

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

SANDRA MARIA SILVA DE OLIVEIRA

**O SADEAM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DUAS ESCOLAS DE
MANAUS: IMPLICAÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO**

JUIZ DE FORA
2015

SANDRA MARIA SILVA DE OLIVEIRA

**O SADEAM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DUAS ESCOLAS DE
MANAUS: IMPLICAÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO**

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

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Lina Kátia Mesquita de Oliveira

JUIZ DE FORA

2015

SANDRA MARIA SILVA DE OLIVEIRA

**O SADEAM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DUAS ESCOLAS DE
MANAUS: IMPLICAÇÕES DO FAZER PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO**

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

Aprovada em 11/12/2015.

Membro da banca -orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Ao meu querido e amado pai (em memória), exemplo de mansidão, tranquilidade e coragem. Seu esforço em me encaminhar aos primeiros passos da vida estudantil, possibilitou-me a conquista de muitas outras vitórias, inclusive, ESTA. Obrigada meu saudoso PAI!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus. A Ele todo o louvor, toda a honra, toda a glória e toda a adoração. Pois, sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada. Obrigada pela vitória, PAI!

À minha mãezinha querida que, embora distante, me apoiou e incentivou incessantemente por meio de suas orações. Te amo muito, MÃE!

Ao meu marido, pela paciência, pelo carinho, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo cuidado, por acreditar em mim e estar sempre disposto a me apoiar.

Ao meu filho, lindo, que eu tanto amo, por compreender a minha ausência e estresse ao longo do curso!

À minha querida gestora, Lucimar Reis, pelo apoio incondicional e pela liberação para os encontros presenciais em Juiz de Fora! Deus abençoe sua vida, minha querida!

Ao meu gestor, Paulo César, e à minha Pedagoga, Ronilda Couto, pelo apoio e por permitirem minha ausência nos momentos que mais precisei. Muito grata!

Aos meus ex-gestores, Paulino Sá e Francinete Cruz, pela compreensão e pela liberação para os encontros presenciais em Juiz de Fora! Obrigada, queridos!

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo conhecimento compartilhado.

À equipe gestora e aos professores de Língua Portuguesa das escolas 1 e 2, por permitirem a realização deste trabalho.

À Orientadora Professora Dr^a Lina Kátia Mesquita, pela orientação primorosa e efetiva. Obrigada!

À Gisele Zaquini e Leonardo Vilardi, pelo zelo e atenção durante a construção desta dissertação.

Enfim, a todos os meus familiares e amigos que torceram por essa conquista. Meu muito obrigada!

A Deus, novamente e sempre, por permitir a realização deste sonho.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do mestrado do PPGP/CAEd/UFJF, estuda como duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, localizadas em Manaus e pertencentes à Coordenadoria 5, vêm ensinando a Língua Portuguesa, sob três perspectivas: a da atuação da equipe gestora da escola, a da apropriação de resultados e a da realização de atividades com perspectivas de letramento. O objetivo de tal estudo é descrever o funcionamento e organização do fazer pedagógico das escolas 1 e 2 (Escola Estadual 1 e Escola Estadual 2), analisar as práticas pedagógicas destas instituições e propor ações que contribuam para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem destas e das demais escolas da Coordenadoria 5 da Rede Estadual de Ensino, por meio de formação para ampliação de competências técnicas de gestores, pedagogos e professores. Buscando atingir os objetivos propostos, adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa e interpretativa dos dados, a partir dos seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas e questionários. A análise dos dados nos possibilitou o diagnóstico: (1) pouca competência técnica da equipe gestora; (2) necessidade de aprimoramento dos encontros destinados para estudo junto aos professores, coordenado pelo pedagogo; (3) boas práticas de letramento, desenvolvidas por meio de projetos. Com base nesse diagnóstico, nos foi possível a elaboração de um Plano de Ação Educacional – PAE – que propõe estratégias para que as dificuldades sejam superadas e qualifiquem ainda mais o processo ensino-aprendizagem das escolas públicas.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Letramento; Equipe Gestora Escolar; Fazer Pedagógico; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present research, conducted at PPGP/CAEd, studies how two state schools of Amazonas, located in Manaus and belonging to Coordination 5, have been teaching Portuguese Language, under three perspectives: from the school management team, result management and from organizing literacy activities. The goal of such study is to describe the work and organization of pedagogical affairs at schools 1 and 2, to analyze the pedagogical practices of such schools and to propose actions that may contribute to improving the teaching- learning processes of these and other schools of the Coordination 5 in the State Education Network. Aiming to reach the proposed goals, the methodology adopted was qualitative and interpretative of data obtained through interviews and surveys. Data analysis generated the diagnosis: (1) little technical competence of the management team; (2) the need to improve gatherings dedicated to studying with the teachers, coordinated by a pedagogical specialist; 3) good literacy practices, developed through projects. Based on this diagnosis, it was possible to create an Educational Action Plan which proposes strategies to overcome difficulties, as well as to qualify even further the teaching-learning process in public schools.

Keywords: External assessment; Literacy; School management team.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAES	Centro de Atendimento ao Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPA	Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministerio da Educação
Op. Cit	<i>Opere Citato.</i>
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas

PCE	Programa Ciência na Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIPA	Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QEdu	Sistema on-line
SADEAM	Sistema de Avaliação da Educação Estadual do Amazonas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAD	Secretaria de Estado de Administração e Gestão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEFAZ	Secretaria do Estado da Fazenda AM
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico
SESC	Serviço Social do Comércio
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTRA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Avaliação da Educação Básica	19
Figura 2 - Padrões de Desempenho - SADEAM	26
Figura 3 - Escala de Proficiência do SADEAM	32
Figura 4 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Escola 1 – SADEAM 2011 / 2012 / 2013	34
Figura 5 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Coordenadoria 5 / Manaus – SADEAM 2011 / 2012 / 2013.....	35
Figura 6 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Rede Estadual – SADEAM 2011 / 2012 / 2013	35
Figura 7 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Escola 2 – SADEAM 2013	43
Figura 8 - Padrão de Desempenho da Coordenadoria 5 / Manaus – SADEAM 2011 / 2012 / 2013	43
Figura 9 - Padrão de Desempenho da Rede Estadual – SADEAM 2011 / 2012 / 2013	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho das Escolas da Coordenadoria 5 – SADEAM 2013.....	31
Quadro 2 - Rendimento da Escola Estadual 1 – 2011 a 2013.....	41
Quadro 3 - Rendimento da Escola Estadual 2 – 2013	49
Quadro 4 - Descrição dos entrevistados	52
Quadro 5 - Resumo dos achados.....	132
Quadro 6 – Resumo das ações propostas do PAE.....	137
Quadro 7 - Formação para a equipe gestora	142
Quadro 8 - Temas para estudo na formação da equipe gestora.....	145
Quadro 9 - Formação continuada para professores.....	149
Quadro 10 - Apresentação de práticas exitosas.....	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DESAFIOS NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO	17
1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	19
1.2 O Amazonas e o desafio de elevar a qualidade do ensino	24
1.3 O SADEAM nas escolas da coordenadoria 5 da Rede Estadual de Ensino de Manaus/Amazonas	30
1.4 O processo ensino-aprendizagem de 2 escolas estaduais	32
1.5 As 2 escolas estaduais proficientes segundo o SADEAM.....	33
1.5.1 Conhecendo a Escola Estadual 1.....	33
1.5.2 Conhecendo a Escola Estadual 2.....	42
2 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM 2 ESCOLAS ESTADUAIS PROFICIENTES SEGUNDO O SADEAM.....	50
2.1 Metodologia da pesquisa.....	51
2.2 Referencial teórico	54
2.2.1 A atuação do gestor.....	54
2.2.2 A importância da Alfabetização e do Letramento para o sucesso escolar....	58
2.3 O processo ensino-aprendizagem nas escolas 1 e 2.....	64
2.3.1 O que dizem os dados do SADEAM sobre as escolas 1 e 2	64
2.3.2 O papel dos atores educacionais frente ao processo de ensino e aprendizagem.....	65
2.3.2.1 A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 1 do ponto de vista do pedagogo e do professor de Língua Portuguesa	66
2.3.3 A utilização dos dados do SADEAM nas práticas das Escolas Estaduais 1 e 2	114
2.3.4 As perspectivas do Letramento nas práticas das Escolas Estaduais 1 e 2	123
2.4 Síntese das análises e caminhos para o plano de ação educacional..	130
3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	135
3.1 Formação para a equipe gestora.....	137
3.1.1 A implementação da formação para a equipe gestora	138
3.1.2 Divisão das temáticas dos encontros	144
3.2 Formação continuada para professores	147

3.3 Apresentação de práticas exitosas de letramento das escolas estaduais

1 e 2 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

REFERÊNCIAS..... 156

ANEXO A 161

APÊNDICE A 162

APÊNDICE B 164

APÊNDICE C 166

APÊNDICE D 169

INTRODUÇÃO

O Governo Federal assume, em 1993, com a criação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, o compromisso de elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Visando efetivar tal compromisso, a União e os Estados vêm utilizando a avaliação educacional em larga escala como um instrumento fundamental para o acompanhamento deste processo de melhoria.

Nesta conjuntura, é criado, no início da década de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, contribuir com a qualidade do ensino e para a universalização do acesso à escola. Para isso, oferece subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, por meio de dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Governo Federal exerceu uma forte influência na criação dos sistemas estaduais de avaliação. Assim sendo, em 2008, o governo do Amazonas criou o Sistema de Avaliação da Educação Estadual – o SADEAM, visando a um diagnóstico anual da Rede Estadual de Ensino, uma vez que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são fornecidos bienalmente.

Atuando como professora de Língua Portuguesa, percebi que das 21 escolas da Coordenadoria 5 que trabalharam com 7º ano, em 2013, somente 3, ficaram no Padrão de Desempenho Proficiente na Avaliação Externa Estadual do Amazonas (SADEAM). As demais 18 ficaram no Padrão de Desempenho Básico.

Minha inquietação, diante desta realidade, transformou-se no problema desta pesquisa: por que poucas escolas conseguem oferecer aprendizado adequado aos alunos? Atualmente, como aluna do Mestrado, tive a oportunidade de pesquisar e analisar as práticas pedagógicas de escolas que vêm alcançando o Padrão de Desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, de 7º ano, no SADEAM. Esta pesquisa deu-me algumas respostas para esta inquietação, embora não tenham sido suficientes para esclarecer todas as questões.

Uma explicação inicial para o fato de poucas instituições escolares conseguirem oferecer aprendizado adequado aos discentes relaciona-se,

principalmente, às competências da equipe gestora, o que leva à adoção e/ou aprimoramento de estratégias já existentes para superação dos desafios de elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Outra justificativa, para este fato, é a oferta e/ou participação dos atores educacionais em formação que ofereçam as condições e os insumos para a oferta de um ensino de qualidade, já que estes são indispensáveis quando se quer uma boa escola ou uma escola eficaz.

Desta forma, o referido trabalho tem como objetivo estudar como 2 escolas estaduais proficientes (que nesta dissertação serão chamadas de Escola Estadual 1 e Escola Estadual 2), segundo o SADEAM – 2013, ensinam a Língua Portuguesa.

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) conhecer o funcionamento e organização do fazer pedagógico das escolas 1 e 2; b) observar as práticas pedagógicas destas instituições; c) verificar se são desenvolvidas atividades com perspectivas de letramento.

Nessa investigação, a metodologia está pautada na análise de dados e/ou informações extraídos do Projeto Político Pedagógico das escolas; dos Planejamentos realizados pelos professores; dos Diários de Classe e das Atas Pedagógicas que os pedagogos fizeram juntamente com os professores; das observações feitas sobre o funcionamento das escolas; das informações adquiridas pelo questionário aplicado a 81 alunos da Escola Estadual 1 e 80, da Escola Estadual 2 e, da entrevista feita com 1 professor que atuou nas 4 turmas de 7º anos da Escola Estadual 1, com os 2 professores que atuaram nas 5 turmas de 7º anos da Escola Estadual 2 e com a pedagoga e/ou apoio pedagógico das instituições selecionadas para pesquisa.

Este trabalho está estruturado em 3 capítulos. No primeiro aborda-se a importância da avaliação para o sucesso do processo educacional. Para tanto, apresento ao leitor o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as políticas implementadas pelos Governos Federal e Estadual para elevar a qualidade do ensino. Ênfase foi dada à avaliação externa do Estado do Amazonas, cujos índices configuram o caso central deste trabalho. Para finalizar este capítulo, apresento o panorama das escolas selecionadas como campo de pesquisa deste estudo intitulado – “O SADEAM e o Ensino de Língua Portuguesa em duas escolas de Manaus: implicações do fazer pedagógico para o Letramento”.

No segundo capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que nos auxiliarão a compreender aspectos relacionados à importância das práticas da equipe gestora e das atividades com perspectivas de letramento para a construção de uma escola proficiente. Autores como: Lück (2011) Antunes (2008), Libâneo (2004), Burgos e Canegal (2011), Cagliari (1998), Novoa (2001), Paro (2001) e Souza (2009) mediarão nossa análise.

Na sequência, mostraremos como é desenvolvido o processo educacional nas escolas 1 e 2, tendo como parâmetro a atuação da equipe gestora, a utilização dos resultados do SADEAM e as atividades com perspectivas de letramento, evidenciados pelas entrevistas, questionários, observação e análise documental.

O terceiro capítulo é constituído do projeto de intervenção. Nele, serão apontadas medidas que visam aprimorar algumas ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas e propor que as demais escolas da Coordenadoria 5 adotem estas ações, visando qualificar as práticas pedagógicas das unidades desta coordenadoria. Além disso, propõe-se que as demais escolas ensinem também por meio de projeto, uma das práticas responsáveis pelo sucesso das escolas pesquisadas.

1 DESAFIOS NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras é um dos temas educacionais mais discutidos atualmente na sociedade. O projeto político traçado para a nação por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional: família, Estado e União.

Como uma das razões dessa discussão é o baixo índice de aprendizagem discente apresentado pelas avaliações em larga escala, este trabalho visa estudar o Ensino de Língua Portuguesa em 2 escolas estaduais proficientes, a partir dos dados do SADEAM 2013. As instituições que foram selecionadas como campo de pesquisa serão nomeadas, aqui, como Escola Estadual 1 e Escola Estadual 2.

Observando os resultados da Avaliação Externa Nacional de 2013, por exemplo, veiculados pelo sistema on-line (QEdu), constatamos que, apenas 40% dos alunos do 5º ano apresentaram aprendizagem adequada na competência de leitura e interpretação de textos; no 9º ano, este percentual caiu para 23%. Considerando o aprendizado aferido em Matemática, somente 35% dos alunos do 5º ano apresentaram aprendizagem adequada na competência de resolução de problemas; no 9º ano, esse percentual chegou a 11%. Esta situação pode ser considerada crítica, já que constatamos, pelos dados supracitados, que à medida que aumenta a quantidade de ano escolar dos alunos, reduz-se o percentual de alunos com aprendizado adequado. Os alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado, definição indicada pelos especialistas em educação, participantes do comitê científico do movimento “Todos pela Educação”.

Considerando os dados do SADEAM e a definição de aprendizado adequado, exposto anteriormente, constata-se que apesar da média do Estado do Amazonas ter ficado no Padrão de Desempenho Básico em 2011, 2012 e 2013, em Língua Portuguesa de 7º ano, algumas escolas revelaram resultados superiores a esse, mantendo-se, ou mudando para o Padrão de Desempenho Proficiente, em 2013, na mesma disciplina/série em que a média da Rede encontra-se no Básico.

Buscando conhecer práticas exitosas que venham contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, selecionamos duas dessas unidades

educacionais como campo de pesquisa - a Escola Estadual 1 e a Escola Estadual 2 - já que o percentual de aluno de 7º ano, destas instituições, com aprendizado adequado em Língua Portuguesa, em 2013, foi de 66,7% e 60,2%, respectivamente. Enquanto, apenas, 33,9% dos alunos da Rede tiveram aprendizado adequado na mesma disciplina/série.

De acordo com Riani e Soares (2008, p. 2): “uma das causas desse baixo desempenho é a deficiência do aprendizado das crianças nos anos iniciais, ou seja, no período da alfabetização”. Consequentemente, “diagnosticar as deficiências de aprendizado no período da alfabetização, para intervir de forma mais eficiente, é primordial para o sucesso das crianças para toda a sua vida escolar”.

Com o tema qualidade da educação em alta, o preparo e a eficiência da escola tornaram-se foco de políticas públicas, programas e projetos educacionais que visam elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras.

Dentre as políticas educacionais que visam combater a deficiência do baixo desempenho discente, está o Sistema de Avaliação da Educação Pública. É sobre esse sistema e seus desdobramentos que o presente capítulo trata. Assim sendo, apresentamos também as contribuições da Resolução CNE/CEB 07/2010 (BRASIL, 2010), que passa a reger as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Como decorrência, trataremos dos desafios educacionais enfrentados pelo estado do Amazonas para atender ao compromisso de elevar a qualidade do ensino.

Considerando que Riani e Soares (2008) apontam a deficiência no processo ensino-aprendizagem, nos anos iniciais, como uma das causas para o insucesso dos discentes, traremos os conceitos de alfabetização e letramento à luz de autores como Soares (1998, 2004), Kleiman (2008), Tfouni (2010), Cagliari (1998), Paiva (2003), Val (2006), Perez (2002) e Terra (2009).

Objetivando a compreensão do tema deste trabalho, no próximo tópico, descreveremos sobre a política de avaliação da educação brasileira, afim de que o leitor conheça o processo de avaliação brasileiro voltado para a educação básica, cujo resultado das avaliações, trouxe para o seio da sociedade, a discussão de vários temas educacionais, principalmente, os relacionados à qualidade da educação oferecida no país.

1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado em 1990, é composto pelo SAEB e a Prova Brasil, dois exames complementares que avaliam estudantes das redes públicas e privadas do país por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A avaliação é feita a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. Os dados coletados permitem que gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores acompanhem a evolução dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e efetividade do ensino ministrado nas escolas do país.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, conforme pode ser visto na figura 1.

Figura 1 - Sistema de Avaliação da Educação Básica



Fonte: INEP, 2015.

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb): abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) - também denominada "Prova Brasil": é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Participam desta avaliação, as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Para aferir a qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

O IDEB combina dois indicadores: um advém do rendimento escolar e o outro, do desempenho. Portanto, para aferir o IDEB são utilizados dados do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outra medida, adotada pelo Governo, com vistas a elevar o desempenho discente e, conseqüentemente, reduzir o déficit na educação, revelado pelas avaliações em larga escala, é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), cujas Diretrizes encontram-se determinadas na Resolução CNE/CEB 07/2010 (BRASIL, 2010).

A trajetória para elaboração da Resolução CNE/CEB 07/2010 (BRASIL, 2010), iniciou-se em 2004, quando o Ministério da Educação (MEC) criou o programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, visando concretizar uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Para apoiar os sistemas de ensino, na implantação do programa, o MEC desenvolveu várias ações, dentre elas a realização de 7 encontros regionais para que os estados e os municípios brasileiros discutissem essa política.

O roteiro desses encontros, denominados “Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, serviu para o MEC encaminhar coletiva e democraticamente, as discussões pertinentes à viabilidade da implementação deste programa nos sistemas de ensino (BRASIL, 2005). Após discussão sobre a estruturação do sistema educacional brasileiro, concluiu-se que,

depois de ter vencido o desafio do acesso, é preciso o país investir na qualidade educacional.

O alcance desse objetivo perpassa pela necessidade de se reorganizar o tempo escolar, considerando: (i) a estrutura espacial da escola, que muitas vezes, “tem levado a determinadas formas de agrupamento que mais dificultam que favorecem uma ação comunicativa construtiva” (BRASIL, 2004, p. 9); (ii) os currículos e programas escolares tratados, de maneira geral, como uma organização de conteúdos a serem desenvolvidos a partir de certa sequência e critério; e (iii) o tempo escolar, mostrando que os currículos e programas têm sido ministrados em unidades de tempo, com horários definidos e interrompidos pelo toque de uma campainha. Dessa discussão, surgiu a necessidade de se repensar a questão da organização do tempo escolar.

Amparada pela Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatória a inclusão de todas as crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino, essa política tem por objetivo:

melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2007a.).

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação nas décadas de 1970 e 1980, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 1990, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada, somente nesses termos, pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesta Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010), centrados, principalmente, na melhoria das condições de equidade e

qualidade, as escolas brasileiras tiveram que repensar suas propostas curriculares já que a efetivação da aprendizagem não ocorre apenas através da ampliação do tempo na escola, mas, sim, do uso eficaz desse tempo.

Moreira e Candau (2006) apresentam as definições de currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, que articulam vivências e saberes discentes para a construção das identidades dos alunos” (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 22). Após delimitar a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Na ausência de uma matriz curricular nacional para essa nova estrutura, o MEC orientou:

a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 9).

