades deveria envolver ações que viriam antes da busca pela qualidade.

---

<sup>4</sup> O seminário foi realizado pela Escola de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas nos dias 26/07 e 27/07.

Os dados aqui expostos revelam que há um grupo significativo de alunos presentes nos padrões mais baixos da escala avaliada. A pesquisa não identificou um trabalho direcionado para este grupo de alunos. Então, de que têm servido os dados? Qual atenção tem sido dada a eles no momento de pensar as ações.

A reflexão sobre as implicações para o cotidiano das salas de aula e, especificamente, para a prática da equipe escolar é essencial. Ir além da análise dos números, mas avançar para investigar o que se encontra por trás destes números, a fim de conhecer a realidade dos alunos e das escolas. Os dados de Língua Portuguesa comprovam que há distorções e debilidades no aprendizado dos estudantes para as quais é necessário o direcionamento de recursos técnicos e financeiros a fim de reduzir as desigualdades de aprendizado existentes.

Limitar as ações às séries avaliadas é menosprezar um problema real. O texto atual da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no que se refere ao componente de Língua Portuguesa afirma que, para este componente curricular, a leitura é tema central, enquanto que para os demais é instrumento. O documento afirma ainda que este componente deve garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências.

São questões que não podem ser ignoradas por quem pensa as políticas públicas porque implicarão não só na reconstrução de propostas curriculares como também na reelaboração de material didático e na redefinição de matrizes de referência.

Enfim, ao refletir sobre o uso dos dados das avaliações externas, sobre o que prevê a BNCC e a pretensão de que este documento reorienta os currículos, pensa-se na estreita relação que há entre currículo e avaliação e deseja-se o cumprimento do que está previsto na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

IV – **estabelecer**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para** a educação infantil, **o ensino fundamental** e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;**

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, **objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.**

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos.** Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/>. Acesso em: 05 de mai. 2017.

\_\_\_\_\_. O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências.** Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2017.

AMAZONAS. **Lei Delegada Nº 78, de 18 de maio 2007** e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus-Am, 20 de mai. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Portaria do Gabinete do Secretário de Estado, Nº 2636/2008.** Diário Oficial do Estado do Amazonas, 26 de set. 2008. Seção: Poder Executivo, p. 23.

\_\_\_\_\_. **Revista Pedagógica: SADEAM. Língua Portuguesa - 7º ano.** CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Revista do Sistema: SADEAM.** CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Revista do Sistema: SADEAM.** CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Material impresso.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R.P. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

BONAMINO, A. C.; BESSA, N. **O “estado da avaliação” nos estados.** In: BONAMINO, A. C.; BESSA, N. & FRANCO, C. (orgs.) Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. pp. 65-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso: 25 de abr. 2016. BECKER, F. da Rosa. **Avaliação Educacional em larga escala: a experiência brasileira.** Revista Ibero-americana de Educação. n. 53-1, jun., 2010. Disponível em: <http://rieoei.org/3684.htm>. Acesso: 15 de mai. 2016.

BORGES, W. V. B. **Os efeitos da implementação das coordenadorias distritais de educação na gestão das escolas estaduais da zona norte de Manaus.** 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da educação Pública). Programa de pós-graduação profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/WALQUIMAR-VILA%C3%87A-BATISTA-BORGES.pdf>. Acesso: 05 de mai. 2017.

BROOKE, Nigel; ALVES, M. T. Gonzaga; OLIVEIRA, L. K. M. (org.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CASTRO, M. G. H. **Sistemas de Avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo: Perspec, v. 23, n. 1, p. 05-17, jan.-jun., 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v23n1.pdf>. Acesso: 30 de abr. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** Elsevier, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **A avaliação na educação básica: ampliando a discussão.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 24, jul./dez., p. 137-146, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2203/2159>. Acesso: 01 de mai. 2016.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios.** Lisboa: Texto Editora, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12425253.pdf>. Acesso: 11 de nov. 2016.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas.** Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf). Acesso: 18 de nov. 2016.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. **A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional.** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/309.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/309.pdf). Acesso: 20 de abr. de 2017.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf). Acesso: 20 de abr. de 2017.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade da educação.** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf). Acesso: 18 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil.** Sísifo, Revista de ciências da educação, n.º 9, mai-ago, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28320450\\_Avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil). Acesso: 20 de abr. 2017.

GIMENES, Nelson et al. **Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1812/1812.pdf>. Acesso: 20 de abr. de 2017

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje**. São Paulo: Perspec. São Paulo, v.23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_02.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf) Acesso: 10 de set. 2016.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: [smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/.../gestao%20-%20heloisa%20luck.doc](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/.../gestao%20-%20heloisa%20luck.doc). Acesso: 15 de mai. 2017.