Vemos a necessidade de valorização dos conhecimentos que a criança já adquiriu e o ritmo de aprendizagem que é peculiar ao processo de alfabetização e letramento, afim de que, este não seja interrompido, após o primeiro ano de sua vida escolar. Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o

seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Outra medida importante, firmada pelo Governo Federal, foi o “Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) um Plano de Metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e conjuga esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

O “Compromisso Todos pela Educação”, organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional, construiu, em articulação com órgãos públicos e/ou representativos das gestões educacionais centrais e locais, um plano de metas para a política educacional brasileira, entre elas, a criação do IDEB, e conquistaram a aprovação do Decreto-Lei n. 6.094, de abril de 2007 que

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Esta medida do Governo Federal também permite que outras instituições colaborem, de forma voluntária, com este compromisso. Sobre isso, o Art. 7º do Capítulo III do Decreto ressalta:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Com a aprovação do PNE, surgiram outros planos dentro da política educacional de melhoria na qualidade da educação, a saber: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Estes surgem como programas de ações e não como um plano educacional propriamente dito, como afirma Saviani (2007). Segundo o autor, o PDE é “um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (SAVIANI, 2007, p.1239).

O PDE teve ampla divulgação nos meios de comunicação e foi bem recebido pela sociedade brasileira. Através do slogan “Para a educação melhorar, todos devem participar”, convocou-se a sociedade a participar, cumprindo-se o previsto no art. 1º do decreto supracitado. Segundo Saviani (2007),

o aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país (SAVIANI, 2007, p.1232).

O IDEB é o termômetro utilizado pelo MEC para aferir a qualidade da educação brasileira. O parágrafo único do Capítulo III, Art. 3º do Decreto-Lei n. 6.094, de abril de 2007 (BRASIL, 2007) preconiza: “o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007), ou seja, é o indicador utilizado para o acompanhamento dos resultados.

A adesão dos entes é condição fundamental para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), composto por um diagnóstico da educação no município e objetivos a serem atingidos.

Discorreremos, na próxima seção, sobre as políticas implementadas pelo Governo do Amazonas para alcançar os objetivos do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cuja adesão vislumbra a melhoria do ensino oferecido neste Estado.

1.2 O Amazonas e o desafio de elevar a qualidade do ensino

Localizado no coração da floresta Amazônica, centro da região Norte do Brasil, o Estado do Amazonas ocupa área de 1.577.820,2 km². Segundo dados, de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este Estado possui 3.483.985 habitantes, distribuídos em seus 62 municípios. Segundo dados do sistema on-line (QEdu), em 2013, o Amazonas tinha 4.851 Escolas de Educação Básica e 3.820 matrículas em creches; 44.149, em pré-escolas; 397.606, nos anos iniciais; 296.839, nos anos finais; 102.626, no Ensino Médio; 75.240, no EJA e 410, na educação especial.

Visando à melhoria da qualidade de ensino, a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o Governo do Amazonas, através da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), adotou um conjunto de ações. Entre elas, cumpriu a Lei Federal n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), quando implantou o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução n. 098/2005 – CEE/AM (AMAZONAS, 2005) e todas as escolas ligadas à Rede Estadual de Ensino tiveram que se adequar para implantá-lo até setembro de 2006.

Santos e Vieira (2006, p. 776) defendem que essa medida visava não apenas à “antecipação da escolaridade, mas ao aumento da obrigatoriedade do atendimento, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica”. O objetivo principal da ampliação do Ensino Fundamental não seria, assim, apenas a entrada da criança no sistema educacional aos seis anos de idade, mas a extensão do tempo de escolarização com vistas a repensar o processo de alfabetização e reverter o baixo desempenho apresentado pelos alunos no sistema de avaliação externa.

O monitoramento da qualidade do ensino ofertado no Amazonas, dá-se através da participação do Estado nas avaliações externas nacionais, como a Prova Brasil, e no SADEAM, seu próprio sistema de avaliação externa, criado em 2008.

O SADEAM busca aferir o desempenho educacional dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. Esses resultados permitem a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do Estado. No primeiro ano, avaliou-se os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos da 3ª série do Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também nessas disciplinas e em Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa. Após passar por alguns ajustes e estabelecer parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o SADEAM avaliou, em 2013, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, os alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

Os elementos utilizados no SADEAM são: a) matriz de referência; b) cadernos de testes; c) teoria de resposta ao item (TRI); d) escala de proficiência; e) padrões de desempenho.

A Matriz de Referência é um recorte do currículo e apresenta as habilidades definidas para serem avaliadas. É constituída de 6 tópicos e dois descritores. Os Tópicos agrupam por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores. Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.

O item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência.

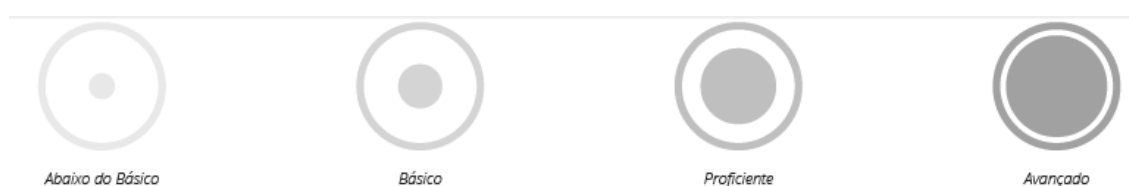
O Caderno de testes é composto de 44 itens, divididos em 4 blocos com 11 questões cada. Dos 4 blocos, 2 são de Língua Portuguesa e 2, de Matemática. Assim sendo, o aluno responde 22 questões em cada uma das disciplinas avaliadas.

A Teoria de Resposta ao Item atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, que diz respeito ao conhecimento do aluno em relação às habilidades elencadas na Matriz de Referência. Portanto, avalia as habilidades demonstradas pelos alunos, por meio do grau de dificuldade dos itens que compõem os testes.

A Escala de Proficiência traduz medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar e revela as competências que os alunos desenvolveram. Para tanto, apresenta os resultados em uma espécie de régua em que os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho.

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SADEAM. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos, conforme figura 2.

Figura 2 - Padrões de Desempenho – SADEAM



Desta forma, alunos que se encontram nos Padrões de Desempenho Abaixo do Básico e Básico, isto é, abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade, precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão.

De acordo com dados do CAEd, em 2013, o SADEAM avaliou 33.259 alunos de 7º ano em Língua Portuguesa, o equivalente a 78,5% de participação discente, que alcançaram o padrão de desempenho básico, com a proficiência 206,64. Observando os dados do resultado geral do projeto no Estado, considerando a disciplina e série, já mencionadas, 25,2% dos alunos avaliados ficaram no padrão de desempenho abaixo do básico; 40,8%, encontravam-se no básico; 27,0%, estavam no proficiente e, 6,9%, no avançado. Correlacionando estes percentuais e a definição de aprendizagem adequada, já discutida neste trabalho, podemos dizer que, apenas 33,9% dos alunos de 7º ano, isto é, menos da metade, tiveram aprendizado adequado em Língua Portuguesa.

De posse desses indicadores, em 2013, foi implantado no Estado o Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas (Pipa). Pipa é uma ação da SEDUC que oferece assessoramento didático e pedagógico a escolas com desempenho educacional limitado em Língua Portuguesa e Matemática. O ponto de partida para a SEDUC identificar as escolas com baixo desempenho educacional serão os indicadores extraídos da análise do desempenho dos estudantes, não apenas do SADEAM, mas também da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A Coordenadoria 5, na qual encontram-se as escolas *lócus* de pesquisa deste trabalho, é responsável pelas escolas da Zona Leste de Manaus e tem o maior número de escolas (18) selecionadas pelo Pipa. Ao realizar a pesquisa, buscamos descobrir se as duas escolas selecionadas para tal, desenvolvem este programa e se este tem contribuído para o sucesso institucional que levaram as escolas a serem selecionadas para terem suas práticas pedagógicas discutidas e analisadas neste trabalho.

Outra medida adotada pelo Governo do Amazonas foi a criação do Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, em 22 de agosto de 2008 (AMAZONAS, 2008), com o objetivo de estimular a apropriação,

pelos atores envolvidos no processo educacional, dos resultados produzidos pelo sistema de avaliação

O Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação a que se refere a lei, é administrado por um Comitê Gestor, formado por representantes da SEDUC/AM, Secretaria do Estado da Fazenda AM (SEFAZ), Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN) e Secretaria de Estado de Administração e Gestão (SEAD). Os recursos que compõem o Fundo são oriundos do excesso de arrecadação, a se verificar no exercício financeiro, relativo às fontes 100 – Recursos, 121 - Cota Parte do Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal e 146 – Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A lei estabelece quem deverá receber os prêmios, destacando: alunos, professores, pedagogos, gestores, auxiliares de serviços gerais, administrativos, que serão contemplados com prêmios de décimos quarto e quinto salários, o primeiro para os que atingirem as metas e o segundo para aqueles que as superarem.

A política de bonificação como incentivo para o alcance das metas teve seu marco legal em 05 de outubro de 2007, com a publicação do Decreto n. 27 (AMAZONAS, 2007), quando foi instituído o Prêmio Escola de Valor, conferido anualmente às escolas da Rede Pública que atingissem as metas estipuladas.

Em dezembro de 2008, publica-se o Decreto Regulatório n. 28.843, do dia 17 do mesmo mês (AMAZONAS, 2008), que regulamenta o Prêmio do Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor, além de determinar as metas a serem alcançadas no Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas e IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5º ano; anos finais do Ensino Fundamental, 9º ano, e para o 3º ano do Ensino Médio, sendo incluídos no Decreto a modalidade do Ensino Médio mediado por Tecnologia, e também os profissionais da sede da SEDUC, com metas para o período de 2008 a 2013.

Em 2011, publica-se o Decreto n. 31.488, de 02 de agosto (AMAZONAS, 2011), que altera o “Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica” e o “Prêmio Escola de Valor”, aumentando o valor do prêmio oferecido às escolas de R\$ 30.000,00 para R\$ 50.000,00 por modalidade de ensino. O prêmio também é estendido às escolas que, mesmo não alcançando as metas

estabelecidas, tenham atingido os maiores crescimentos absolutos. Estas são premiadas com R\$ 20.000,00.

O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) lançou e vem desenvolvendo, desde 2011, o programa de reforço escolar “Criando Oportunidades” e tem o objetivo de reforçar o aprendizado ministrado em sala de aula. O programa beneficia alunos matriculados no Ensino Fundamental permitindo a eles o acesso a aulas extras, que são ministradas no contraturno escolar sob a orientação de uma equipe de monitores, previamente capacitados. Conforme dados oficiais da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), 14.999 alunos foram beneficiados pelo programa, no ano de 2014, sendo 8.410 do interior e 6.598 da capital.

Sendo este um programa que pode interferir positivamente no processo ensino-aprendizagem, analisamos, em nossa pesquisa de campo, se este programa faz parte do cotidiano das escolas 1 e 2 e se é uma das causas destas escolas terem conseguido oferecer aprendizado adequado a mais de 60% dos alunos de 7º ano, em Língua Portuguesa, em 2013.

Outra medida que visa contribuir com a melhoria da educação no Estado, foi o lançamento, em 2013, do projeto “Rede de Letras” que objetiva promover o prazer pela leitura para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, através da distribuição gratuita de diversos gêneros literários. Para garantir que os resultados sejam alcançados, além da distribuição das obras, a SEDUC ofereceu capacitação aos professores de Língua Portuguesa, a fim de que eles tenham ferramentas para trabalhar o conteúdo dos livros com os alunos, organizando um espaço escolar propício à prática da leitura.

Este programa está estreitamente ligado à competência de leitura e interpretação de textos cujos resultados dos desempenhos discentes, relacionados a estas habilidades, obtidos em nível nacional, estadual e escolar estão sendo apresentados e discutidos neste trabalho. Seria este um dos programas que estariam possibilitando ações pedagógicas bem sucedidas nas escolas proficientes selecionadas para campo desta pesquisa? Esta é mais uma questão que será abordada no capítulo 2 deste trabalho.

Além das políticas já citadas, a Rede tem também o Plano de Intervenção Escolar, que é elaborado pelos professores das disciplinas avaliadas, juntamente com a coordenação pedagógica, visando sanar as dificuldades apresentadas pelo

alunos em habilidades que ainda precisam ser trabalhadas em sala de aula, em cada etapa de escolaridade avaliada. Assim sendo, os educadores podem atuar com maior precisão nas ações a serem desenvolvidas.

Uma outra medida adotada pela Rede para apropriação dos resultados do seu próprio sistema de avaliação externa, é o “Painel de Gestão à Vista”, uma atividade desenvolvida anualmente pelas escolas, em um momento em que a instituição divulga, oficialmente, para as comunidades escolar e local, os dados obtidos pela instituição no ano anterior ao da mostra.

Tendo discorrido sobre as políticas implementadas pelo Governo do Amazonas para elevar a qualidade do ensino no Estado, passemos à seção que tratará do Sistema de Avaliação da Educação do Amazonas no âmbito da Coordenadoria 5.

1.3 O SADEAM nas escolas da Coordenadoria 5 da Rede Estadual de Ensino de Manaus/Amazonas

Vimos que, para monitorar a qualidade do ensino ofertado, além de participar das avaliações externas nacional, o Governo do Amazonas criou seu próprio Sistema de Avaliação Externa.

A Rede Estadual de Ensino do Amazonas, em Manaus, é organizada administrativamente em Coordenadorias. A criação das Coordenadorias Educacionais foi uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, respaldada na Lei Delegada n. 067 de 18 de maio de 2007 (AMAZONAS, 2007), e teve como objetivo descentralizar o atendimento administrativo e pedagógico oferecido às escolas estaduais, até então, realizado pelos setores da SEDUC/sede.

Descreveremos, de forma sucinta, neste item, a estrutura de funcionamento da Coordenadoria 5, já que o objetivo deste trabalho é conhecer as ações de 2 escolas desta coordenadoria, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa.

A coordenadoria 5 tem sob sua jurisdição 32 escolas, localizadas na Zona Leste da cidade de Manaus. No quadro 1, apresentado a seguir, constam os resultados do SADEAM 2013, nele aparecem somente 21 escolas, porque interessa-me apenas as que, naquele ano, tiveram turmas de 7º ano, haja visto ser esta a série foco do meu caso de gestão.

Apresento, a seguir, o quadro 1 com a Proficiência Média e o Padrão de Desempenho alcançado pelas 21 escolas estaduais da Coordenadoria 5 da Rede Estadual de Ensino de Manaus/Amazonas, em Língua Portuguesa de 7º ano, em 2013, a fim de que o leitor conheça os dados necessários para a compreensão do caso aqui discutido.

Quadro 1 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho das Escolas da Coordenadoria 5 – SADEAM 2013

Nº	ESCOLA	ANO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PADRÃO DE DESEMPENHO	% POR PADRÃO DE DESEMPENHO			
					AB	B	P	A
1.	ESCOLA 1	2013	243,1	PROFICIENTE	4,6	28,7	45,0	21,7
2.	ESCOLA 2	2013	231,8	PROFICIENTE	12,6	27,1	45,8	14,5
3.	ESCOLA 3	2013	225,4	PROFICIENTE	14,7	34,9	36,3	14,0
4.	ESCOLA 4	2013	215,5	BÁSICO	21,4	35,7	35,7	7,1
5.	ESCOLA 5	2013	189,0	BÁSICO	29,0	63,2	7,9	0,00
6.	ESCOLA 6	2013	212,7	BÁSICO	22,6	36,3	30,7	10,4
7.	ESCOLA 7	2013	205,4	BÁSICO	25,0	40,0	28,3	6,7
8.	ESCOLA 8	2013	219,8	BÁSICO	13,2	44,7	30,3	11,8
9.	ESCOLA 9	2013	213,9	BÁSICO	12,7	51,9	25,3	10,1
10.	ESCOLA 10	2013	203,6	BÁSICO	26,2	44,6	23,8	5,4
11.	ESCOLA 11	2013	208,5	BÁSICO	20,0	47,3	26,4	6,4
12.	ESCOLA 12	2013	208,2	BÁSICO	21,3	42,6	30,8	5,3
13.	ESCOLA 13	2013	207,2	BÁSICO	26,0	39,7	26,0	8,3
14.	ESCOLA 14	2013	197,4	BÁSICO	34,0	46,8	10,6	8,5
15.	ESCOLA 15	2013	202,2	BÁSICO	25,4	45,6	24,6	4,4
16.	ESCOLA 16	2013	204,4	BÁSICO	35,6	31,5	23,3	9,6
17.	ESCOLA 17	2013	204,2	BÁSICO	22,8	46,2	27,7	3,3
18.	ESCOLA 18	2013	204,5	BÁSICO	24,8	44,6	24,0	6,6
19.	ESCOLA 19	2013	201,5	BÁSICO	31,2	28,1	37,5	3,1
20.	ESCOLA 20	2013	216,7	BÁSICO	14,7	48,1	28,7	8,5
21.	ESCOLA 21	2013	219,2	BÁSICO	10,2	47,5	39,0	3,4

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de comentar os dados do quadro 1, é importante lembrar que as faixas de proficiência e os Padrões de Desempenho estão assim organizados, conforme a figura 3:

Figura 3 - Escala de Proficiência do SADEAM



Fonte: AMAZONAS, 2015.

Observe que, na escala de proficiência, os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho. Assim sendo, os alunos são classificados em quatro níveis de desempenho: abaixo do básico (AB) – até 175; básico (B) – de 175 a 225; proficiente (P) – de 225 a 275 e avançado (A) - de 275 a 500.

De acordo com os dados do Quadro 1, vemos que, das 21 escolas da Coordenadoria 5 que trabalharam com 7º ano, em 2013, somente 3 obtiveram média de Desempenho para ficar no Padrão Proficiente. As médias das demais 18, deixaram-nas no Padrão de Desempenho Básico. Das 3 proficientes, 2 são escolas de tempo integral e a outra é uma escola de Ensino Regular administrada pela Polícia do Estado do Amazonas.

1.4 O processo ensino-aprendizagem de 2 escolas estaduais

Ao analisar o resultado obtido pelas 21 escolas da Coordenadoria 5 da Rede Estadual de Ensino de Manaus/Amazonas, decidi estudar as práticas pedagógicas que duas, das três escolas proficientes, desenvolveram em 2013, a fim de descobrir as ações pedagógicas que levaram-nas a obter um resultado superior aos das demais instituições educacionais desta coordenadoria.

Os critérios de escolha de apenas 2 das 3 escolas que ficaram no Padrão de Desempenho Proficiente, relacionam-se ao fato de as 2 selecionadas serem escolas de tempo integral, enquanto que a 3ª, não é, existindo entre aquelas e esta diferenças significativas tanto na estrutura física quanto na contextualização em que estão imersas. Outro fator decisivo para a escolha, foi o fato de a 3ª ser administrada

pela polícia militar. Embora as 3 tenham conseguido oferecer aprendizado adequado em Língua Portuguesa para os alunos dos 7^{os} anos, essas particularidades levaram-me a selecionar as duas com mais semelhanças estruturais e administrativas, como campo de pesquisa. Na próxima seção, conheceremos as escolas selecionadas.

1.5 As 2 escolas estaduais proficientes segundo o SADEAM

As 2 escolas selecionadas para esta pesquisa estão localizadas na Zona Leste de Manaus. Em 2013, essas 2 instituições atenderam, segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), a 337 alunos de 7º ano, distribuídos em 09 turmas. Dos quais, 295 foram submetidos à prova do SADEAM.

Apresentaremos, nas duas subseções seguintes, as Escolas 1 e 2, *lócus* desta pesquisa. Discutiremos sobre suas características e especificidades e os desafios enfrentados na busca por oferecer uma educação de melhor qualidade.

1.5.1 Conhecendo a Escola Estadual 1

A Escola Estadual 1 foi fundada em 28 de janeiro de 2011 através do Decreto Governamental n. 30.940 (AMAZONAS, 2011a) e está localizada na Zona Leste de Manaus, atendendo a alunos oriundos do próprio bairro de localização da escola e das comunidades adjacentes, oferecendo a eles o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Quanto ao aspecto físico, a escola possui 1 academia, 2 almoxarifados, 1 auditório, 25 banheiros, 1 biblioteca, 2 camarins, 1 campo, 2 copas, 1 cozinha, 5 depósitos, 1 diretoria, 1 estacionamento, 2 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, 1 piscina, 1 quadra coberta, 2 refeitórios, 2 reservatórios de água, 2 salas de coordenação, 1 sala de dança, 1 sala de enfermaria, 1 sala de espera, 1 sala de música, 1 sala de odontologia, 2 salas de professores, 1 sala de projeção, 1 sala de reunião, 24 salas de aula, 2 secretarias, 1 Centro de Processamento de Dados (CPD), 1 telefonia, 2 vestiários e 1 videoteca.

A equipe administrativa e pedagógica é composta de 1 gestora, 1 administrador, 1 pedagogo, 1 secretário, 2 coordenadores de área, 1 apoio pedagógico, 4 auxiliar administrativos, 4 auxiliar de serviços gerais, 4 vigilantes, 3

merendeiras, 1 professor no laboratório de informática, 1 auxiliar de biblioteca, 38 professores, dos quais 1 ministrou aula de Língua Portuguesa nas 4 turmas de 7º anos em 2013. Esta professora é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e, nesta época, possuía 2 anos de experiência docente.

Em 2013, a escola trabalhou com 829 alunos, todos do Ensino Fundamental. Destes, 144 formaram as 4 turmas de 7º ano e, 129 foram submetidos à Avaliação Externa Estadual do Amazonas (SADEAM). Apresento a seguir, a partir dos dados da figura 4, a Proficiência Média e o Padrão de Desempenho, dos 7º anos da Escola 1, no SADEAM 2011, 2012 e 2013, sendo, este último, o recorte desta pesquisa.

Figura 4 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Escola 1 – SADEAM 2011 / 2012 / 2013

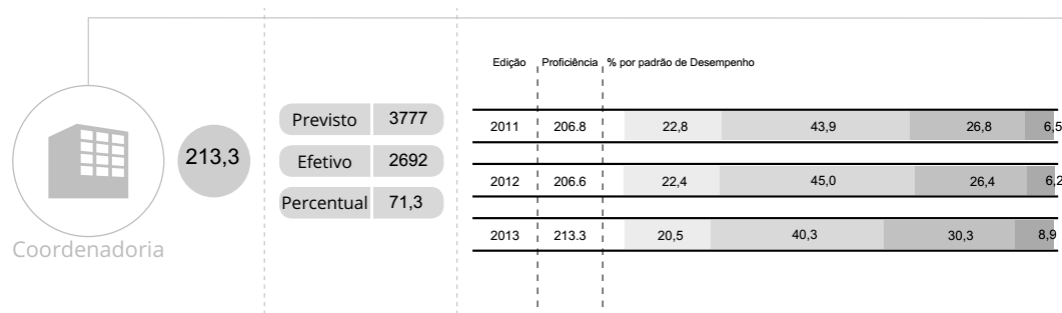


Fonte: AMAZONAS, 2013.

Os dados mostram que a instituição conseguiu, por 3 anos consecutivos, oferecer aprendizado adequado em Língua Portuguesa aos alunos dos 7º anos. Eles revelam que, em 2013, 66,7% dos alunos de 7º ano da Escola Estadual 1 obtiveram desempenho adequado em leitura e interpretação de textos. Considerando os dados de 2012, esse percentual é de 55,5% e em 2011, é de 56,0%. Constatamos, portanto, que a escola tem conseguido elevar significativamente o percentual de alunos com habilidades de leitura e escrita consolidadas.

Comparando os resultados aferidos nesta avaliação pelos alunos da Coordenadoria 5, da qual esta escola faz parte, e pelos alunos da Rede Estadual, nesta mesma série/disciplina, vemos que a Escola Estadual 1 ultrapassou essas duas instâncias em relação ao desafio de elevar o percentual de alunos com aprendizado adequado, conforme figuras 5 e 6, apresentadas a seguir:

Figura 5 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Coordenadoria 5 / Manaus – SADEAM 2011 / 2012 / 2013



Fonte: AMAZONAS, 2013.

Analisando os dados das duas últimas colunas, vemos, pelos percentuais de alunos da Coordenadoria 5 nos Padrões de Desempenho Proficiente e Avançado, nos quais o aprendizado é considerado adequado, que esta Coordenadoria conseguiu evoluir, crescendo 5,9 pontos percentuais de 2011 para 2013. Em 2011, apenas 33,3% de seus alunos adquiriram aprendizado adequado; em 2012, este percentual caiu para 32,6% e, em 2013, foi para 39,2%. Outro ponto que merece destaque é a queda de 2,3 pontos percentuais, de 2011 para 2013, de alunos no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico.

Figura 6 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Rede Estadual – SADEAM 2011 / 2012 / 2013



Fonte: AMAZONAS, 2013.

Já os dados da Rede Estadual nos Padrões de Desempenho Proficiente e Avançado, nos quais o aprendizado é considerado adequado, mostram que o Estado não conseguiu evoluir satisfatoriamente. Em 2011, apenas 34,2% de seus alunos adquiriram aprendizado adequado; em 2012, este percentual caiu para 32,7% e embora, em 2013, tenha atingido 33,9%, este percentual ainda é inferior ao atingido em 2011. Outra situação preocupante é o aumento de 2,3 pontos

percentuais, de 2011 para 2013, de alunos da Rede no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico e, a redução de percentuais nos Padrões Básico, Proficiente e Avançado, sendo respectivamente 2,2%, 0,2% e 0,1%.

Em relação à Escola Estadual 1, o destaque é a redução, de 2011 para 2013, em 4 pontos percentuais de alunos no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico e 6,8%, de alunos no Padrão de Desempenho Básico. Crescendo 1,4 o percentual de alunos no Padrão de Desempenho Proficiente e 9,3% de alunos no Padrão Avançado.

Este cenário além de nos levar a ver a Escola Estadual 1 como uma instituição bem sucedida, também nos faz acreditar que nela são desenvolvidas ações exitosas que podem contribuir para elevar o sucesso de outras unidades educacionais.

Ao analisar os resultados alcançados por esta instituição, em Língua Portuguesa de 7º ano no SADEAM 2013, constatamos que, apesar de ela ter se mantido no mesmo Padrão de Desempenho por 3 anos consecutivos, vem conseguindo elevar a qualidade do ensino que oferece.

Justifica-se tal afirmativa com a redução do número de alunos com desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade e a elevação do número daqueles com processo cognitivo de leitura adequado à sua série, ampliando significativamente o universo de alunos capazes de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar.

Como dito anteriormente, as unidades educacionais analisadas são escolas de tempo integral. Logo, percebe-se que o sucesso evidenciado na Escola Estadual 1 está em sintonia com os fundamentos deste tipo de instituição de ensino. Na Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação de Tempo Integral do Amazonas, consta que

a natureza fundamental dessa proposta não é só a extensão escolar, mas também o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem. Quanto mais tempo o estudante permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundarão sua formação (AMAZONAS, 2014, p. 11).

Ao conhecer a Escola Estadual 1, passei a acreditar que a atuação da gestora pudesse estar fazendo a diferença na qualidade do trabalho desenvolvido naquela

instituição. Dentre as variáveis que justificam esta hipótese, está o clima organizacional. Pois, mesmo no período em que a gestora se ausentara da escola, por estar de férias, observava-se a coesão e o comprometimento dos atores envolvidos no funcionamento da escola. Isso me levou a imaginar que o cotidiano da escola deve ser marcado por um trabalho em equipe em que professores e funcionários têm ciência de sua participação e responsabilização inerentes ao fazer pedagógico.

Outro fator que pode estar contribuindo para o sucesso da Escola Estadual 1 é, ao meu ver, o empenho do apoio pedagógico em ações com vistas a articular e integrar os diversos membros da unidade em seus objetivos, formação, interesses e possibilidades, como são os diversos agentes do processo educacional, quais sejam: professores, alunos e famílias. Para me certificar de que isto realmente está contribuindo para a eficácia e eficiência da escola, ou se não é um elemento importante para garantir eficácia e eficiência, busquei descobrir a importância dada por este profissional à dimensão pedagógica, à dimensão política e à dimensão administrativa, o que será tratado no capítulo 2 desta dissertação.

Um outro fator, que pode estar destacando a escola positivamente, é a parceria com a família. A coordenação pedagógica da Escola Estadual 1 parece entender que além de a família e a escola formarem uma equipe, reconhece a importância de ambas seguirem os mesmos princípios, critérios e direção em relação aos objetivos propostos pela escola.

Outro item que, possivelmente está oferecendo qualidade ao trabalho pedagógico da Escola Estadual 1, é o trabalho com foco no letramento. Mesmo considerando que, atualmente, saber ler e escrever é condição imprescindível para ser inserido na sociedade, os dados que deram origem ao caso desta pesquisa – níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 7º ano de 21 escolas do Amazonas no SADEAM - evidenciam que são altos os índices de alunos não capazes de ler e escrever de maneira plena.

Entretanto, a Escola Estadual 1 tem conseguido elevar gradativamente o percentual de alunos com habilidades de leitura e escrita consolidadas, conforme apresentado, anteriormente, na figura 4. Talvez isso venha se concretizando pelo fato de o fazer pedagógico contemplar práticas de leitura e escrita que alcance os alunos, minimizando as dificuldades destes em desenvolver suas habilidades leitoras. Assim sendo, é importante buscarmos conhecer as soluções e alternativas

utilizadas por esta instituição para melhorar o ensino da leitura na escola e, conseqüentemente, aumentar o universo de leitores proficientes, encaminhando-os ao letramento.

Além desses fatores, a Escola Estadual 1 possui impressora, copiadora, retroprojetor, datashow e diversos materiais didático-pedagógicos que possibilitam os professores realizarem um processo ensino-aprendizagem inovador, diferente e atrativo, e os alunos desfrutarem dos benefícios a que estes equipamentos se destinam. Portanto, este é um outro ponto observado durante a pesquisa.

Além dos conteúdos curriculares comuns a toda Rede de Ensino Estadual, a Escola Estadual 1 também desenvolve vários projetos, dos quais, destacamos: “Projeto de Leitura”, realizado às sextas-feiras; “A Olimpíada de Língua Portuguesa”, que a escola não deixa de participar, dada a sua importância no processo ensino-aprendizagem; “A Canoa Literária”; “O Reforço Escolar”; “O Letramento” – um projeto inerente ao Mais Educação e o projeto “Língua Portuguesa e Artes”.

Em 2014, os gestores das escolas da Coordenadoria 5 foram orientados a atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Os supervisores pedagógicos da Coordenadoria 5 prestaram assessoramento e, ao receberem a versão atualizada, verificavam se havia, ou não, a necessidade de devolução desta para melhoramento de algum item.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 1 foi atualizado em 2014, submetido à análise da Coordenadoria para validação no Conselho Estadual. A proposta do PPP da Escola 1 sustenta a concepção de um trabalho em que todos estejam comprometidos com a sua realização.

Portanto, a Proposta do PPP da escola tem

por finalidade configurar a organização do trabalho pedagógico como um todo e assegurar, na forma da lei, o respeito aos princípios do pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e das ações que representam o efetivo trabalho escolar, sendo intencional, com um sentido explícito de um compromisso definido coletivamente (AMAZONAS, 2014, p. 10).

De acordo com o PPP, a Escola Estadual 1 é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir o tipo de pessoa que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade.

A Escola Estadual 1 utiliza, como instrumentos de avaliação interna, provas, testes, seminários, pesquisas e atividades em grupo. A quantidade de avaliações

que constam no calendário entregue ao professor é definida pela Secretaria de Educação. Das 3 avaliações, o quantitativo mínimo exigido pela Secretaria, a escola deixa o professor livre para escolher a metodologia que usará em 2 delas. A 2ª avaliação, que é a do meio do bimestre, a escola orienta os professores a elaborarem avaliação discursiva e objetiva, nos moldes das avaliações externas, a fim de familiarizar o aluno ao modelo de avaliação a que será submetido. O Regimento das Escolas Públicas Estaduais (AMAZONAS, ANO 2010), nos artigos 61 a 75 e no artigo 121, tratam da avaliação interna realizada em toda a Rede Estadual e determina o quantitativo de avaliações a serem realizadas nas unidades de ensino.

Pelo fato de a Escola Estadual 1 ser de Tempo Integral, o horário de saída dos alunos é às 16h e a equipe pedagógica dispõe, diariamente, de 1 hora – das 16h às 17h - para planejar, reorganizar, estudar, analisar, enfim, para refletir sobre o trabalho da instituição a fim de descobrir os erros e acertos do caminho que conduzem o processo educacional para a partir daí promover as mudanças necessárias ao aprimoramento de suas ações.

O planejamento das atividades avaliativas da Escola Estadual 1 segue o cronograma da Rede de Ensino a que pertence, portanto, acontece bimestralmente, devendo ser este um momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e requer compromisso para algumas limitações e possibilidades e, não apenas para o preenchimento de formulário, ou para o cumprimento de ações burocráticas que não proporcionarão transformações para o alcance dos objetivos a que a escola se destina.

Ao visitar a escola e falar com a gestora sobre a possibilidade de a unidade escolar ser campo da minha pesquisa, esta mostrou-se receptiva e disposta a colaborar para o sucesso da pesquisa. Ao conhecer o objeto da pesquisa e dialogar sobre as avaliações externas, o gestor informou que, em 2014, a escola teve uma queda em Língua Portuguesa de 9º ano e, por conta disso, ela assinara advertência, acrescentando que discorda da punição, visto que os alunos ficaram o ano quase todo sem professor na referida disciplina. No entanto, esta informação será melhor explanada no capítulo 2, após a coleta de dados, a qual será comprovada ou refutada.

A Escola Estadual 1 tem 1 pedagogo e 1 apoio pedagógico. O apoio pedagógico me informou que ela é responsável por trabalhar com os alunos, pais e

professores dos 6º e 7º anos. Enquanto, o outro é responsável por fazer este acompanhamento com as turmas de 8º e 9º anos. Pela observação feita, durante as visitas à escola, pode-se inferir que os dois procuram realizar o trabalho de acompanhamento pedagógico das turmas de forma responsável, orientando e acompanhando o planejamento, o rendimento, o horário de trabalho pedagógico e a convocação de pais de alunos com dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Quando fui à escola aplicar o questionário aos 80 alunos que cursaram o 7º ano, em 2013, e que hoje estão no 9º, tanto o gestor quanto o pedagogo, responsável por esta série, me pediram para ler o questionário.

As reuniões pedagógicas ocorrem das 16h às 17h, já que a escola dispõe diariamente deste horário para atividades desse tipo. O acompanhamento pedagógico feito pela pedagoga é contínuo, por meio dele, busca levantar discussões a respeito das dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem e elaborar intervenções que alcancem os alunos com déficit na aprendizagem.

O gestor da Escola Estadual 1 desenvolve atividades administrativas e pedagógicas e cumpre as determinações da Coordenadoria 5 e da Secretaria de Educação. Uma professora me informou, durante as visitas, que o relacionamento do gestor com a equipe de trabalho é bom, que ele prioriza sempre o diálogo para tratar das diversas situações com os funcionários, pais e alunos. Essa mesma professora considera a escola boa e diz que a escola é sempre movimentada, já que costuma fazer parceria com instituições externas e estas estão sempre presentes no ambiente escolar, desenvolvendo atividades para as comunidades escolar e local.

O pedagogo garante a realização de atividades pedagógicas para estimular a busca por metodologias melhores, novas, que vão induzir o aluno a ter vontade de aprender, de buscar o conhecimento, de entender que aquilo é importante pra ele, que a escola é um instrumento social de suma importância para o crescimento dele, o crescimento de vida, sendo este o principal dilema da escola. No entanto, nem sempre o discurso condiz com a prática e, por se tratar de uma pesquisa, estas informações serão investigadas, detalhadas e analisadas a fim de serem comprovadas ou contestadas no capítulo 2, com base nos dados coletados através de observações, aplicação de questionário e de entrevistas com os demais atores envolvidos neste processo.

A funcionária da biblioteca da Escola Estadual 1 é uma merendeira readaptada e trabalha na escola desde 2011. Informou-me que, desde 2012, desenvolve um projeto de leitura no horário do almoço. Segundo ela, os alunos não são obrigados a participar, mas, às vezes, é preciso fechar a porta, porque a biblioteca fica lotada.

A Escola Estadual 1 tem a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), dirigida por uma diretoria composta por presidente, vice-presidente, tesoureiro, vice-tesoureiro, secretário e vice-secretário e demais componentes do conselho fiscal. Professores, pais e alunos compõem esta associação que também é o órgão escolar responsável pela execução dos recursos federais e estaduais enviados à escola, cuja prestação de contas deve ser feita junto à SEDUC/AM e inclui: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Prêmio Escola de Valor, dentre outros.

O gestor da Escola Estadual 1 trabalha na instituição desde 2012, ano em que atuou como pedagogo. Em 2013, foi convidado a assumir a direção em substituição ao gestor anterior que saiu para gerenciar a Coordenadoria 5. Vale ressaltar, que a escolha de gestores no Estado do Amazonas é realizada por indicação da Secretaria de Educação.

Quanto ao rendimento escolar, a Escola Estadual 1 apresenta os seguintes dados, conforme mostra o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Rendimento da Escola Estadual 1 – 2011 a 2013

Nº	Indicador	2011 		2012 		2013 	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
6	7 ANO 	5 turmas 		10 turmas 		4 turmas 	
7	Aprovação	220	100.00%	386	99.74%	143	99.31%
8	Reprovação	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
9	Deixou de Frequentar	0	0.00%	1	0.26%	1	0.69%
10	Total	220	100.00%	387	100.00%	144	100.00%

Fonte: SIGEAM, 2015.

Diante desses resultados, observamos que, embora o percentual de alunos do 7º ano aprovados, em 2012 e 2013, tenha sido inferior ao de 2011, nota-se que esta é uma redução que pode ser considerada insignificante, já que apenas 1 aluno,

do total de 387, matriculados em 2012 e 1, do total de 144 matriculados em 2013, deixou de frequentar a escola.

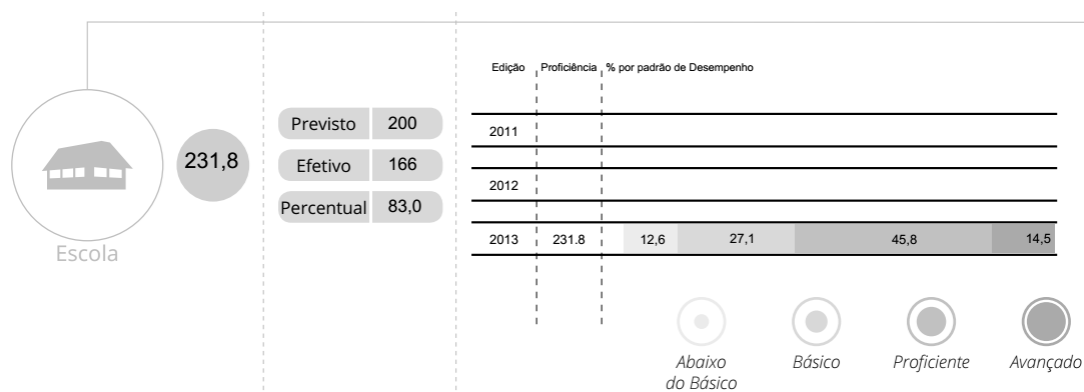
1.5.2 Conhecendo a Escola Estadual 2

A Escola Estadual 2 foi fundada em 31 de janeiro de 2012, através do Decreto Governamental 32.081 (AMAZONAS, 2012), e está localizada na Zona Leste de Manaus, oferecendo aos alunos, oriundos do próprio bairro de localização da escola e das comunidades adjacentes, o Ensino Fundamental e Médio.

Em relação aos aspectos físicos, a escola possui 24 salas de aula, 1 diretoria, 2 secretarias, salas de pedagogos, 2 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 auditório, 2 laboratórios de ciências, 1 laboratório de informática, 1 sala de reunião, 1 sala de projeção, 1 sala de odontologia, 1 sala de música, 1 sala de espera, 1 sala de dança, 1 enfermaria, 1 academia, 2 camarins, 1 piscina, 1 quadra coberta, 1 campo, 1 videoteca, 2 refeitórios, 2 almoxarifados, 2 copas, 1 cozinha, 1 Centro de Processamento de Dados (CPD), 1 estacionamento, 1 telefonia, 2 vestiários, 2 reservatórios de água, 5 depósitos e 25 banheiros.

O quadro administrativo e pedagógico é composto por 1 gestor, 1 administrador escolar, 1 pedagogo, 1 secretário, 4 coordenadores de área, 4 auxiliares administrativos, 5 serviços gerais, 8 vigilantes, 3 merendeiras, 1 professora no laboratório de informática, 41 professores, dos quais 2 ministraram aula de Língua Portuguesa nas 5 turmas de 7º ano em 2013. Estes professores são licenciados em Letras – Língua Portuguesa e, possuíam, em 2013, entre 0 e 8 anos de experiência docente.