MACHADO, C. **Avaliação Externa e Gestão Escolar**: Reflexões sobre o uso dos resultados. Revista Ambiente e Educação, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun., 2012. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf). Acesso em: 27 de nov. 2016.

\_\_\_\_\_, C. ALAVARSE, O.M.; ARCAS, P. H. **Sistemas Estaduais de Avaliação**: interfaces com qualidade e gestão da educação. RBPAAE, v. 31, n. 3, p. 667-680 set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/63800/37029>. Acesso em: 27 de jul. 2017.

MACHADO, M. C. da S.; MIRANDA, J. B.; DUSI, S. C. O. **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. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MarciaMachado-ComunicacaoOral-int.pdf> . Acesso em: 27 de nov. 2016.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiências e suas interpretações**, 2008. Tese (Doutorado em Educação) \_ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

PRAZERES, J. A.G. **Implicações e desafios do assessoramento pedagógico das coordenadorias distritais de educação da seduc-am dispensado às escolas de ensino médio da capital**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da educação Pública). Programa de pós-graduação profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/04/Jesseane-final.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2017.

PIMENTA, C. O. **As Avaliações Externas e o Trabalho de Coordenadores Pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 141 p. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, FE-USP, São Paulo, 2012. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../48/...30052012.../CLAUDIA\\_OLIVEIRA\\_PIMENTA\\_rev.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../48/...30052012.../CLAUDIA_OLIVEIRA_PIMENTA_rev.pdf). Acesso em: 27 de set. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 27 de nov. 2016.

SCOOTI, P. A. **Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação.** XIII Congresso de Sociologia. 29 de maio a 01 de junho de 2007, UFPE, Recife. Disponível em: [www.sbsociologia.com.br/portal/index.php](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php). Acesso em: 20 de out. 2016.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R.P. **Sistemas Estaduais de Avaliação:** Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p.793-822, set/dez., 2010. Material impresso.

VEIGA et al. **Implantação dos 5Ss e proposição de um SGQ para uma indústria de ervamate.** Revista ADMpg Gestão Estratégica, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p.71-78, 2013. Disponível em:

[http://www.admpg.com.br/revista2013\\_1/Artigos/14%20Implantacao%20dos%205Ss%20e%20proposicao%20de%20um%20SGQ.pdf](http://www.admpg.com.br/revista2013_1/Artigos/14%20Implantacao%20dos%205Ss%20e%20proposicao%20de%20um%20SGQ.pdf). Acesso em: 10 jun. 2017.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: KEYLAH ADRIANA RAMOS A. DOLZANES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório “**Apropriação de Resultados do SADEAM: uma investigação das ações pedagógicas implementadas nas Coordenadorias Distritais de Educação 02 e 07 do estado do Amazonas.**”. Neste estudo pretende-se investigar como a Coordenadoria e a escola conduzem as ações pedagógicas deste componente curricular a partir da apropriação dos resultados do SADEAM. A metodologia consiste num questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa serão professores de Língua Portuguesa do 7º ano.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora.

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante da função de \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os Coordenadores

Caro coordenador(a), eu me chamo Keylah Adriana R. A. Dolzanes e sou mestranda do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Atualmente estou construindo minha dissertação com o objetivo de investigar ações pedagógicas implementadas pelas CDEs em relação à apropriação dos resultados no SADEAM, especificamente, Língua Portuguesa do 7º ano,.

Declaro que suas respostas a este instrumento são de fundamental importância. Desde já agradeço sua disposição e colaboração e lhe garanto que suas respostas serão limitadas para a análise do caso e o anonimato será garantido.

I\_ Organização da proposta pedagógica a partir dos resultados do SADEAM

### INFORMAÇÕES BÁSICAS

Coordenador(a), registre abaixo alguns dados pessoais que ajudarão a compor seu perfil.

1. Em qual dessas faixas etárias você se encaixa?

A ( ) entre 20 e 29 anos

D ( ) entre 50 e 59 anos

B ( ) entre 30 e 39 anos

E ( ) acima de 60 anos

C ( ) entre 40 e 49 anos

2. Qual sua formação?

Graduação

A ( ) Pedagogia

C ( ) Normal Superior

B ( ) Letras

D ( ) Outro curso. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação

A ( ) especialização

B ( ) mestrado

C ( ) doutorado

3. Há quantos anos você trabalha como professor? (Se possível, exclua períodos prolongados de ausência como, por exemplo, licença maternidade, licença prêmio, licença médica, licença por interesse particular).