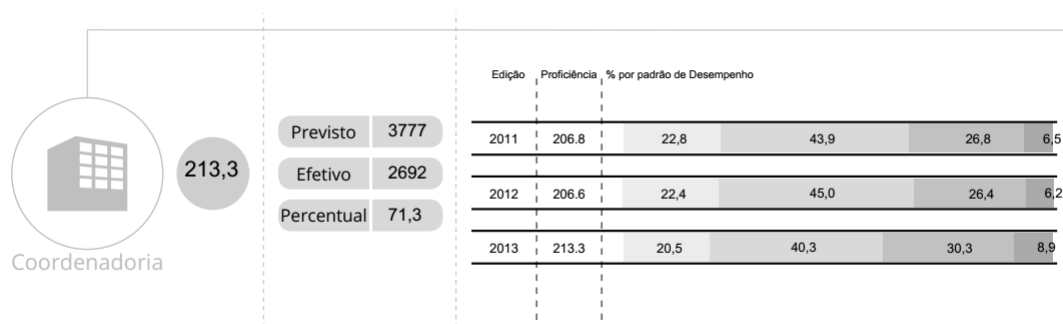
Em 2013, a escola trabalhou com 857 alunos. Destes, 159 constituíram o quadro discente do Ensino Médio. Os outros, 698 alunos, efetivaram o quadro discente do Ensino Fundamental. Dos quais, 193 formaram as 5 turmas de 7º ano e 166 foram submetidos à avaliação Externa do Estado do Amazonas (SADEAM). Apresento, a seguir, na figura 7, a Proficiência Média e o Padrão de Desempenho, das 5 turmas de 7º ano da Escola Estadual 2, no SADEAM 2013, recorte desta pesquisa.

Figura 7 - Proficiência Média e Padrão de Desempenho da Escola 2 – SADEAM 2013

Fonte: AMAZONAS, 2013.

Os dados mostram que a instituição conseguiu, no seu primeiro ano de funcionamento, oferecer aprendizado adequado em Língua Portuguesa aos alunos dos 7º anos.

Dados do SADEAM demonstram que, em 2013, 60,3% dos alunos de 7º ano da Escola Estadual 2 obtiveram desempenho adequado em leitura e interpretação de textos. Levando-se em conta os resultados aferidos, nesta avaliação, pelos alunos da Coordenadoria 5, da qual esta escola faz parte, e pelos alunos da Rede Estadual, nesta mesma série/disciplina, constatamos que a Escola Estadual 2 ultrapassou essas duas instâncias em relação ao desafio de elevar o percentual de alunos com aprendizado adequado, conforme figuras 8 e 9, apresentadas a seguir:

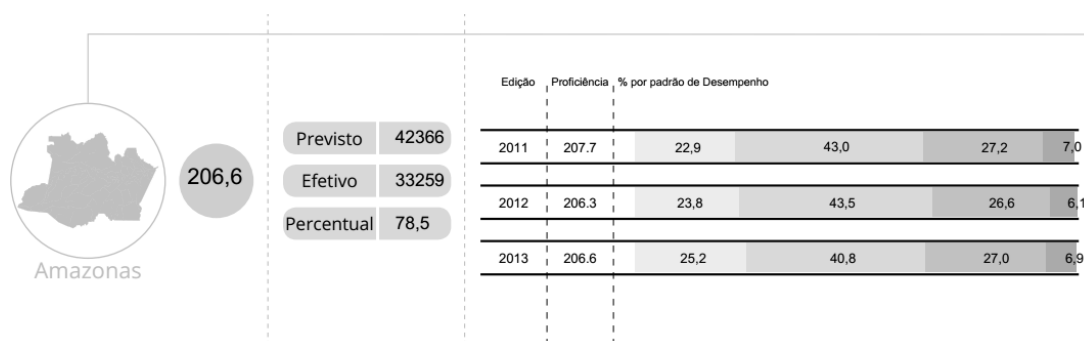
Figura 8 - Padrão de Desempenho da Coordenadoria 5 / Manaus – SADEAM 2011 / 2012 / 2013

Fonte: AMAZONAS, 2013.

Observando os dados das duas últimas colunas, como já explicitado no subitem anterior, vemos pelos percentuais de alunos da Coordenadoria 5 nos Padrões de Desempenho Proficiente e Avançado, nos quais o aprendizado é

considerado adequado, que esta Coordenadoria conseguiu evoluir, crescendo 5,9 pontos percentuais de 2011 para 2013. Em 2011, apenas 33,3% de seus alunos adquiriram aprendizado adequado; em 2012 este percentual caiu para 32,6% e em 2013 foi para 39,2%. Outro ponto que merece destaque é a queda de 2,3 pontos percentuais de 2011 para 2013 de alunos no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico e 3,6% de alunos no Padrão Básico. Enquanto, que se levamos em conta os padrões proficiente e avançado houve um acréscimo de 4,1% e 2,4%, respectivamente, no número de alunos com habilidades de leitura e escrita consolidadas.

Figura 9 - Padrão de Desempenho da Rede Estadual – SADEAM 2011 / 2012 / 2013



Fonte: AMAZONAS, 2013.

Observando os dados das duas últimas colunas, na figura 9, vemos, como dito anteriormente, pelos percentuais de alunos da Rede Estadual, nos Padrões de Desempenho Proficiente e Avançado, nos quais o aprendizado é considerado adequado, que o Estado não conseguiu evoluir satisfatoriamente. Em 2011, apenas 34,2% de seus alunos adquiriram aprendizado adequado; em 2012, este percentual caiu para 32,7% e, embora, em 2013, tenha atingido 33,9%, este percentual ainda é inferior ao atingido em 2011. Outra situação preocupante, é o aumento de 2,3 pontos percentuais de 2011 para 2013, de alunos da Rede, no Padrão de Desempenho Abaixo do Básico e, a redução de percentuais nos Padrões Básico, Proficiente e Avançado, sendo respectivamente 2,2%, 0,2% e 0,1%.

Assim como a Escola Estadual 1, a Escola Estadual 2 também nos leva a vê-la como uma instituição bem sucedida, fazendo-nos acreditar que suas práticas podem contribuir para elevar o sucesso de outras unidades educacionais.

A Escola Estadual 2 também é uma unidade educacional de tempo integral e o sucesso evidenciado no seu primeiro ano de funcionamento está em consonância com os fundamentos deste tipo de instituição de ensino, se considerarmos o integral, como “caráter educativo para oportunizar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem que promove uma aprendizagem significativa a todos os alunos, oportunizando o exercício de sua autonomia” (AMAZONAS, 2014, p. 16).

Justificativa-se a consonância entre prática e teoria, relacionando os dados que fundamentam o caso de gestão desta pesquisa – O SADEAM e o Ensino de Língua Portuguesa em duas escolas de Manaus: implicações do fazer pedagógico para o letramento - ano em que 60, 3% dos alunos desta instituição demonstraram ser capazes de se apropriar de competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita e, assim, atuar na sociedade como um todo. Em outras palavras, a escola conseguiu “letrar” mais da metade dos alunos de 7º ano. Isso mostra que a ampliação do tempo escolar, se usada adequadamente, pode interferir positivamente no processo educacional, a meu ver.

A atuação do gestor da Escola Estadual 2 também nos leva a inferir, que o perfil do gestor pode fazer a diferença no trabalho desenvolvido em uma escola, interferindo positiva ou negativamente em sua qualidade. Dentre as justificativas para esta hipótese, também podemos relacionar o clima organizacional. Pois, até mesmo no horário do almoço, observava-se o compromisso dos atores envolvidos para o bom funcionamento da escola. Tal atitude, faz-nos inferir que o cotidiano da escola deve ser marcado por um trabalho em equipe, em que cada um de seus membros tem bem definida a sua participação, além de reconhecer-se como um dos responsáveis dos fazeres pedagógicos.

Outro fator que pode estar contribuindo para o sucesso da Escola Estadual 2 é o empenho do apoio pedagógico em ações com vistas à apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, articulando e integrando professores, alunos e famílias. Esta é mais uma hipótese que será comprovada ou refutada no capítulo 2.

Uma outra questão que pode estar destacando a escola positivamente é a parceria com a família. Segundo o apoio pedagógico, a escola busca envolver a família no trabalho que desenvolve, a fim de que esta não somente conheça os serviços prestados pela instituição, mas também que esta interação alcance o

desenvolvimento do bem estar e da aprendizagem do educando e contribuam na formação integral, razão de ser da instituição.

Outro item que possivelmente está oferecendo qualidade ao trabalho pedagógico da Escola Estadual 2, é o trabalho com foco no letramento. As práticas de leitura da escola parecem ter interferido positivamente para a construção das capacidades de leitura, uma vez que os alunos precisariam utilizá-las como instrumento para compreender diferentes gêneros textuais, comumente utilizados nas avaliações em larga escala, cujos resultados mostram que estes são leitores proficientes. Diante disso, buscaremos conhecer, detalhar e analisar, no capítulo 2, possíveis ações da escola, que envolvem o letramento, já que esta formou leitores e não apenas indivíduos alfabetizados.

Além desses fatores, a Escola Estadual 2, assim como a 1, também possui impressora, copiadora, retroprojetor, datashow e diversos materiais didático-pedagógicos que possibilitam realização de um processo educacional inovador e atrativo. Sendo este, outro ponto que foi observado durante a pesquisa de campo.

Consta no PPP que a Escola Estadual 2 realiza atividades extraclasse, tais como: olimpíadas, festival folclórico, excursões. Além de Atividades Culturais, dentre as quais se destacam a Literarte, Bioexatas e Semana de Tecnologia, bem como vários outros projetos, inclusive custeados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), dos quais destacam-se o Pró-Engenharias, Leitura, Xadrez, Música, Dança. Os projetos executados em 2014, em parceria com a FAPEAM/AM, foram: Explorando a matemática através da Educação no Trânsito; Oratória como forma de incentivo a leitura e a escrita; Análise Físico-Química e Microbiológico d'água para consumo no Ambiente Escolar; Jornal – Uma ferramenta educacional contribuindo para a leitura, interpretação e contextualização da notícia na escola; Estudando a Geometria através da confecção de pipas; Conhecendo as hortaliças e suas variedades: contribuindo para uma alimentação saudável; e Estudos Comparados entre Literatura Africana e Brasileira: Dialogismos e tensões nos contos de Mia Couto e Guimarães Rosa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 2, assim como o da Escola Estadual 1, foi atualizado em 2014, submetido à análise da Coordenadoria 5 para validação no Conselho Estadual. A proposta do PPP da Escola Estadual 2 sustenta a concepção de um trabalho em que todos estejam comprometidos com a sua realização. Sendo a missão da escola “proporcionar ao estudante um ensino e

aprendizagem de qualidade para enfrentar os desafios no mundo moderno de forma autônoma e reflexiva” (AMAZONAS, 2014, p. 13). Assim sendo, a Escola torna-se responsável por promover o desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra.

A escola utiliza como instrumentos de avaliação interna provas, testes, seminários, pesquisa e atividade em grupo. A quantidade de avaliação exigida do professor, é 3, e foi definida pela Secretaria de Educação. O apoio pedagógico me informou que orienta os professores a elaborarem as avaliações internas no modelo das avaliações externas pra familiarizar o aluno com esse estilo de avaliação. Para isso, o professor é trabalhado para desenvolver um item, para elaborar um item, para saber o que é um distrator, um gabarito e saber que o item não pode terminar em interrogação. Assim como a Escola Estadual 1, a Escola Estadual 2 é de Tempo Integral, o horário de saída dos alunos é às 16h e a equipe pedagógica dispõe, diariamente, de 1 hora – das 16h às 17h - para planejar atividades com vistas ao aprimoramento do processo educacional.

Os planejamentos da Escola Estadual 2 seguem o cronograma da Rede de Ensino a que pertence, portanto, acontecem bimestralmente, devendo ser este um momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, requerendo compromisso para algumas limitações e possibilidades e não apenas o preenchimento de formulário.

O gestor da Escola Estadual 2 trouxe para a instituição, em 2013, um pedagogo que pudesse auxiliar o apoio pedagógico – profissional que desempenha a função de pedagogo sem a devida habilitação, na realização de seu ofício.

Ao visitar a escola e falar com o gestor administrativo sobre a possibilidade de a unidade escolar ser campo da minha pesquisa, ele mostrou-se receptivo e apresentou-me o apoio pedagógico, já que o gestor não se encontrava na escola. Este foi receptivo e combinou comigo a data para entrega dos documentos solicitados. Esta data foi alterada, posteriormente, já que, no dia combinado, ele não compareceu à escola por motivos particulares.

A Escola Estadual 2 tem apenas 1 pedagogo. Ele entrou no quadro da escola há poucos meses, portanto, ainda está conhecendo a escola, mas já afirmou que se não houvesse ajuda de outros funcionários no desempenho de sua função, não aguentaria o ritmo de trabalho. Acrescentou que gostou muito do gestor, porque este sustenta o que fala.

As reuniões pedagógicas ocorrem das 16h às 17h, já que a escola dispõe diariamente deste horário para atividades desse tipo. Atualmente, o acompanhamento pedagógico é feito pelo coordenador da área de humanas, que, em 2013, atuou como apoio pedagógico e, dadas as circunstâncias em que a escola se encontra nesta área, continua atuando como apoio, embora seja, de fato, lotada como coordenadora da área de humanas.

O gestor da Escola 2 desenvolve atividades administrativas e pedagógicas e cumpre as determinações da Coordenadoria 5 e da Secretaria de Educação. É o 1º gestor da instituição e, assim, como os demais gestores da Rede, foi convidado para assumir o cargo, já que a escolha de gestores no Estado do Amazonas é realizada por indicação da Secretaria de Educação.

O apoio pedagógico garante a realização de encontros para apropriação dos resultados do SADEAM. No entanto, nem sempre o discurso condiz com a prática e, por se tratar de uma pesquisa, estas informações serão investigadas, detalhadas e analisadas a fim de serem comprovadas ou contestadas no capítulo 2, com base nos dados coletados através de observações, aplicação de questionário e de entrevistas com os demais atores envolvidos neste processo.

A Escola Estadual 2 tem a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), dirigida por uma diretoria composta por presidente, vice-presidente, tesoureiro, vice-tesoureiro, secretário e vice-secretário e demais componentes do conselho fiscal. Professores, pais e alunos compõem esta associação que também é órgão escolar responsável pela execução dos recursos federais e estaduais enviados à escola cuja prestação de contas deve ser feita junto à SEDUC/AM e inclui: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Prêmio Escola de Valor, dentre outros.

Quanto ao rendimento escolar, a Escola Estadual 2 apresenta os seguintes dados, conforme mostra o quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Rendimento da Escola Estadual 2 – 2013

Nº	Indicador	2011 		2012 		2013 	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
5	Total	0	0.00%	0	0.00%	284	100.00%
6	7 ANO 	0 turmas 		0 turmas 		5 turmas 	
7	Aprovação	0	0.00%	0	0.00%	193	100.00%
8	Reprovação	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
9	Deixou de Frequentar	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
10	Total	0	0.00%	0	0.00%	193	100.00%

Fonte: SIGEAM, 2014.

Por meio deste resultado, observamos que a Escola Estadual 2 não “perdeu” nenhum dos alunos matriculados no 7º ano, já que todos os alunos matriculados, em 2013, na referida série, foram promovidos para a série seguinte. Portanto, não houve reprovação nem abandono nas 5 turmas de 7º ano.

No decorrer deste capítulo, a ênfase foi dada a 2 Escolas Estaduais que vêm se destacando no universo da Coordenadoria 5 a que pertencem, porque os dados que aferem o processo educacional nelas desenvolvidos revelam uma qualidade satisfatória no fazer pedagógico, haja visto estarem conseguindo formar leitores proativos.

Diante disso, esta pesquisa pretende investigar como as escolas selecionadas estão realizando o processo educacional, mais especificamente, as ações desenvolvidas para ensinar a Língua Portuguesa. Esta questão será analisada com base nas observações e entrevistas realizadas com os atores envolvidos no processo pedagógico e será detalhada no próximo capítulo.

2 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM 2 ESCOLAS ESTADUAIS PROFICIENTES SEGUNDO O SADEAM

No capítulo anterior, discorremos sobre as políticas públicas e os programas implementados pelos Governos Federal e Estadual no que concerne às avaliações em larga escala e à qualidade da educação, e as ações empreendidas pela Secretaria de Educação do Amazonas com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizado e, conseqüentemente, da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Apresentamos, também, 2 escolas estaduais proficientes, segundo os dados da política implementada pelo Governo local, para aferir a qualidade do ensino oferecido na Rede. Observou-se que, mesmo sendo essas 2 unidades educacionais, escolas de tempo integral, elas também possuem problemas sociais, porque recebem camadas sociais de todas as classes. Mas, mesmo assim, estão conseguindo enfrentar os desafios que lhes são impostos de modo a evidenciar a qualidade do ensino nelas ofertado.

Assim sendo, faz-se necessário investigar como estas escolas, denominadas aqui de Escola Estadual 1 e Escola Estadual 2, estão desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem, a fim de observar as práticas usadas para este fim.

Para responder estas questões, apresentaremos o resultado da pesquisa realizada nas 2 escolas proficientes, segundo o SADEAM 2013. Para tanto, serão utilizados os depoimentos do coordenador pedagógico, dos professores de Língua Portuguesa, dos alunos, a observação que fiz quanto à rotina e à análise dos documentos das referidas escolas, tais como: diário de classe e planejamento dos professores de Língua Portuguesa, atas pedagógicas, PPP e atividades avaliativas de Língua Portuguesa realizadas com as turmas de 7º ano em 2013.

Analisaremos os dados coletados, observando pontos de convergência e divergência, os entraves do processo educacional e as práticas bem sucedidas referentes ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Com essa análise em mãos, proporemos estratégias para a melhoria do ensino oferecido nas demais escolas da Rede Estadual.

A próxima seção tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada para investigar, analisar e detalhar os dados coletados nas escolas 1 e 2, além de mostrar a trajetória do capítulo 2.

2.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas Escolas Estaduais 1 e 2, previamente selecionadas com base no resultado de desempenho em Língua Portuguesa de 7º ano em que ambas são proficientes.

O principal objetivo desta pesquisa é conhecer as práticas utilizadas por 2 Escolas Estaduais Proficientes, segundo o SADEAM, para ensinar a Língua Portuguesa. Portanto, serão descritas as ações e/ou rotina destas escolas e realizadas interpretações de acordo com os dados obtidos na pesquisa. Conforme salientado por Demo (2001, p.10), “os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade”.

Iniciou-se a pesquisa com a minha visita às escolas para solicitar os documentos inerentes ao período pesquisado, 2013, quais sejam: PPP, atas pedagógicas da instituição, planejamento dos professores de Língua Portuguesa dos 7º ano, diário de classe e as atividades avaliativas de Língua Portuguesa realizadas com as turmas de 7º ano.

Dos documentos solicitados, só não recebi as atividades avaliativas de Língua Portuguesa, porque tanto a Escola Estadual 1 quanto a 2 não dispunham deste material para ser repassado, visto que as avaliações de Língua Portuguesa, realizadas com os alunos de 7º ano em 2013, não encontram-se no arquivo das escolas.

A análise desses documentos serviu para eu observar se a teoria está em consonância com a prática dos atores envolvidos no processo educacional e se estas são decididas e planejadas coletivamente.

Nas duas escolas, o secretário escolar informou-me, verbalmente, dados do SIGEAM referentes a: recursos humanos, matrícula e estrutura física.

Prosseguindo com a investigação, realizei, também, visitas às escolas, com o objetivo de conhecer as rotinas de cada uma, atentando para questões, que pudessem ajudar-me a comprovar ou refutar as hipóteses de práticas que

possivelmente estariam elevando a qualidade do serviço por elas prestados à sociedade, tais como: a biblioteca ser uma estratégia de ensino; a coordenação pedagógica promover grupo de estudo junto ao corpo docente; o conhecimento da equipe gestora sobre avaliação externa; a gestão democrática.

Cada unidade educacional foi visitada 2 vezes, no período integral de funcionamento, entre os dias 24/04/15 a 04/05/15, sendo a finalidade destas visitas a observação da: contextualização pedagógica da escola; das condições físicas e materiais da instituição; da dinâmica do cotidiano escolar e do processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.

Em ambas as escolas as visitas foram bem aceitas pela equipe gestora que deixou-me à vontade para utilizar todo o espaço escolar e fazer as observações inerentes à pesquisa de campo por mim desenvolvida. Durante o período em que estive nas escolas, para este fim, além de observar os pontos citados anteriormente, tive a oportunidade de dialogar com alunos, pais e funcionários sobre o trabalho da instituição a que eles pertencem.

A partir destas observações, formulou-se as entrevistas para professores e apoio pedagógico e o questionário para os alunos, objetivando a coleta de dados que me permitirá conhecer o funcionamento das escolas pesquisadas e a forma de organização do processo educacional, tendo por base o depoimento de diferentes atores que trabalham nestas instituições. O roteiro dos instrumentos de pesquisa foi pré-estabelecido sobre os pontos a serem abordados.

As entrevistas foram feitas com o apoio pedagógico e com os professores de Língua Portuguesa que ministraram esta disciplina para os alunos do 7º ano em 2013, conforme mostra o quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Descrição dos entrevistados

Ator	Escola	Função do entrevistado	Tempo no magistério	Tempo de atuação na instituição
Apoio Pedagógico	Escola Estadual 1	Apoio Pedagógico	3 anos	1 ano e meio
Professor		Professor A	5 anos	2 anos
Apoio Pedagógico	Escola Estadual 2	Apoio Pedagógico	6 anos	2 anos
Professor		Professor B	9 anos	1 ano
Professor		Professor C	2 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas com os professores e os apoios pedagógicos foram realizadas nas escolas onde eles trabalham. O roteiro da entrevista foi organizado com questões referentes à trajetória profissional dos entrevistados, ao conhecimento que estes têm sobre as avaliações externas, o SADEAM e sobre as práticas dos atores envolvidos no processo pedagógico com o objetivo de conhecer o dia a dia da instituição, a partir da visão de diferentes atores¹.

Os 3 professores entrevistados trabalham em séries/anos do Ensino Fundamental e possuem experiência profissional nesta modalidade de ensino. Dos 3 professores entrevistados, 1 tem 9 anos de magistério; outro 5 anos e o terceiro 2 anos. Os 2 apoios pedagógicos - papel de quem substitui e/ou desempenha a função do pedagogo, mesmo sem ter a devida formação - , também possuem experiência na função em que desenvolvem. Um deles tem 3 anos de experiência e, o outro, 6.

As entrevistas foram feitas entre os dias 30/04 e 12/05, do corrente ano, em dias alternados. As questões das entrevistas foram feitas, individualmente, a cada um dos entrevistados. Os participantes ficaram à vontade para responder, entretanto, percebeu-se um certo nervosismo e/ou embaraço nas questões de assuntos não dominados pelos respondentes. No entanto, as entrevistas deram uma visão de como as escolas se organizam e de que forma realizam o processo ensino-aprendizagem.

Além das entrevistas, aplicou-se questionário aos alunos que cursaram o 7º ano nas Escolas Estaduais 1 e 2. Na Escola Estadual 1, 81 alunos responderam este instrumento, dia 29/04, do corrente ano, no turno vespertino. Na Escola Estadual 2, 80 responderam o questionário, dia 04/05, do corrente ano, também no turno vespertino. O gestor e o pedagogo da Escola Estadual 1 pediram para checar o questionário que seria aplicado. As perguntas do questionário são referentes ao trabalho docente e buscam conhecer como e quais ações o professor utilizou para desempenhar seu ofício quando ministrou Língua Portuguesa para os alunos que cursaram o 7º ano em 2013.

Por fim, foram analisados os dados coletados, observando pontos de convergência e divergência e os entraves na qualidade do ensino. A partir dessa análise, foram propostas estratégias para a melhoria do ensino oferecido nas

¹ Diferentes atores correspondentes a: apoio pedagógico, professor de Língua Portuguesa e alunos. Ver apêndice.

escolas que estão num padrão de desempenho inferior ao alcançado, em 2013, pelas instituições aqui estudadas, por meio do Plano de Ação Pedagógica (PAE), que será apresentado no Capítulo 3.

A próxima seção deste capítulo tem como objetivo identificar as ações gestoras que podem influenciar no processo pedagógico, visando identificar métodos e ações que podem contribuir para o aprimoramento do processo educacional. A atenção a esse tema é importante, porque pode mostrar se o sucesso da escola depende de ações gerenciais bem planejadas e organizadas.

2.2 Referencial teórico

O referencial teórico desta pesquisa contempla dois pontos indispensáveis ao sucesso escolar e à efetivação da aprendizagem: a gestão escolar e as atividades com vistas ao letramento. Por ser o gestor o responsável pela criação de um ambiente acolhedor, que viabilize o trabalho educacional, cumprindo o projeto pedagógico da escola, é essencial discutirmos aqui a forma como ele busca envolver a equipe, pais e alunos em torno desse objetivo. Diante disso, o gestor tem o desafio de coordenar diferentes gestões - equipe, espaços, parcerias, recursos - para promover a aprendizagem das turmas.

O segundo fator destacado como importante na promoção da aprendizagem é o conjunto de práticas que a escola pode desenvolver para trabalhar as habilidades e os conhecimentos dos alunos, destacando-se, nestas, as condições culturais, sociais e econômicas usadas para alterar as expectativas em relação ao letramento discente.

2.2.1 A atuação do gestor

Antes de tratarmos da importância da atuação do gestor para o aprimoramento do processo educacional, é preciso contextualizarmos este tema mostrando que este profissional precisa compreender que o processo de reforma da educação brasileira, ocorrido na década de 1980, busca implementar um modelo de gestão, compatível com um modelo participativo/consultivo, visando promover maior integração entre as instâncias constitutivas do sistema.

Este modelo de gestão está respaldado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), quando estabelece, no artigo 206, a gestão escolar democrática e participativa no ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), por sua vez, reafirma os princípios democráticos em prol da qualidade do ensino e estabelece o marco movente desse processo e das decorrentes mudanças de paradigma, de políticas e de gestão no âmbito do sistema educacional.

Nos últimos anos, um novo paradigma passou a orientar a gestão escolar. Como os sistemas educacionais e unidades escolares tornaram-se organismos vivos, cabe ao gestor adequar os padrões da escola para abrigar e preparar os alunos, tornando-os capazes de responderem às necessidades que lhes são impostas pelo contexto atual. Portanto, é preciso que o gestor promova mudanças a fim de que a escola não seja um espaço onde os alunos chegam e saem sem saber os objetivos de ter estado ali.

Diante disso, as mudanças exigidas para a atual concepção de administração e gestão educacional devem ultrapassar a questão terminológica e trazer em seu bojo a mudança de paradigma e de visão. Segundo Lück (2011),

é importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos e etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir dela (p. 49).

Esse novo paradigma dinâmico, que passou a orientar as ações do sistema educacional, mostra que o conceito de gestão, no âmbito educacional, deve ser reconstruído à medida que a sociedade aponta novos interesses e exigências. Assim sendo, o que antes era, somente, administrador escolar, passa a gestor, dada a amplitude e evolução da função deste profissional que deve se ocupar, também, das funções pedagógicas, a fim de promover uma educação pública de qualidade.

Para tanto, é preciso, atualmente, que o gestor atue, situando-se como um ator imprescindível para a mudança de cultura na instituição, reconhecendo que além de cumprir determinações, deve promover a construção do seu próprio projeto de escola com a participação dos diversos atores.

Por isso, é importante a ação deste profissional na escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização das relações e do ensino, assumindo a articulação de um projeto educacional que responda às expectativas da instituição, dentre elas: pais e alunos que demandam uma escola onde a aprendizagem seja contínua, comunidade escolar que precisa de boas condições de trabalho para a realização de seu ofício e os órgãos governamentais que cobram eficiência e eficácia da instituição.

Dessa maneira, o gestor escolar deve direcionar a instituição de ensino, desenvolvendo estratégias cotidianamente com objetivos e metas que possam tornar a educação mais democrática e participativa, ou seja, a gestão escolar deve ser constituída por uma forma de atuação que visa promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço e a promoção da aprendizagem dos alunos de forma que estes sejam capazes de enfrentar os desafios do dia a dia e sentirem-se parte integrante da escola e da sociedade.

Nesse sentido, Lück (2011) define gestão educacional como o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retomo de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Para Antunes (2008, p.9), esta nova concepção de gestão “passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns”. Assim sendo, este “novo” gestor, ao desenvolver seus papéis, deve tirar o foco da fiscalização, do controle e da centralização de todas as funções e decisões em si para ser aquele que

coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e

submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 335).

Portanto, as ações da escola devem ser planejadas e executadas coletivamente, e cabe ao gestor criar mecanismos para integração das comunidades escolar e local, afim de unir o esforço dos diversos atores responsáveis pelo processo educacional em prol da melhoria deste. Sobre este assunto, Oliveira, Moraes e Dourado (2010) afirmam que:

para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 5).

Respaldados na pesquisa etnográfica realizada sobre o cotidiano de quatro diretoras, Burgos e Canegal (2011) dizem sobrar vontade e dedicação aos diretores escolares, o que falta são competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas e, sobretudo, faltam-lhes parâmetros mais sólidos sobre o lugar da escola pública em nosso projeto de democracia. Não seria exagero afirmar que o diretor parece estar solitário e perdido na rotina de improvisos da escola.

Segundo os pesquisadores, a complexidade do processo e da dinâmica do cotidiano escolar levam os gestores a agir de forma assistemática, pautados na intuição e no bom senso. Diante desta percepção, os autores ressaltam a necessidade de reconstrução de uma nova concepção do papel da escola na sociedade moderna sintonizada com a sociedade republicana defendida pela CF/88 (BRASIL, 1988). Alegando que a autoridade do gestor escolar deve estar ancorada ao fortalecimento da instituição, em condições institucionais propícias e competência técnica pessoal para a realização de um trabalho político, administrativo e pedagógico qualitativos.

Desta forma, enfatizou-se como deve ser o trabalho do gestor escolar, destacando o seu papel e a forma como este deve coordenar a demanda da escola. Ao mesmo tempo, destacou-se que o sucesso da instituição depende da atuação deste profissional.

A análise dos dados partiram dos resultados obtidos pelos instrumentos descritos na metodologia. Por meio dela, faremos uma ponte entre a atuação do gestor das Escolas 1 e 2 com o referencial teórico desta temática, especificamente, no que diz respeito à: I) gestão democrática e participativa; II) organização de um ambiente educacional com soluções próprias, no âmbito de suas competências; III) tomada conjunta de decisões e efetivação de resultado; IV) acompanhamento e avaliação com retomo de informações; V) demonstração pública de seus processos e resultados; VI) trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns; VII) gestão sem o foco na fiscalização, no controle e na centralização de todas as funções e decisões em si; e VIII) competências técnicas. Esta análise será detalhada na seção 2.4.

2.2.2 A importância da Alfabetização e do Letramento para o sucesso escolar

Respalhada na citação de Riani e Soares (2008), esta seção trata de dois conceitos extremamente importantes para o sucesso escolar do aluno – alfabetização e letramento. Segundo estes autores, uma das causas do problema aqui discutido - o baixo desempenho -, é a deficiência no aprendizado dos alunos no período de alfabetização.

Se a alfabetização e o letramento promovem o sucesso escolar, consequentemente, estão atrelados à qualidade do ensino, meta do governo do Amazonas. Uma das políticas por ele implementada para aferir o alcance deste objetivo foi a criação do SADEAM, um sistema de avaliação próprio deste Estado.

Os dados que configuram o estudo de caso deste trabalho, expressos inicialmente no capítulo 1, revelam que as escolas brasileiras, de modo geral, formam alunos que mal conseguem ler e escrever, que não sabem ao menos interpretar e produzir textos.

Estudando a origem da alfabetização, constata-se que, ela surgiu dada a necessidade de comunicação da humanidade. Com o passar dos tempos, percebeu-se a necessidade de que a escrita e a leitura não apenas passassem de geração em geração, mas também, a de que realmente se entendesse o que estava escrito, surgindo, assim, às regras da alfabetização. Sobre isso, Cagliari (1998) afirma:

Ao longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (CAGILARI, 1998, p.15).

Através de leituras sobre o tema, constata-se a necessidade de mudança deste paradigma, visto que um conceito básico para a alfabetização, atualmente, é de que ela é um processo que leva a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ou seja, alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita.

Vejamos alguns conceitos de alfabetização. Para Val (2006, p. 19),

pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p.19).

De acordo com Soares (1998, p.31), o termo alfabetização, significa “a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’, ou seja, de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Portanto, a especificidade da alfabetização está no desenvolvimento da capacidade do sujeito de se apropriar do sistema de notação alfabético da língua e de suas relações fono-ortográficas.

Já para Perez (2002, p. 66) a alfabetização

é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola (PEREZ, 2002, p.66).

Os conceitos apresentados por estes autores nos permite afirmar que a alfabetização é um processo de ensino-aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar e faz com que a pessoa se aproprie de habilidades que levem-na à leitura e à escrita.

A literatura nos mostra, portanto, que o longo processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização. Estas regras permitem, ao leitor, decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente.

Neste cenário, surge um novo termo dando início a uma série de discussões em torno do processo de alfabetização: o letramento. Segundo Soares (1998), letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy* e significa

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 44).

Para esta autora, um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado. Conclui-se, a partir dessa concepção, de que alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Para contemplar o letramento no cotidiano escolar, é preciso ensinar no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, a fim de formar educandos letrados e, conseqüentemente, contribuir com uma formação de qualidade.

Outra estudiosa do assunto é Kleiman (2008a). Ao discutir o surgimento do letramento, a autora afirma que o conceito

começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Esta autora compreende o letramento como um fenômeno amplo, que ultrapassa os domínios da escola, “definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008A, p. 15). Ao realizar um trabalho, intitulado “Estudos do Letramento”, que segundo ela é “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008b, p. 489), afirma que

na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (KLEIMAN, 2008b, p. 490).

Terra (2009) também se dedica ao assunto. Ao revisar a bibliografia deste tema, destaca a aplicação da palavra letramento em diversas áreas do conhecimento, com aspectos diferenciados nas práticas da leitura e da escrita. Diante disso, conclui que não há apenas um tipo de letramento, mas, vários e, destaca os letramentos digital, visual e político, dentre outros (TERRA, 2009).

Tal discussão sintoniza-se com Kleiman (2008a) quando afirma que:

as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008a, p. 19).

Diante do exposto, constata-se que a autora acredita que as práticas de letramento, vivenciadas no cotidiano escolar, não atendem a todos os diversos usos e práticas ligados à escrita e inerentes às ações do educando fora do contexto escolar. Assim sendo, Kleiman (2008a, p. 20) afirma que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Portanto, na escola, o educando deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos, pois enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo” (TFOUNI, 2010, p.12).

A discussão sobre o tema nos mostra sua complexidade e as várias definições para o termo. Mas para atender ao objetivo exposto nesta pesquisa, nos respaldaremos em Soares (1998; 2004) para discutir o trabalho das escolas pesquisadas, analisando se suas práticas permitem que o educando se insira no mundo letrado e também contribuem para a melhoria do ensino que elas oferecem.

Segundo Magda Soares (1998; 2004), começou-se a usar a palavra letramento, a partir do momento em que o conceito de Alfabetização tornou-se insatisfatório, já que, atualmente, não basta mais apenas saber ler e escrever, é preciso saber utilizar a leitura e a escrita.

Com as sociedades cada vez mais centradas na escrita, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita na cultura do papel e nas novas culturas da tela, com os meios eletrônicos, para as quais é insuficiente ser apenas alfabetizado.

A partir dessa discussão, Soares (2004) ressalta que diante dos precários resultados obtidos na aprendizagem da língua escrita, torna-se necessário:

rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas [...] e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas (SOARES, 2004, p. 15).

Se a escola reconhece a necessidade desta revisão, implementará ações que possibilitarão ao estudante, além de aprender a ler e escrever, dominar as práticas sociais de leitura e escrita. Não somente a conciliação entre estas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita que a autora destaca, mas também as novas propostas metodológicas, que sugerem que se leve o educando a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

Diante disso, Soares (1998; 2004) define letramento como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber ler e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc.

Portanto, letrar significa “levar o aluno ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita” (KLEIMAN, 2008b, p. 490). Para tanto, é preciso criar hábitos e desenvolver habilidades, sentir prazer de ler e escrever diferentes gêneros de textos. O letramento é um processo que se estende por toda a vida, em todas as áreas de conhecimento e em todas as disciplinas, pois aprendemos através de práticas de

leitura e de escrita. Letrar é função e obrigação de todos os professores, mesmo porque, cada área do conhecimento tem uma linguagem específica tanto no campo da informação, dos conceitos e dos princípios.

Corroboramos com Soares (1998; 2004) quando correlacionamos sua discussão com os resultados das avaliações em larga escala, que apresentamos neste trabalho, e entendemos que, o ensino da língua materna, a partir de métodos tradicionais, não tem dado conta de formar leitores/escritores, haja vista apenas 40% dos alunos do 5º ano e 23% dos alunos do 9º ano apresentar aprendizagem adequada na competência de leitura e interpretação de textos.

Este atual cenário da educação brasileira requer que a atual formação discente seja fundamentada em práticas de ensino discursivas, de construção de sentido, possibilitando ao aluno entender a existência de vários gêneros textuais e suas respectivas finalidades, posicionando-se criticamente frente a essa diversidade. Esta fundamentação deve ir além da apresentação do conjunto de textos que circulam na sociedade, sendo necessário que a escola oportunize que os alunos, de fato, se apropriem deles e reflitam sobre suas características e finalidades no mundo contemporâneo.

Uma função primordial da escola perpassa pela formação de cidadãos leitores/escritores competentes. Para tanto, faz-se necessário uma formação embasada não apenas na interação com diferentes textos orais e escritos em diferentes situações comunicativas, mas também, que os diversos membros da equipe escolar sejam letrados em suas respectivas áreas de atuação.

Nesta conjuntura, os diversos atores da equipe pedagógica da escola devem conhecer e dominar o processo de letramento, reconhecendo suas características, peculiaridades e finalidades, tornando-se, desse modo, capazes de letrar seus alunos, principal desafio da escola atual.

A análise dos dados partirá dos resultados obtidos pelos instrumentos descritos na metodologia. Por meio dela, faremos uma ponte entre as ações pedagógicas das Escolas 1 e 2 com o referencial teórico desta temática, especificamente, no que diz respeito a: I) atividades que formam leitores proativos; II) utilização da biblioteca nas atividades pedagógicas; III) desenvolvimento de projetos que promovem Letramento; e IV) o que é o letramento e como cada escola promove-o, segundo o coordenador pedagógico e o professor de Língua Portuguesa. Esta análise será detalhada na seção a seguir.

2.3 O processo ensino-aprendizagem nas escolas 1 e 2

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados obtidos durante a investigação. Ressalta-se que, a pesquisa buscou conhecer as práticas pedagógicas das Escolas Estaduais 1 e 2 para ensinar Língua Portuguesa, já que estas conseguiram que mais de 60% dos alunos de 7º ano alcançassem aprendizado adequado na referida disciplina, de acordo com os dados do SADEAM.

Vale lembrar que, neste trabalho, a definição de “adequado”, utilizada para caracterizar “aprendizagem”, refere-se aos níveis de padrão proficiente e avançado. Pois, segundo os especialistas em educação, participantes do comitê científico do movimento “Todos pela Educação”, os alunos com aprendizado adequado encontram-se nestes níveis de proficiência.

2.3.1 O que dizem os dados do SADEAM sobre as escolas 1 e 2

Vimos na subseção 1.5.1 que a Escola Estadual 1 trabalhou, em 2013, com 143 alunos no 7º ano. Considerando a disciplina de Língua Portuguesa, os dados do SADEAM mostram que 19,4% desses alunos ficou no nível de proficiência entre 225 a 250 e 25,6% ficou no nível de proficiência entre 250 a 275, ambos níveis formam o Padrão Proficiente. Se observarmos os níveis de proficiência do Padrão de Desempenho Avançado, constatamos que 14,7% dos 143 alunos de 7º ano ficou no nível de proficiência entre 275 a 300 e, 7,0% ficou no nível de proficiência acima de 300.

Portanto, constata-se que 66,7% dos alunos ficou entre os padrões proficiente e avançado. Se considerarmos que, o mínimo que o aluno deve saber se encontra no nível básico, os dados mostram que 66,7% dos alunos está acima do básico, isto é, conseguiu aprender além do mínimo do que é esperado para série em que está.

A Escola Estadual 2, apresentada na subseção 1.5.2, trabalhou, em 2013, com 193 alunos no 7º ano. Considerando a disciplina de Língua Portuguesa, os dados do SADEAM mostram que 23,5% desses alunos ficou no nível de proficiência entre 225 a 250 e 22,3% ficou no nível de proficiência entre 250 a 275, ambos níveis formam o Padrão Proficiente. Se observarmos os níveis de proficiência do Padrão de Desempenho Avançado, constatamos que 12,0% dos 143 alunos de 7º

ano ficou no nível de proficiência entre 275 a 300 e, 2,4% ficou no nível de proficiência acima de 300.

Portanto, constata-se que 60,2% dos alunos ficou entre os padrões proficiente e avançado. Se considerarmos que, o mínimo que o aluno deve saber se encontra no nível básico, os dados mostram que 60,2% dos alunos está acima do básico, isto é, conseguiu aprender além do mínimo do que é esperado para série em que está.