A ( ) é o primeiro ano

D ( ) entre 10 e 20 anos

B ( ) entre 2 e 5 anos

E ( ) acima de 20anos

C ( ) entre 6 e 10 anos

4. Há quantos anos você atua na função de Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II?

A ( ) é o primeiro ano

C ( ) entre 4 e 6 anos

B ( ) entre 2 e 3 anos

D ( ) entre 6 e 10 anos

5. Qual seu vínculo profissional com a SEDUC-AM?

A ( ) efetivo 20 horas

D ( ) processo seletivo simplificado 40h

B ( ) efetivo 40 horas

E ( ) integrado 20 horas

C ( ) processo seletivo simplificado 20h

F ( ) integrado 40 horas

6. Você passou por alguma das funções abaixo antes de assumir a atual função?

A ( ) gestor escolar

C ( ) assessor da Coordenadoria

B ( ) coordenador de área

D ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

## I Organização da proposta pedagógica a partir dos resultados do SADEAM

Coordenador(a), as questões abaixo me ajudarão a entender como você vê a relação entre a construção da proposta pedagógica e os resultados do SADEAM.

**Questão 1:** Até que ponto você concorda ou discorda com as afirmações a seguir?

*Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não concordo nem discordo
a) É importante, para a equipe gestora, conhecer os resultados das avaliações externas.	( )	( )	( )	( )	( )
b) A equipe gestora deve utilizar os resultados das avaliações externas para pensar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na escola	( )	( )	( )	( )	( )
c) É papel do corpo docente buscar a melhoria do desempenho educacional dos alunos e não da equipe gestora.	( )	( )	( )	( )	( )
d) O uso dos resultados das avaliações externas deve ser considerado nos momentos de planejamento.	( )	( )	( )	( )	( )
e) O uso dos resultados das avaliações auxiliam os professores na definição das atividades a serem trabalhadas em sala de aula.	( )	( )	( )	( )	( )
f) A equipe gestora deve realizar trabalho de acompanhamento das ações pedagógicas definidas nos momentos de planejamento.	( )	( )	( )	( )	( )
g) A equipe gestora deve observar o desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem.	( )	( )	( )	( )	( )

### QUESTÃO 02

A partir da análise dos resultados das avaliações externas, a coordenação define prioridades nos conteúdos a serem trabalhados?

SIM ( )

NÃO ( )

### QUESTÃO 03

A partir da análise dos resultados das avaliações externas, a coordenação define ações para alcance do objetivo?

SIM ( )

NÃO ( )

### QUESTÃO 04

Se a resposta para a questão 03 foi sim, você pode citar algumas das ações que foram definidas junto às escolas?

### QUESTÃO 05

Se há definição de ações, estas são pensadas de acordo com cada etapa de ensino ou são únicas para todas as etapas?

#### **QUESTÃO 06**

A cargo de quem ficará a divulgação das ações definidas junto às escolas?

#### **QUESTÃO 07**

Esta divulgação envolverá que tipos de recursos (materiais, financeiros etc)?

#### **QUESTÃO 08**

Como se dará a difusão das ações junto às escolas? (reunião, e-mail, visita *in loco*)

#### **QUESTÃO 09**

Há um prazo estipulado para que as escolas implementem estas ações?

#### **QUESTÃO 10**

Será designada uma equipe para oferecer esclarecimentos/suporte às escolas em relação à implementação das ações definidas?

#### **QUESTÃO 11**

Em sua opinião, os técnicos em educação desta CDE têm conhecimento suficiente sobre avaliações externas e a prática da apropriação de seus resultados?

#### **QUESTÃO 12**

Se sua resposta à questão anterior for não, você acredita que o Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE da SEDUC-AM poderia fornecer esse conhecimento/suporte técnico?

#### **QUESTÃO 13**

De que forma, em sua opinião, o DEPPE poderia auxiliar as coordenadorias distritais de educação para que a apropriação de resultados seja mais profícua?

## APÊNDICE C – Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa – 7º ano

Caro professor(a), eu me chamo Keylah Adriana R. A. Dolzanes e sou mestranda do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Atualmente estou construindo minha dissertação com o objetivo de investigar ações pedagógicas implementadas pelas CDEs em relação à apropriação dos resultados no SADEAM, especificamente, Língua Portuguesa do 7º ano.

Declaro que suas respostas a este instrumento são de fundamental importância. Desde já agradeço sua disposição e colaboração e lhe garanto que suas respostas serão utilizadas apenas para a análise do caso e o anonimato será garantido.

### I. INFORMAÇÕES BÁSICAS

Professor(a), registre abaixo alguns dados pessoais que ajudarão a compor o perfil dos profissionais que trabalham com o 7º ano nesta CDE.