Considerando que, o aluno do Padrão de Desempenho Básico aprendeu o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar; que o aluno do Padrão de Desempenho Proficiente adquiriu um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade; e que o aluno do Padrão de Desempenho Avançado desenvolveu habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar, conclui-se que, em 2013, somente 4,6% dos alunos de 7º ano da escola 1 não conseguiram aprender o mínimo do proposto a esta série. Na escola 2, o percentual foi de 12,6%.

Logo, na Escola Estadual 1, somente 7 alunos não conseguiram acompanhar o ritmo da turma e “ficaram para trás”. Na Escola Estadual 2, o quantitativo de alunos nessa situação é de 25. Nesse sentido, constatamos que as escolas 1 e 2 fazem um trabalho muito bom, já que o percentual de alunos que não conseguiu aprender o proposto em Língua Portuguesa de 7º é, como vimos, baixíssimo.

2.3.2 O papel dos atores educacionais frente ao processo de ensino e aprendizagem

Para analisar as ações das unidades educacionais, enfatizaremos o modo como gestores, professores e pedagogos coordenam o processo ensino-aprendizagem e quais são as práticas adotadas pelas instituições para o ensino de Língua Portuguesa com vistas ao letramento.

Desta forma, apresentaremos, inicialmente, o papel da equipe gestora nas duas escolas através de uma análise comparativa. Após, analisaremos se as escolas utilizam os dados do SADEAM para planejar as intervenções pedagógicas, detalhando se esta prática impacta no desempenho discente. Feito isto, passaremos a discutir se as duas unidades educacionais buscam ensinar a Língua Materna desenvolvendo atividades de letramento e, se estas, estabelecem parceria com

instituições externas, como: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para elevar a qualidade do ensino por elas oferecido. Os pontos divergentes e convergentes observados nas práticas de ensino das duas escolas serão pontuados e analisados à luz dos referenciais teóricos analisados nas seções 2.2 e 2.3.

2.3.2.1. A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 1 do ponto de vista do pedagogo e do professor de Língua Portuguesa

Esta subseção apresenta os achados da pesquisa, seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar a atuação do gestor da escola pesquisada. Será dada ênfase às temáticas que estes atores priorizaram em suas práticas com vistas ao sucesso escolar cujo desempenho de sua função é um fator determinante.

O gestor da Escola Estadual 1 é graduado em Pedagogia e, atualmente, faz o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF. Trabalha na instituição desde 2012, ano em que atuara como pedagogo. Em 2013, foi indicado para assumir a gestão. Destaca-se essas informações por serem a formação, a experiência e a forma de acesso ao cargo três fatores que podem interferir no desempenho da função deste profissional, que atualmente, é convidado a gerir a escola de modo a promover mudança de cultura na instituição educacional. Entretanto, no caso da Escola Estadual 1, não conseguimos elementos suficientes para afirmar se a comunidade escolar aprovou, ou não, a indicação do nome do atual gestor para desempenho da função, nem se o fato de ter sido indicado tem relação positiva e/ou negativa sobre o trabalho dos demais profissionais da escola.

Através das entrevistas realizadas com o apoio pedagógico e o professor de Língua Portuguesa da escola foi possível perceber o papel de cada um dentro da unidade escolar. Segundo o professor, as medidas do gestor, revelam suas responsabilidades, das quais se destaca-se o acompanhamento da aprendizagem e das atividades docentes. No dia a dia o gestor busca articular os meios necessários para que as ações institucionais sintonizem-se com o objetivo da instituição,

expressa no PPP: a oferta de uma educação de qualidade, capaz de alcançar o aluno como um todo. Sobre isso, o apoio pedagógico disse:

As avaliações externas, elas foram inclusas no PPP, na questão da metodologia docente, porque a escola de tempo integral tem uma proposta pedagógica diferente das escolas comuns, nós trabalhamos muito com projeto, damos muita ênfase ao esporte já que passamos o dia aqui e as crianças precisam ter todos os lados trabalhados. Nós não preparamos para as avaliações externas. É a rotina da escola que vai influenciar para que o aluno tenha um bom resultado quando fizer a avaliação, não há nada direcionado para a avaliação. A avaliação nós pensamos que é um resultado do trabalho pedagógico desenvolvido na escola durante o ano todo. A gestora sempre fala que nós não temos o que maquiagem, nós não temos que forjar nada, porque se o nosso aluno estiver aprendendo, estiver recebendo uma educação de qualidade, ele vai ter um bom desempenho na avaliação externa, esse resultado virá. Não tem porque a gente² não deixar o menino almoçar ou almoçar e voltar pra sala para ficar dando aula de reforço, reforço, reforço. O aluno vai mostrar nas avaliações em larga o que ele conseguiu absorver durante o ano, na rotina normal da escola. Não se pode mudar a rotina da escola, que é um projeto especial, é particular, pra ficar voltado só para a avaliação externa (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/2015).

Esta fala da pedagoga deixa claro que o trabalho desenvolvido na Escola Estadual 1 não visa “treinar” os alunos para as avaliações externas e o foco do trabalho pedagógico é a aprendizagem. Diante disso, a equipe pedagógica da Escola Estadual 1 não exige e/ou orienta que o corpo docente avalie os alunos somente por meio de atividades semelhantes às avaliações externas, como já exposto. Isso mostra que a gestora não oportuniza que a escola inverta a lógica proposta pelas avaliações externas, criada para acompanhar o desempenho durante o período de 2 ou 3 anos e, possibilita que a prática pedagógica contemple o uso dos resultados das avaliações externas, mas percebe que esta medida não deve ser considerada como a única responsável por promover o desempenho discente.

Tal medida encontra respaldo teórico em Oliveira; Araújo (2005). Estes autores afirmam a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados no dia a dia da escola, que objetiva um processo educacional qualitativo, entretanto, não se deve estabelecer determinismo entre eles e o trabalho docente, como se estes fossem os únicos responsáveis pelos resultados escolares.

Segundo os professores entrevistados, o trabalho do pedagogo junto aos professores, no período das 16h às 17h, consiste em reuniões para discussão e

² A autora optou por fazer as transcrições na íntegra.

reflexão sobre o processo educacional. É a partir das reais situações que eles expõem, nas reuniões, que o coordenador procura oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que, segundo eles, não é fácil! Mas ele (o pedagogo) tem buscado meios: traz reportagens, filmes, textos, material bem atual e diversificado para exemplificar situações semelhantes às que a escola vive, e as possíveis saídas para as dificuldades que eles enfrentam.

A afirmação dos professores sobre o fato de o coordenador da Escola Estadual 1 vir tentando investir na oferta de condições para o professor se aprofundar em sua área específica e trabalhar melhor com ela, alinhou-se ao declarado pelo coordenador durante a entrevista.

A sintonia entre as respostas, deu-se quando perguntei ao pedagogo se ele recebeu formação sobre o SADEAM e, não, se a escola oferecia formação ao corpo docente. Esta consonância entre as afirmações feitas por professores e pedagogo, ainda que por meio de respostas a diferentes perguntas, aumenta nossa credibilidade no fato da concretude desta ação. Eis a resposta dada pelo pedagogo sobre o fato de ele ter ou não recebido formação sobre o Sistema de Avaliação Externa do Amazonas.

Sim. A que foi oferecida pela Secretaria de Educação eu não participei, porque foi outra pessoa. Aqui há um professor multiplicador de Matemática e outro de Língua Portuguesa. Mas diante da falta dessas pessoas nós mesmos pesquisamos como que funciona, pedimos que o professor multiplicador desse aula pra gente, juntos, esse ano, nós já fizemos 2 formações com todos os professores pra que todos possam estar cientes do que é, como é, pra que é feito e quais são os objetivos do SADEAM (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL1, entrevistado em 09/05/15).

Outro ponto importante a ser destacado, é que, segundo os docentes, essas reuniões permitem que o pedagogo e o corpo docente construam juntos as ações para as necessidades que surgem das discussões sobre a realidade por eles apresentadas e discutidas. Essa parceria pode facilitar o desenvolvimento das ações que eles planejam e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos e metas definidos.

Perguntei também ao professor de Língua Portuguesa da Escola Estadual 1, se ele recebeu formação sobre o SADEAM. Sobre essa questão, ele declarou:

eu conheci o SADEAM, através da pedagoga que acompanhava a área de Língua Portuguesa, ela apresentou o SADEAM pra gente, apresentou os resultados, falou da proposta e como eu já tinha visto no CAEd, eu achei muito interessante, aí eu comecei a colocar a ideia dos descritores nos meus planejamentos (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Os dados apresentados, até então, sobre a atuação da equipe gestora, mostram a preocupação desta em oportunizar momentos para reflexão, análise e discussão, efetivando uma prática que vai além do conhecimento teórico. Esta ação é plausível e tende a qualificar o processo educacional, já que o acompanhamento e planejamento do trabalho docente dá-se através das reais situações vivenciadas no cotidiano escolar através de grupo de estudo promovido pela equipe gestora junto ao corpo docente. Além de, permitir que ocorram mudanças significativas nas práticas docentes, como a revelada pelo professor A quando diz que passou a contemplar o uso dos descritores em seus planejamentos.

Para Libâneo (2004), o pedagogo é o gestor pedagógico da escola e tem o dever de estimular os professores a participarem não só das reuniões, mas também, das atividades de formação continuada, grupos de estudo, para sentirem-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade, inerente ao desempenho da função deste profissional.

Uma outra medida adotada pela equipe gestora quanto ao processo de avaliações externas e as condições que esta proporciona à sua equipe, relaciona-se à utilização dos resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas. Segundo o apoio pedagógico, é com base nos resultados das avaliações externas do Amazonas, que a equipe gestora planeja as ações e intervenções pedagógicas. Sobre este assunto, ela falou:

Nós utilizamos os resultados do SADEAM para elaborar os planos de ação e de intervenção. Geralmente a gente procura olhar se o menino foi proficiente, se ele está abaixo do básico ou no básico. A gente procura quais são os descritores que ele não conseguiu assimilar e aí os professores de Língua Portuguesa fazem o plano de ação junto com o pedagogo pra que eles possam alcançar aquele aluno. Isso vale também pra matemática e para as demais disciplinas (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Sobre a utilização dos resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas. O professor A da Escola Estadual 1, disse:

A partir dos resultados do SADEAM, a gente coloca em prática os simulados bimestrais. Cada professor fazia o seu. Porque na Escola 1 os descritores são trabalhados desde o 6º ano. Os professores utilizam o resultado do SADEAM do ano anterior para planejar as intervenções junto aos alunos. É óbvio que não dá pra trabalhar com o 6º ano, porque eles vêm da Prova Brasil, do 5º ano. Não dá pra usar os resultados deles, porque a gente não sabe de qual escola eles vieram (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Ao utilizar os resultados do SADEAM para planejar as estratégias de ensino, atentando para os níveis de proficiência, por meio da consideração dos acertos e erros cometidos pelos alunos em relação aos descritores, a equipe gestora introduz, na prática, o uso dos resultados das avaliações em larga escala para fins de identificação de falhas de percurso e para traçar estratégias capazes de melhorar a qualidade do ensino e, com esta medida, atende a um dos principais propósitos do SADEAM, qual seja: utilizar as informações acerca do progresso da escola para planejar suas atividades de gestão e de intervenção pedagógica.

Outra ação da equipe gestora usada para qualificar o processo ensino-aprendizagem, diz respeito à observação das práticas docentes. O apoio pedagógico revelou-me que assiste, 2 vezes por semana, à aula dos professores para assegurar que o trabalho planejado está sendo feito. Sobre esta questão, ele declarou:

até porque a equipe pedagógica, 2 vezes por semana, vai assistir à aula dos professores pra assegurar que o trabalho tá sendo feito com os alunos (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Esta medida adotada pela equipe gestora, é uma boa estratégia, a meu ver, já que por meio da observação, o apoio pedagógico além de buscar descobrir os pontos fortes do docente, que poderão ser potencializados durante as reuniões e/ou formações que ele promove junto aos professores, é uma oportunidade também para entender as dificuldades didáticas do docente e, a partir delas, traçar uma orientação mais eficaz e pertinente. Tal ação, teoricamente, está em consonância com Nóvoa (2001, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A equipe gestora da Escola Estadual 1, afirma, via apoio pedagógico, desenvolver um trabalho que contemple além da motivação e orientação, a

supervisão do trabalho docente, porque, segundo ele (apoio pedagógico) embora a equipe seja de excelência, de confiança, tem que haver a liderança, alguém que esteja à frente verificando se tudo está acontecendo como planejado. A respeito disso, ele afirmou:

O nosso trabalho é estar sempre motivando, orientando, supervisionando o trabalho do professor porque embora a equipe seja de excelência, de confiança, tem que haver a liderança, alguém que está à frente verificando se está acontecendo tudo como planejado, a gente também busca muito estudar, fazer formação continuadas com eles pra que eles possam estar a par de coisas novas na educação, com ferramentas novas, metodologias novas, trabalhar questões que eles mesmos estejam se sentindo incapazes de resolver, na questão da motivação, na questão de mostrar soluções pros problemas que eles não conseguem achar. Nosso trabalho é correr atrás do conhecimento pra que possamos mostrar-lhes e formá-los, também (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

O trabalho de supervisão, adotado pela equipe gestora da Escola Estadual 1, é interessante, se considerarmos que seu objeto de estudo são as práticas docentes e discentes, centrada na observação, análise e reflexão das ações que professores e alunos desenvolvem, principalmente, durante as aulas.

Sobre a execução de motivação, orientação e supervisão por parte da equipe gestora, o professor A da Escola Estadual 1, declarou:

Com as orientações pedagógicas, passamos a ter uma postura diferente. Nos preocupar na hora de planejar as aulas, de resolver as questões, de fazer os simulados, de ver e analisar o resultados deles nos simulados para poder fazermos alguma coisa melhorada (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Observa-se, pelo depoimento do entrevistado, que a orientação adotada pela equipe gestora possibilita mudança de cultura. Nesse sentido, passa a incentivar e/ou criar condições para que o corpo docente torne-se crítico, reflexivo, transformador e, assim, promova intervenções propositivas nas situações que surgem durante o processo educacional.

Em relação à orientação recebida pela equipe gestora quanto à elaboração do planejamento, o professor A disse: “a coordenação pedagógica orientava-nos a planejar os conteúdos que seriam ministrados, abordando os descritores, isto é, encaixando-os ao conteúdos do currículo”(PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Ainda sobre a supervisão, a equipe gestora também adota a prática de checar as avaliações internas, elaboradas pelos professores, objetivando ver se estas contemplam o planejamento. Sobre essa questão o pedagogo, falou que

as provas são elaboradas, passadas pra coordenação pedagógica que analisa pra ver se está contemplando o planejamento do professor e pra ver se as questões estão nos moldes que nós solicitamos, as questões mais elaboradas, mais contextualizada e, se houver alguma coisa que tem que ser corrigida, nós voltamos ao professor, chamamos ele em particular, explicamos o que está faltando, ele faz os ajustes, tiramos as cópias necessárias e ele realiza a prova dele. Isso acontece em todas as matérias, inclusive, Educação Física e, em todas as séries (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Sobre o crivo da coordenação pedagógica, nas avaliações internas, o professor A, afirmou: “as avaliações eram entregues à coordenação, eram impressas pela pedagoga, mas ela nunca fez nenhuma observação em relação ao tipo de prova que eu tenha feito nem os alunos fizeram reclamações nesse sentido” (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

As medidas da gestão pedagógica aqui analisadas, encontram-se em consonância com as mudanças provenientes da atual concepção de administração e gestão educacional, trazidas por Lück (2000), no referencial teórico apresentado neste trabalho. Segundo essas concepções as práticas gestoras devem ultrapassar a questão terminológica e trazer em seu bojo a mudança de paradigma e de visão, exemplificada, na Escola Estadual 1, principalmente pela fala do professor A, quando diz que por conta das orientações pedagógicas, passou a ter uma postura diferente, passou a se preocupar em planejar as aulas, em resolver as questões, em fazer os simulados, em ver e analisar o resultados dos alunos para poder planejar.

Além das ações já citadas, a equipe gestora também busca firmar parceria com instituições externas, visando qualificar o processo educacional e trazer os pais para participar da rotina da escola em momentos diferentes daqueles comuns a todas as escolas, quais sejam: entrega de boletim e questões relacionadas à indisciplina discente. Em relação a isso, o apoio pedagógico expôs:

Nós buscamos sempre, como eu falei, parceria com quem possa chamar atenção da comunidade escolar, isso envolve principalmente os alunos e pais. Então, nós buscamos parceria com o SESC, um parceiro da escola que está sempre trazendo coisas novas pra cá, como oficinas. Tem um grupo de teatro, que se chama Oficina do Riso, eles desenvolvem um trabalho de gênero textual com movimentos corporais. Nosso parceiro também é o INPA, nós sempre estamos trabalhando, não especificamente o

INPA com Língua Portuguesa, mas os professores trabalham a Língua Portuguesa a partir dos trabalhos feitos com o INPA. A partir, por exemplo, das palestras que o instituto realiza, os professores trabalham a Língua Portuguesa no pós ou no antes, no preparo ou depois (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Com estas parcerias, a escola busca promover ações que envolvam alunos, professores, funcionários e pais em trabalhos sérios, voltados à melhoria do projeto educacional em que estão envolvidos. Além de possibilitar que eles se envolvam, esta ação permite que estes atores se disponham cada vez mais a participar e contribuir para o aprimoramento do trabalho realizado na instituição.

Sobre a busca de parcerias com instituições externas, visando qualificar o processo educacional e trazer os pais para participar da rotina da escola, presenciei a realização de uma atividade feita na e pela escola em parceria com várias secretarias estaduais e profissionais da comunidade local. Neste evento, eram oferecidos serviços à comunidade escolar e local, tais como: emissão de documentos pessoais, manicure, corte de cabelo e consultas médicas.

No ato da visita da comunidade local, notava-se que, a comunicação entre os visitantes e funcionários da escola transcendia a atividade do momento e alcançava episódios do cotidiano escolar. Pais, alunos e membros da instituição aproveitavam para dialogar também sobre questões relacionadas ao dia a dia da escola.

Eventos como estes são importantes e contribuem com a aprendizagem por meio da socialização do saber, já que reúne diferentes culturas e conhecimentos. A parceria com instituições como INPA e FAPEAM é outra forma que a equipe gestora encontra para reforçar a escola como um espaço de produção científica.

Observei também outros itens que justificam o desenvolvimento de um processo educacional que não visa a se concentrar nos índices das avaliações externas. O primeiro deles está relacionado à forma de utilização do horário do almoço. Neste período, não há preocupação em ministrar reforço escolar nas disciplinas/série avaliadas externamente, os alunos ficam à vontade para ir à biblioteca, deitarem nas almofada espalhadas em uma área interna “tipo pracinha” e ensaiarem coreografia de dança que são projetadas no pátio do refeitório. O segundo, diz respeito aos meios de avaliação interna adotados pela escola, exposto pela declaração da pedagoga e confirmado pelo professor. Sobre isso a pedagoga declarou:

Nós temos um calendário de avaliação que é entregue ao professor o qual a Secretaria de Educação pede que o professor faça, no mínimo, 3 avaliações. Duas dessas avaliações nós deixamos o professor livre pra usar a metodologia que ele quiser, seminário, atividade em grupo, pesquisa. Mas a 2ª avaliação, que é a do meio do bimestre, a gente pede que eles elaborem avaliação discursiva e objetiva, nos moldes das avaliações externas pra que eles já possam ir se acostumando, que são aquelas questões mais elaboradas, questões contextualizadas com a disciplina, pra que eles possam estar associando o que eles estão aprendendo, o conhecimento científico com o conhecimento de mundo que eles têm, porque tem que haver essa associação, a gente tem que explicar, sempre, o objetivo da aula, em que ele vai usar aquilo no dia a dia, porque é importante, etc. (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Algo interessante, exposto na fala da pedagoga e do professor, que acaba mostrando uma preocupação dos atores educacionais com a efetivação da aprendizagem discente, foi o pedido da equipe gestora quanto à elaboração de uma das avaliações internas seguirem o modelo das avaliações externas, mas com um diferencial: a equipe gestora destaca a elaboração de questões “discursivas” e, não apenas objetivas, como as contempladas nas avaliações em larga escala.

Houve sintonia entre o que observei, o revelado pelo apoio pedagógico e a fala do professor quanto ao fato de o trabalho da instituição ser desenvolvido com foco na aprendizagem e, não nas avaliações externas, quando o professor afirmou:

lá na Escola 1, os descritores, pelo menos até o ano que eu estava lá, eram trabalhados desde o 6º ano com os alunos, isto é, todos os professores já contemplavam isso no planejamento (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Embora perceba-se, por meio da fala do professor, que não há uma preocupação em trabalhar com foco somente nas séries submetidas às avaliações externas nacional e estadual, reforçando o fato de que o foco do trabalho pedagógico não é a avaliação externa, como dito pela pedagoga, observa-se que, na Escola 1, há uma preocupação em usar as avaliações externas para aprimorar o processo educacional, tanto é que o trabalho desenvolvido com base nos descritores não se destina apenas às séries/disciplinas avaliadas externamente.