1. Em qual dessas faixas etárias você se encaixa?

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| A ( ) entre 20 e 29 anos | D ( ) entre 50 e 59 anos |
| B ( ) entre 30 e 39 anos | E ( ) acima de 60 anos   |
| C ( ) entre 40 e 49 anos |                          |

2. Qual sua formação?

Graduação

- |                                 |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| A ( ) Letras_ Língua Portuguesa | C ( ) Pedagogia                |
| B ( ) Letras_ outra habilitação | D ( ) Outro curso. Qual? _____ |

Pós-graduação

- |                      |                |                 |
|----------------------|----------------|-----------------|
| A ( ) especialização | B ( ) mestrado | C ( ) doutorado |
|----------------------|----------------|-----------------|

3. Há quantos anos você trabalha como professor? (Se possível, exclua períodos prolongados de ausência como, por exemplo, licença maternidade, licença prêmio, licença médica, licença por interesse particular).

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| A ( ) é o primeiro ano  | D ( ) entre 10 e 20 anos |
| B ( ) entre 2 e 5 anos  | E ( ) acima de 20anos    |
| C ( ) entre 6 e 10 anos |                          |

4. Há quantos anos você leciona Língua Portuguesa?

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| A ( ) é o primeiro ano  | D ( ) entre 10 e 20 anos |
| B ( ) entre 2 e 5 anos  | E ( ) acima de 20anos    |
| C ( ) entre 6 e 10 anos |                          |

5. Há quantos anos você trabalha com o Ensino Fundamental?

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| A ( ) é o primeiro ano  | D ( ) entre 10 e 20 anos |
| B ( ) entre 2 e 5 anos  | E ( ) acima de 20 anos   |
| C ( ) entre 6 e 10 anos |                          |

6. Há quantos anos você trabalha com o 7º ano?

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| A ( ) é o primeiro ano | D ( ) entre 10 e 20 anos |
| B ( ) entre 2 e 5 anos | E ( ) acima de 20anos    |

C ( ) entre 6 e 10 anos

7. Qual seu vínculo profissional com a SEDUC-AM?

A ( ) efetivo 20 horas

D ( ) processo seletivo simplificado 40h

B ( ) efetivo 40 horas

E ( ) integrado 20 horas

C ( ) processo seletivo simplificado 20h

F ( ) integrado 40 horas

8. Assinale a alternativa que melhor descreve sua atual situação no exercício da docência:

A ( ) Trabalha com Ensino Fundamental I e II.

B ( ) Trabalha somente com o Ensino Fundamental II.

C ( ) Trabalha com Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

D ( ) Além de trabalhar com Ensino Fundamental II trabalha também com: ou EJA ou Avançar.

## II \_ Organização da proposta pedagógica a partir dos resultados do SADEAM

1. Antes da elaboração de seu planejamento, há análise dos resultados obtidos pelos alunos da escola nas avaliações externas?

---



---



---

2. Se a sua resposta à questão anterior for sim, esta análise é realizada por motivação pessoal ou conduzida pelo gestor/pedagogo da escola?

---



---



---

3. O planejamento de seu componente curricular contempla ações pedagógicas visando ao melhor desempenho dos alunos nas lacunas de aprendizagem detectadas pelas avaliações externas?

---



---



---

4. Se sua resposta à questão anterior for sim, essas ações são direcionadas aos demais professores que ministram o mesmo componente curricular ou somente você é responsável por elas?

---



---



---

5. Você pode citar algumas das ações que foram definidas para serem trabalhadas no 7º ano? Se há definição de ações estas são pensadas de acordo com cada etapa de ensino ou são únicas para todas as etapas?

---

---

---

6. Caso alguma ação tenha sido definida a partir do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, você recebeu material de apoio para a implementação destas? Se sim, qual (is)?

---

---

---

7. A implementação das ações definidas envolverá que tipos de recursos (materiais, financeiros etc)?

---

---

---

8. Há um prazo estipulado para que ações definidas sejam desenvolvidas por você? Se sim, qual seria esse prazo?

---

---

---

9. Foi designado alguém para lhe dar esclarecimentos/suporte caso você tenha dúvida ou precise de algum material específico? Se sim, quem? Com que tipo de recursos poderá contar?

---

---

---

10. Em sua opinião, os profissionais desta escola têm conhecimento suficiente sobre avaliações externas e a prática da apropriação de seus resultados?

---

---

---

11. Se sua resposta à questão anterior for não, você acredita que CDE poderia fornecer esse conhecimento/suporte técnico?

---

---

---

12. De que forma, em sua opinião, a CDE poderia auxiliar os professores de LP para que a apropriação de resultados seja mais profícua?

---

---

**Mais uma vez agradeço sua colaboração e reafirmo a confidencialidade que será dada às informações fornecidas por você.**