O grupo de estudo realizado com os docentes, das 16h às 17h, por meio de reflexão e análise das reais situações da escola, também acontece com e para todo o corpo docente, segundo o que observei e pode ser confirmado pela declaração da professora.

A orientação da equipe pedagógica para que os professores de todas as séries e disciplinas contemplem o uso dos descritores, confirma a preocupação da equipe pedagógica quanto ao acompanhamento da evolução do aluno e, não apenas, da familiarização destes ao modelo de avaliação a que se submeterão no ano em que cursarem as séries avaliadas. Assim sendo, a busca pela apropriação de informações necessárias para intervir no processo educacional e garantir a aprendizagem, destina-se a todo o corpo discente.

Depois de ter apresentado e analisado a fala do apoio pedagógico que descreve como são as reuniões junto ao corpo docente e as declarações dos professores, podemos afirmar que a equipe pedagógica da escola tem ciência de que o objetivo das avaliações externas não é a nota em si, mas realizar um diagnóstico sobre o desempenho da escola e do sistema. Além disso, consegue entender que, embora as avaliações em larga escala possam contribuir para o aprimoramento do processo educativo, este aprimoramento deve contemplar as reais necessidades dos estudantes.

Diante da análise sobre a forma de uso das avaliações externas pela equipe gestora, atrelada a outros fatores que também podem contribuir para o aprimoramento do trabalho da instituição, evidencia-se que esta associação pode qualificar ainda mais o fazer pedagógico, uma vez que procura estudar a realidade educacional e suas dificuldades. Nesse sentido, a avaliação não está sendo usada com um valor em si. De acordo com Vianna (2005, p. 16),

a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Acrescente-se às ações da equipe gestora da Escola 1, medidas como: visitas à casa de alunos faltosos, quando o Centro de Apoio ao Escolar (CAES) não pode ir; práticas rotineiras em que cada membro exerça seu papel e saiba da importância dele para efetivação do que consta no PPP; a equipe gestora, geralmente, pensa, tendo por base a realidade da escola, o que vai ser realizado como projeto na escola, o projeto é montado, e juntos vão à execução.

Para finalizar a descrição, análise e reflexão sobre as ações da equipe gestora da Escola Estadual 1, trago a resposta que o apoio pedagógico desta escola

deu-me quando perguntei a ele quais foram as práticas que levaram a escola a alcançar o Padrão de desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, do 7º ano, em 2013.

(...) a chave de tudo é trabalhar com professor e aluno. A questão é orientar. Se você planta uma semente, por mais que você pense que não ficou nada, fica, eles vão lembrar. Então, o trabalho com o professor e com o aluno, é primordial. Eu acredito que o bom relacionamento da equipe pedagógica com os docentes é de fundamental importância. Fazer com que o docente tenha consciência de que o trabalho dele vai influenciar diretamente no resultado das avaliações é primordial, e aí superar os obstáculos, as brigas que sempre tem, os desentendimentos, a desmotivação. É trabalhar com o professor. É fazer com que o aluno também se consciente de que ele tem um papel importante na transformação e na mudança da educação do Brasil, pra melhor. É isso: a coordenação pedagógica precisa trabalhar pra conquistar o professor e, juntos, também conquistem o aluno, já que é uma corrente (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Logo, mesmo que a escola tenha inúmeros problemas inerentes a uma instituição pública, a atuação da equipe gestora pode ser um diferencial promotor de mudança na unidade de ensino. Como defendido por Lück (2011),

é importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos e etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir dela (LÜCK, 2011, p. 49).

Para que tais mudanças sejam positivas, há de se realizar um trabalho que faça da escola um ambiente de adesão, de revisão das concepções, de desenvolvimento de novas práticas docentes e mudanças de atitudes dos envolvidos no processo educativo. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o planejamento e a condução do trabalho objetivem a transformação do processo ensino-aprendizagem, para a qual é indispensável mobilizar professor e aluno.

Sobre as práticas que levaram a Escola Estadual 1 a obter o Padrão de desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, do 7º ano, em 2013, o professor declarou:

É porque a escola tem uma realidade totalmente diferente das outras escolas da Zona Leste. A escola de tempo integral tem muito mais estrutura. Lá tem sala de dança, de música, piscina e funciona. Os

professores utilizam. Não tem um projeto específico da escola pra usar esses espaços, ele é usado pelos professores. Se essa estrutura for bem usada, se houver boa vontade, da gestão, do corpo docente, a coisa anda, é uma questão de querer usar os espaços da escola para promover conhecimento. A escola tem 2 laboratórios de Ciências, datashow, biblioteca, coordenador de área, que te orienta, te cobra. Embora a realidade dos CETIs seja cruel! Lá é como se a gente fosse outro tipo de professor. A gente tem uma exigência muito maior do que outros professores, por exemplo. A gente tem a preocupação com os resultados, com o desempenho, ou seja, é muita pressão. Tem que fazer projeto. Era quase obrigatório o professor ter um projeto aprovado pelo PCE, por exemplo. Isso demanda muito gasto de tempo, de estresse. Nós éramos muito pressionados pra fazer os projetos, mas a gente via resultado, era o que dava estímulo pra gente. Eu acredito que isso é o diferencial, que apesar de tanta pressão a gente vê os resultados depois. Como eu tô vendo agora, os meus dos 7^{os} anos deram bons resultados, quer dizer, surtiu efeito, tá funcionando. Então, assim, apesar de todas as dificuldades que os professores enfrentam até hoje, os alunos fazem a diferença, lá. Uma das questões que eu acho mais relevante dos CETIs é que lá existe uma seleção de alunos. Pra entrar lá tem que ter uma nota mínima, por exemplo. Daí você já pega que os alunos são selecionados. Todas essas cobranças, nas outras escolas que não são CETIs, existem, mas em menor escala. Nos CETIs, os alunos pedem pra estudar, você tem uma outra estrutura e, eu não ficava fazendo de conta que dava aula. Eu estava no meu estágio probatório, eu não queria errar, eu não queria ser exonerada. Então, eu fazia o meu papel. Mas a realidade dos CETIs é cruel! O bom é que faz a diferença! (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Observa-se que a fala do docente, ao reconhecer o sucesso do trabalho desenvolvido na Escola 1, também enfatiza a importância do papel da equipe gestora, além das condições estruturais e do empenho discente, como fatores determinantes do resultado alcançado pelos alunos do 7º ano, em 2013, em Língua Portuguesa.

2.3.2.2 A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 1 do ponto de vista dos alunos

Nesta subseção, apresentaremos os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar a atuação da equipe gestora da Escola Estadual 1 do ponto de vista discente. Nesse sentido, dar-se-á ênfase às questões relacionadas ao papel, principalmente, do ator educacional que lida direto e constantemente com o aluno: o professor.

Como a série/disciplina objeto de estudo desta dissertação é Língua Portuguesa de 7º ano, os itens que detalharemos aqui correspondem ao papel do professor que ministrou a referida disciplina na série cujo resultado na avaliação

externa estadual – SADEAM, levou-me a estudar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas estaduais 1 e 2.

Analisando os dados coletados junto aos alunos, surpreendeu-me o fato de 74, dos 81 respondentes, afirmarem que as aulas do professor de Língua Portuguesa eram interessantes. Justifico a surpresa porque sou professora e percebo, através de depoimentos estudantis, que geralmente os alunos julgam as aulas de Língua Portuguesa e Matemática chatas e os conteúdos difíceis. Julgamos importante a questão revelada pelos alunos porque esta ação é, sem dúvida, facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o professor que consegue tornar suas aulas interessantes está vencendo um dos desafios impostos à escola atual, qual seja: a competição com os recursos midiáticos.

Interessante foi perceber que quando o professor A, respondeu-me se suas práticas foram alteradas em função do SADEAM, contemplou esta questão revelada pelos dados coletados junto aos discentes e, vale ressaltar que o professor não atua mais nesta escola. Portanto, não houve como um saber da resposta do outro, o que dá maior credibilidade aos fatos. Eis a resposta do professor:

Mudou sim, principalmente, na parte da interpretação de texto. Percebi que trabalhar os conteúdos com base nos descritores ficou mais interessante e, essa foi uma forma também de ganhá-los para trabalhar melhor as habilidades deles de leitura, de interpretação. Ao invés de eu mandar eles lerem no livro e responder as questões, eu resolvia as questões junto com eles. Então a interpretação de texto pra eles ficou muito mais interessante, dessa forma. Eles passaram a se esforçar mais, eles ficaram estimulados e também serviu de estímulo pra mim. Porque ao invés de eu mandar eles lerem no livro e responder as questões, eu resolvia as questões junto com eles. Então, a participação da aula é muito melhor, mais interativa. A troca de ideias, durante a resolução, fazia eles verem o erro deles, eles ficavam logo...ah é verdade! Ficavam logo perguntando.....E, iam aprendendo de uma forma muito mais interessante do que eu jogar no livro, faz aí o que tu consegues e pronto! (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Uma estratégia utilizada pelo professor para manter o foco dos alunos foi o uso de novos recursos. O professor confessou-me que utilizava além dos livros, datashow, TV, filmes, tirinha, revistas, jornais e levava, semanalmente, as turmas para a biblioteca. É importante destacar que o interesse dos alunos pelas aulas está estreitamente ligado às metodologias utilizadas pelo docente. Nesse sentido, a troca e a promoção do conhecimento acontece “por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los,

inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contém e não a ditam” (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Segundo Heloísa Lück (2011) em entrevista à Revista Nova Escola - Gestão Escolar, a liderança também pode ser desenvolvida nos alunos. Segundo ela, a liderança é inerente à dinâmica que envolve ensino e aprendizagem. Afinal, no jogo da Educação, os protagonistas são os estudantes. Além de oferecer ensino de qualidade, é obrigação da escola fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participantes de uma comunidade de aprendizagem, o que só se consegue com uma metodologia participativa, sempre sob a orientação do professor. Os jovens sempre se mostram colaboradores extraordinários nas escolas em que lhes é dada essa oportunidade, podendo assumir papéis importantes inclusive na gestão e na manutenção do patrimônio escolar, nas relações da família com a escola e dessa com a comunidade.

Dos 81 alunos que responderam o questionário, 69 afirmaram ter feito a prova de Língua Portuguesa do SADEAM, em 2013, quando cursaram o 7º ano. Cinquenta e dois (52) desses alunos que fizeram a prova de Língua Portuguesa quando cursaram o 7º, revelaram que as questões da prova do SADEAM se pareciam com as questões das provas que o professor de Língua Portuguesa aplicou durante os bimestres.

Ainda sobre o SADEAM, 30 dos 81 alunos, disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre conversava sobre este tema com a turma; 28 afirmaram que geralmente ele conversava sobre isso; 12, que ocasionalmente conversava sobre este assunto e 9 alunos declararam que o professor raramente conversava com eles sobre o SADEAM.

Ao ler e buscar compreender os dados acima, associei os dados coletados junto aos alunos e ao professor de Língua Portuguesa que, durante a entrevista, disse-me: “Eu fiz algumas provas no modelo das do SADEAM” (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Segundo a opinião de 28 alunos, o professor de Língua Portuguesa sempre explicava o objetivo de cada aula; 26 disseram que geralmente o professor explicava o objetivo das aulas; 13, que ocasionalmente ele explicava; 9, que raramente ele explicava e 5 declaram que o professor nunca explicou o objetivo das aulas.

Com relação ao fato de o professor explicar o objetivo das aulas, mesmo não tendo sido perguntado sobre isso, ao conversarmos sobre o SADEAM, ele falou: “Eu

procurava conversar muito com eles (os alunos). Explicar tudo: o porquê dessas provas no modelo do SADEAM, o porquê dos outros modelos, procurando trabalhar sempre em cima dos meus planos de aula” (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

É importante que o professor explique aos alunos o objetivo de cada aula, porque, dessa forma, o aluno estará ciente do que aprenderá em cada aula e trabalhar habilidades mais específicas para o alcance do proposto pelo professor frente ao conteúdo trabalhado.

Perguntei aos alunos se eles costumavam entender a explicação dos assuntos de Língua Portuguesa. Sobre esta questão, 28 disseram que sempre entendiam; 43 falaram que geralmente entendiam; 7, que ocasionalmente entendiam e 3 afirmaram que raramente entendiam as explicações dadas pelo professor de Língua Portuguesa.

Um item muito destacado pelos alunos a respeito do professor refere-se à pontualidade deste profissional. Quarenta e seis (46) alunos revelaram que o professor sempre chegava no horário; 28, que geralmente ele chegava no horário; 6, que nem sempre chegava no horário e 1 respondeu que raramente o professor chegava à sala de aula no horário.

Uma outra ação docente destacada por 70 alunos corresponde à realização de atividade pedagógicas fora da sala de aula.

Ao perguntar ao professor A se ele costumava utilizar outro espaço, que não fosse a sala de aula, para ministrar sua disciplina, ele respondeu:

Sim. Eu utilizava muito a biblioteca da escola. Levava toda sexta-feira os alunos para a biblioteca. Trabalhava a leitura com eles. Debatia os assuntos. Fazia eles lerem por gostar. Inclusive, nos meus planejamentos eu colocava bastante, muito isso, que a leitura não deve ser uma coisa assim obrigatória, ela tem que ser prazerosa. E eu trabalhava muito isso com os alunos. Fazia eles trazerem, de casa, livros que eles gostassem de ler. Eu realizava esse trabalho toda sexta-feira e, foi muito importante! Eles gostavam muito, porque eles liam aquilo que eles gostavam, mas eu direcionava os fins. Deixava livros à disposição deles em cima da mesa. Esse trabalho era muito interessante e eles gostavam bastante! Eles ficavam “loucos” que chegasse a sexta-feira. Era legal! (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Analisando os dados coletados junto aos alunos quanto à preocupação que o professor demonstrou ter com a aprendizagem da turma, dos 81 respondentes da Escola 1, 45 disseram que o professor sempre demonstrava preocupação com a

aprendizagem deles e 26 afirmaram que quase sempre o professor se preocupava com isso. Assim, um número expressivo de estudantes revelou que o professor demonstrava preocupação com este quesito.

Estes dados estão em sintonia com as ações da equipe gestora em relação ao acompanhamento da evolução dos discentes, feito por meio da análise dos erros e acertos juntos aos descritores, que dão origem às estratégias de ensino, planejadas com vistas a superar as dificuldades dos alunos.

Como uma das práticas que a equipe pedagógica revelou realizar é o ensino por meio de projetos, ouvimos a opinião discente sobre este tema. Dos 81 respondentes, 45 disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre desenvolveu projeto de leitura no 7º ano; 22 afirmaram que geralmente ele desenvolveu projeto com este fim; 8 revelaram que ocasionalmente o professor executou projeto de leitura; 5 responderam que raramente ele desenvolveu e 1 declarou que o professor nunca desenvolveu projeto com esta finalidade.

As atividades dos projetos são contínuas, com tempos de aulas reservados para este fim e, se referem aos objetivos e necessidades do cotidiano escolar. Portanto, configura-se como uma alternativa de ensino-aprendizagem elaborada para superar as dificuldades do processo educacional.

A adoção de projetos educacionais na Escola 1 foi uma das atividades utilizadas pela escola que fez diferença no aprendizado e, conseqüentemente, no resultado proficiente alcançado pela instituição. Pois, segundo a opinião dos alunos A, B e C, com os quais conversei, as atividades feitas nos projetos facilitam a aprendizagem e foge do uso do quadro e do pincel que com o passar do tempo vai se tornando chato, monótono. O ensino por meio de projetos educativos exige esforço, dedicação, estudo, como declarado pelo professor A, ao falar da obrigatoriedade de realização destes nos CETIs. Nesse sentido, Gadotti (2001) afirma:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI, 2001, p.37).

Além disso, o projeto educacional estimula a construção do conhecimento pelo aluno, incentivando sua maior participação em aulas, por meio de atividades criativas e que fogem do estilo tradicional de ensino.

Sobre o uso do acervo da biblioteca, que segundo a bibliotecária chega a 5.000 exemplares, 23 alunos, dos 81 respondentes do questionário, disseram que o professor de Língua Portuguesa não deixava de usar os livros da biblioteca com a turma; 47 falaram que geralmente ela usava; 5 declararam que ocasionalmente ela usava e 6 alunos revelaram que o professor de Língua Portuguesa raramente usava os livros da biblioteca com a turma.

Na ocasião das visitas, ouvi da equipe pedagógica e dos alunos inúmeras frases que exaltavam o profissionalismo do professor A, destacando seu compromisso, responsabilidade e competência.

Práticas pedagógicas que contemplem o uso do acervo da escola é extremamente importante para a qualificação do processo educativo. Primeiramente, porque como estamos falando de escolas localizadas na periferia de Manaus, muitos dos alunos não possuem livros em casa. Acontece também que, no contexto socioeconômico em que estes alunos estão imersos, são poucos os que têm pais com conhecimento científico para auxiliá-los a desenvolver habilidades de leitura e escrita, ficando a aquisição destes conhecimentos tão necessários ao desenvolvimento intelectual discente, na maioria das vezes, restrito ao ambiente escolar.

Ressaltamos, também, que é de fundamental importância que o professor consiga passar para os alunos que o ato de ler é uma experiência única. Desta forma, estará contribuindo para a formação de alunos-proativos.

2.3.2.3 A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 1 frente à construção do PPP

Nesta subseção, mostraremos os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação, para mostrar a atuação do gestor da escola pesquisada quanto ao uso da autonomia que é estabelecida por lei, tendo por referência as iniciativas propostas para construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Um ponto importante da gestão escolar a ser analisado é a concessão de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996), no artigo 15, dá à escola. Desse modo, a gestão escolar tem autonomia para construir seu próprio plano de trabalho, com vistas à construção da identidade institucional e à atuação da equipe pedagógica como sujeitos de suas próprias práticas.

A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola seria um momento privilegiado para o exercício da autonomia pela escola. Na Escola Estadual 1, segundo a pedagoga, esta construção é contínua, participativa e democrática. Sobre isso, ela declarou:

a construção do PPP da escola é contínua. Nós nos reunimos, todos: professores e administrativos; chamamos os pais e alunos para participar. Nos reunimos várias semanas discutindo e construindo a identidade da escola. Os pais vieram, participaram, deram opinião, do perfil da escola que eles querem pros filhos, isso que é importante! Quando você coloca uma coisa imposta é difícil de alguém aceitar, mas quando a pessoa participa da elaboração e está ciente do que vai ser aquilo é mais fácil de que seja receptivo para as outras pessoas (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Essa fala nos mostra que a gestão escolar investe em ações para que os rumos e o planejamento das atividades da instituição, com vistas a atender as demandas sociais, se concretizem com a participação dos diversos atores envolvidos no processo educacional, garantindo, sobretudo, um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola. Segundo, Lück (2005),

os gestores escolares, atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas (LÜCK, 2005, p.33).

Ao analisar a fala do professor A da Escola Estadual 1, observa-se a consonância entre esta e a do apoio pedagógico analisada, acima. Para o professor

desde 2012, o PPP estava em processo de elaboração. Em 2013, foi apresentado um esboço pra gente. Já havia no PPP essa preocupação da direção da escola com as notas do SADEAM. Eu achei muito importante isso. Foi de uma forma, assim, muito natural, porque eles não impuseram nada. Até o PPP nas horas em que foi lido e discutido por todos, foi assim de uma forma bem democrática, não foi imposto, ele foi conversado (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Diante do exposto, percebe-se que a equipe gestora busca oportunizar a construção de um projeto político pedagógico que colabore para a efetivação de uma gestão democrática. Inicialmente, pela construção coletiva e, posteriormente, porque no cotidiano escolar, busca contemplar a participação de pais, alunos, professores, funcionários e de outros membros da comunidade local através de eventos, reuniões, Conselhos de Classe, cursos, mostras e outros eventos. Tais eventos objetivam demonstrar o trabalho da instituição a fim de que pais e alunos conheçam o funcionamento da escola e contribuam na busca de soluções para os problemas que por ventura possam impedir o sucesso da unidade educacional. Nesse sentido, Paro (2001, p.57) defende que “a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

O processo de elaboração do PPP da escola, segundo o pedagogo, deu-se através de reuniões, com a presença de todos: professores, administrativos, pais e alunos. Nos encontros, buscou-se discutir o que seria contemplado no projeto, como seria e, as possibilidades de execução.

Para tanto, pais e alunos foram convidados a participar. Os que vieram, participaram, deram opinião do perfil da escola que eles querem para os filhos. Segundo a pedagoga, essa questão é muito importante para a escola, porque quando se oportuniza que os diversos atores participem e fiquem cientes do planejamento das ações que a escola desenvolverá, é muito mais fácil de conseguir que eles se envolvam diretamente na implementação, já que participaram da elaboração e estão cientes do que é e para que serve aquela determinada ação. Sobre esta questão Lück (2007, p.18) diz:

A participação caracteriza-se por uma forma de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados (LÜCK, 2007, p.18).

A implementação do projeto no dia a dia da escola acontece, principalmente, através do desenvolvimento de atividades por meio das quais se trabalha a cultura e o conhecimento com a participação das comunidades escolar e local. Sobre essa questão, o pedagogo declarou:

É por meio dos projetos que são feitos, onde os pais são convidados a participar, os professores são proativos em estar à frente e todos têm um papel a realizar, todos devem contribuir. Implementamos o PPP fazendo com que as pessoas entendam que cada um tenha o seu papel e cada um tem que cumprir esse papel pra que o PPP se concretize, porque o PPP é a identidade da escola, é o perfil da escola. Pra fazer um Painei, por exemplo, não existe uma equipe fechada, todos contribuem com isso, inclusive, alunos. E se durante o percurso nós percebermos que necessita de mudança, nós vamos nos reunir, chegar a um consenso, e vamos mudar. Mas assim, nunca vai partir só da diretora, é claro que ela é a líder maior, ela chega e fala que percebeu que necessita de mudança, então nos reunimos, chamamos o pai, o aluno, discutimos aquela situação, tentamos achar uma solução pra que a gente sempre esteja dentro do perfil que é pedido, que é da escola proativa, da escola com projeto, da escola receptiva, aquela escola que não exclui (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Os avanços identificados no projeto relacionam-se, principalmente, ao *feedback* bom da comunidade. Por exemplo, o retorno que os pais dão à equipe gestora em relação à mudança no perfil do filho. Isso mostra à equipe o resultado do trabalho feito junto aos alunos indisciplinados. Este trabalho não consiste em brigar, punir o aluno. Mas em um investimento que objetiva trazer esse aluno para perto da equipe pedagógica, uma medida que busca fazer com que ele se sinta importante, que ele é importante. Em relação a este tema, o pedagogo afirmou:

Avanços...é que sempre tem um *feedback* bom da comunidade. Quando os pais percebem que houve mudança no perfil do filho, de alguma forma, por exemplo. Aqui nós buscamos trabalhar com os alunos indisciplinados, a questão... não do brigar, do punir, não! Mas a questão de trazer esse aluno pra perto da equipe pedagógica e fazer com que ele se sinta importante, que ele é importante, porque às vezes eles são muito frustrados, e nós tentamos mudar esse pensamento do aluno, fazer com que ele pense e sinta-se importante numa sociedade, é importante! Então, os pais eles gostam, agradecem muito quando eles veem mudança no aluno. Quando um aluno daqui é aprovado numa escola técnica. Esse ano que passou muitos alunos passaram na Nokia, no IFAM, então, os pais vem e agradecem, quando o aluno é faltoso que a gente vai atrás, não deixa o pai desistir, às vezes, o pai fala assim...eu não aguento mais esse menino, eu não sei mais o que fazer com ele, eu não quero mais ficar com ele, então a gente faz todo esse trabalho, chama o CAES que é a equipe que acompanha o pai, se o CAES não pode ir à casa, a gente vai à casa, pra resgatar esse menino, pra que o pai não abra mão dele, porque é triste pra gente ver um aluno...perder esse aluno pras drogas, perder esse aluno porque não tem um bom relacionamento com a mãe, com o pai, então, as

coisas boas que eu vejo são essas, além, claro da oferta de um ensino com qualidade. Apesar dos problemas que a escola pública tem, eu acho que a gente ainda consegue desenvolver um bom trabalho. É tanto que os próprios alunos quando vão sair daqui... ficam pensando... professora, como que vai ser lá na outra escola, eu aprendi muita coisa... eles admitem que aprenderam muitas coisas aqui e o corpo docente, ele é comprometido. Eu não estava aqui nessa época, mas parece-me que a primeira gestora da escola trabalhou muito essa questão com os professores. Os professores antigos, que já pegaram essa questão de saber que eles são a ferramenta fundamental desse processo, de boa educação, até de orientação mesmo, de crescimento da escola, parte do trabalho deles. Então, eles mesmo passam para os professores novatos, eles têm essa mentalidade de que a escola pública, ela é boa, tanto quanto a particular, depende de quem está lá, fazendo a diferença. Eles sabem que são ferramenta fundamental nesse processo, eles sabem e, são comprometidos (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Quanto à relação entre o que está escrito no PPP e o que efetivamente é vivenciado no cotidiano escolar, o pedagogo falou:

Acredito que o modelo do CETI, a estrutura do projeto deve ser revista porque, assim, a mídia e até a própria Secretaria de Educação vendem uma imagem que, em algumas particularidades, ainda não se concretiza. Por exemplo, os projetos não acontecem pra todos, porque não dispomos de recursos humanos que atendam a todos os alunos. Exemplifiquemos com o esporte. Qual foi a maneira que nós vimos pra que o desporto seja realizado à tarde e que tenha espaço pra o número de alunos a ser atendido com o número mínimo de professores que temos? Criamos critérios, infelizmente! Se o aluno tem notas boas, ele escolhe um esporte para participar e de 16h às 17h....ele fica...de 16h às 17h - que seria a tarde toda - ele desenvolve aquela atividade. Acredito que o projeto da escola de tempo integral é pra que à tarde não houvesse atividade em sala de aula. E a nossa carga horária acaba sendo muito grande em sala de aula, são 7 tempos de 1 hora todos os dias. Os alunos passam o dia todo em sala de aula, então, surgem problemas como indisciplina, o menino fica cansado demais, desmotivado, porque quem aguenta ficar 7 horas. Outra questão: alguns professores questionam muito. Aaah, eu não posso reprovar o menino! A Secretaria de Educação não deixa eu reprovar o menino! Não é isso! Eu converso com eles, não é que você não pode reprovar o menino. O que não conseguimos entender é como que o aluno que chega às 7h à escola e sai às 16h não consegue aprender? Tem professor que diz "esse aluno não sabe nada!" Isso não existe, professor! Reveja esse aluno, vamos conversar com ele, vamos ver o conhecimento que ele já adquiriu, talvez ele não tenha conseguido transmitir pro senhor da forma que o senhor pediu, mas de outra forma ele vai conseguir. Use outra metodologia, porque as crianças, os alunos, não são iguais, eles têm perfis diferentes, biologicamente nós somos todos diferentes, então, a gente não pode pegar um aluno como exemplo e querer que todos sejam iguais aquele, não! O senhor tem que ver a particularidade de cada aluno, o perfil de cada aluno, a história daquele aluno. Tudo tem que ser levado em consideração. É difícil? É. É trabalhoso? É. Mas nós estamos aqui, nós temos que nos disponibilizar a fazer. É isso que eles não entendem. Como que... Gente, eu que não entendo, como que eu passo o dia todo com o aluno e o aluno não sabe nada?! (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

É certo que a construção coletiva do PPP não basta para implementar a gestão democrática, todavia, constitui-se em medidas que direcionam o trabalho pedagógico a este fim. Souza (2009) afirma que a democracia escolar expressa nas leis que regulamentam os sistemas educacionais e objetivam mudança de cultura nas escolas, ultrapassam a tomada de decisão, para ele,

implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade (SOUZA, 2009, p.135).

Portanto, a gestão escolar democrática é uma tarefa um tanto quanto complexa e difícil. Para qual é preciso que os gestores escolares reconheçam que sozinhos não conseguirão promovê-la. Desse modo, precisam, antes de tudo, conscientizarem-se da necessidade de investir em mecanismos para implementá-la.

2.3.2.4. A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 2 do ponto de vista do pedagogo e do professor

Esta subseção apresenta os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar a atuação do gestor da Escola Estadual 2 pesquisada. Ênfase será dada às temáticas que este prioriza em suas práticas, com vistas ao sucesso escolar cujo desempenho de sua função é um fator determinante.

Antes de iniciarmos a análise, vale ressaltar, que o recorte desta pesquisa corresponde a 2013, sendo este o primeiro ano de atuação do gestor nesta unidade de ensino, já que este foi também o primeiro ano de funcionamento da Escola Estadual 2.

O gestor da Escola Estadual 2 é graduado em Letras – Língua Portuguesa e Especialista em Gestão Escolar. Ele tem 8 anos de experiência na função e foi indicado para assumir a escola, em 2013, quando esta foi inaugurada.

De acordo com algumas das conclusões da pesquisa “Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares”, encomendada pela Fundação Victor Civita

(FVC) à Lück (2010), diretora do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), realizada entre maio e novembro de 2010, a ascensão ao cargo por meio de indicação por instâncias locais, como é no Amazonas, é a segunda forma mais comum de escolha de gestores escolares no Brasil.

De acordo com a pesquisa de Lück (2010), a modalidade de seleção por indicação, pelas instâncias locais, é utilizada pelas secretarias estaduais de Santa Catarina, Rondônia, Maranhão e Sergipe. Na Paraíba e no Pará esta modalidade é combinada com eleições. No Rio de Janeiro, no Espírito Santo, no Amazonas e em Tocantins a seleção por indicação é combinada com modalidades técnicas de aferição de competência do candidato. Em relação às secretarias municipais, apenas as de Belém e Porto Velho adotam essa modalidade combinada com outra. Essa forma de seleção de gestor escolar é, segundo a literatura, caracterizada por conotações político-partidárias.

A eleição direta é, segundo dados da pesquisa “Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares”, o processo mais usado para preencher as vagas de diretor nas redes estaduais de ensino. Ela é a única forma de seleção em seis estados brasileiros – Mato Grosso, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, Piauí e Rio Grande do Norte. Esse processo de seleção de gestor reproduz, dentro da escola, as práticas vigentes da sociedade, mediante à troca de voto por favores e concessões, a gestão de modo a não desagradar eleitores, o uso de cabos eleitorais, que posteriormente passam a ser cobradores de favores, inclusive alunos, conforme exposto na pesquisa “Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares” (LÜCK, 2010).

Independentemente da forma de acesso, a pesquisa de Lück (2010) mostrou que não há critérios claros para escolha de gestor de escola – que é, em última instância, quem responde pelo desempenho e pela aprendizagem dos alunos – nem para orientá-lo em seu trabalho.

Destacou-se essas informações por serem a formação, a experiência e a forma de acesso ao cargo, os três fatores que podem interferir no desempenho do gestor escolar, função exercida pelo profissional que, hoje, mais do que nunca é convidado a gerir a escola de modo a promover mudança de cultura na instituição. Entretanto, no caso da Escola Estadual 2, não conseguimos elementos suficientes para afirmar se a comunidade escolar aprovou, ou não, a indicação do nome do

atual gestor para desempenho da função, nem se o fato de ter sido indicado tem relação positiva e/ou negativa sobre o trabalho dos demais profissionais da escola.

Para buscar conhecer as ações da equipe gestora, da Escola Estadual 2, na condução do processo educacional, entrevistamos o apoio pedagógico e os professores, B e C, de Língua Portuguesa. Esse mecanismo nos possibilitou conhecer o funcionamento e a organização do processo educativo.

Para o pedagogo, não se pode mais fugir dessa realidade educacional chamada avaliação externa. Diante disso, a escola inseriu este tema em sua rotina, após contemplá-lo no PPP, especificando as atividades que seriam desenvolvidas com a finalidade de elevar os resultados deste processo avaliativo ao qual a escola é submetida. Sobre este tema, ele falou:

Aqui, todos os professores, foram orientados a realizar os exercícios de sala e a própria avaliação no modelo das avaliações externas para familiarizar o aluno com esse estilo, tipo de avaliação. O professor ele é trabalhado para desenvolver um item, para como elaborar o item, para saber o que é um distrator, um gabarito, que o item não pode terminar em interrogação. Isso é algo que, diariamente, nas reuniões pedagógicas a gente procura passar para os professores. Além disso, nós temos, para esse fim, o reforço onde são trabalhados, de forma direta mesmo, o que é um descritor. Os professores vão no banco de dados, pegam as questões e desenvolvem nesse reforço. É dessa forma que a gente procura está orientando o professor a utilizar isso com o aluno (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Atrelando a declaração do pedagogo aos dados do SADEAM, percebe-se que a Escola 2 vem conseguindo ocupar o nível proficiente na avaliação externa estadual – SADEAM, mas algumas ações revelam que a equipe gestora precisa se aproximar mais do papel de ajudar os professores a detectar os problemas de ensino e a orientar a superar as possíveis dificuldades. Já que a fala do pedagogo mostrou que a equipe gestora tem investido no processo educacional com foco nos índices das avaliações externas.

A utilização de padrões de avaliações educacionais internacionais, para melhorar as performances dos sistemas e implementar reformas educacionais que visavam, sobretudo, promover uma educação de qualidade, a partir da década de 1980, passaram a enfatizar o papel do gestor como liderança estratégica para a eficiência e a eficácia da escola e a responsabilização da unidade escolar pelos resultados obtidos.

Nesse sentido, acredita-se que, o modelo de gestão das políticas públicas adotado, durante a reforma do Estado, seja um fator muito relevante que pode contribuir significativamente para que o trabalho pedagógico seja “treinar” os alunos ao invés de promover aprendizagem. Justifica-se tal conclusão com o fato de a preocupação da equipe pedagógica em relação à responsabilização poder levá-la a desenvolver um trabalho pedagógico tendo as avaliações externas como fim e, não, como meio.

Neste modelo de gestão em que o Estado executor passa a Estado avaliador, a centralidade nas avaliações externas, a transferência de responsabilidades para o nível local e a descentralização são fatores que podem interferir no modo como a gestão conduz o processo pedagógico, uma vez que, o gestor poderá passar a se preocupar mais com as consequências que com os resultados das avaliações externas (BRASIL, 1995).

A pesquisa revelou que, a equipe gestora da Escola Estadual 2 busca orientar o corpo docente a realizar seu ofício centrado na aplicação e resolução de questões das avaliações externas de anos anteriores. Tal procedimento mostra que falta à gestão conhecimento para perceber que os resultados dos exames são indicadores do nível de conhecimento dos discentes e que estes não devem tornar-se o foco do processo educacional.

Os professores B e C, da Escola Estadual 2, disseram que a maior recomendação dada pela coordenação, em relação ao processo ensino-aprendizagem, era o foco nas avaliações externas. A respeito disso, eles declararam:

A recomendação maior era essa: avaliação externa. Adequar as nossas avaliações à avaliação externa. Então a minha maior preocupação foi essa, já que foi a recomendação que a coordenação passou e, também, adequar nossos conteúdos, nosso programa, à matriz (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

A fala do professor B nos faz refletir a respeito do prejuízo que sua prática pode ter causado aos alunos, já que ele afirma ter desenvolvido o trabalho docente com foco nas avaliações externas, pois houve a adequação das avaliações internas às externas, o que limita a avaliação das competências e habilidades discentes, uma vez que, as avaliações em larga escala verificam algumas destas habilidades, as quais sejam coerentes a este tipo de prova. Já a avaliação interna, elaborada pelo

professor, pode e deve contemplar a verificação de outras habilidades e competências necessárias ao pleno desenvolvimento do educando.

As habilidades e competências, aferidas pelas avaliações externas, são contempladas na Matriz de Referência utilizada nas avaliações em larga escala. Segundo informações do Qedu, a Matriz de Referência é um documento que contém o conjunto de habilidades de cada série e disciplina e que podem ser mensuradas por meio das questões da prova.

No entanto, cabe ressaltar que a matriz não deve ser confundida com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar e, cabe à equipe gestora orientar o corpo docente quanto à importância e utilização de ambos para o aprimoramento do processo educacional. Para tanto, é necessário que a equipe gestora esclareça aos professores o fim e o meio do currículo e da Matriz de Referência, explicando a eles que, os dados produzidos em cima do resultado das questões das avaliações externas, servem como subsídio para organização e definição do que deve ser contemplado no currículo.

A definição de currículo, neste trabalho, não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também

questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p.1)

Aliando a declaração do professor B ao que observei - exposição de calendário com datas dos simulados, a realização de reforço no horário do almoço com a finalidade de resolver questões no estilo das avaliações externas – e à fala do apoio pedagógico, nota-se que na Escola Estadual 2 há uma preocupação intensa para com o treinamento dos alunos para as avaliações externas. Se compararmos as formas de uso que as escolas 1 e 2 fazem da avaliação externa, veremos que a segunda centra-se mais no treinamento para tal avaliação.

Sobre a recomendação dada pela coordenação, em relação à condução do processo ensino-aprendizagem, o professor C declarou:

As recomendações dadas pela coordenação pedagógica era que focássemos nas avaliações em larga escala que os alunos teriam pela

frente. Existia uma meta bem específica para que a gente trabalhasse, desse bastante ênfase nisso, para que alcançássemos um bom resultado mesmo (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

A revelação feita pelo professor C, também, comprova que a Escola Estadual 2 desenvolve seu fazer pedagógico com foco nas avaliações externas. Isso pode ser considerado grave, pois assim como o foco deixou de ser a efetivação da aprendizagem, é bem provável que o currículo dê lugar à matriz de referência. Casassus (2009) aponta ser este um dos malefícios dos sistemas de avaliação, pois, quando a equipe pedagógica faz uso indevido das avaliações em larga escala, os professores acabam “ensinando para o exame”, isso faz com que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas” (CASASSUS, 2009, p. 75).

Segundo os professores entrevistados, é o objetivo de alcançar os índices e manter a escola no padrão proficiente ou, mudar para o avançado, que norteia as atividades e/ou discussão nas reuniões que acontecem entre 16h e 17h. Para tanto, o coordenador procura oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente para o alcance destas metas, disponibilizando: cópias, coletando na internet questões anteriores desse tipo de prova, reproduzindo os simulados, verificando os descritores com mais erros e acertos e providenciando o material necessário para o reforço.

Uma das justificativas para a forma como a equipe gestora vem coordenando o processo ensino-aprendizagem, estaria relacionada às competências técnicas da equipe pedagógica, mesmo sendo o gestor Especialista em Gestão Escolar e o apoio pedagógico Especialista em Supervisão Escolar, Orientação e Gestão Escolar.

Para que os membros da equipe gestora atendam às atuais exigências, passando de administrador para gestor, e sejam capazes de orientar e supervisionar o trabalho educacional de forma eficiente e eficaz, é fundamental ter e/ou receber uma boa formação. Para Gadotti (2000), um bom gestor deve possuir

um conhecimento profundo da realidade educacional e social, portanto uma sólida formação teórica. Um educador compromissado não com a burocracia escolar, mas, sim, com os interesses dos alunos, dos pais e ainda daqueles que estão hoje fora da escola (GADOTTI, 2000, p. 146).

No decorrer da entrevista, perguntei ao pedagogo se ele recebeu formação sobre o SADEAM. Sobre isso, ele respondeu:

De fato, eu não recebi formação sobre o SADEAM. Eu tive que correr atrás, já que me propus a desenvolver esse trabalho. Fui estudar, não recebi um treinamento, mas dentro da necessidade eu buscava o apoio da coordenadoria para esclarecer alguns pontos, algumas dúvidas, da forma que eu poderia trabalhar com o meu professor. Eu conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano, tive que...como eu te falei, né, de livre e espontânea pressão...rs...que me inteirar. Claro que a gente não consegue 100%, mas vai buscando de acordo com a necessidade obter mais informações a respeito da Matriz, mas eu consigo analisar. Agora estou estudando a escala de proficiência, comecei a avaliar a pontuação do nível básico, do nível abaixo do básico, quantos alunos no básico, quantos no avançado, quantos no proficiente, eu já consigo ter essa visão, mas eu tenho ali meu caderninho de campo do lado, porque quando falha a memória a gente tá lá buscando apoio (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

As dificuldades, expostas pelo apoio pedagógico, refletem na forma como a equipe gestora está conduzindo o processo ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que, o fato declarado pelo pedagogo, traz alguns dificultadores do sucesso escolar, dos quais destacamos: a falta de competência, o que poderá comprometer suas práticas e dificultará sua atuação como formador docente. Segundo Abreu e Bruno (2006, p. 105), o coordenador pedagógico é

um profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (BRUNO; ABREU, 2006, p.105).

A respeito de ter recebido formação sobre o SADEAM, o professor B, disse:

Em 2013, não recebi formação sobre o SADEAM, o meu trabalho foi todo feito em cima das formações anteriores. Conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano, embora tenha trabalhado com esta série somente naquele ano. Também sei interpretar a escala de proficiência, juntando-a à Matriz de Referência (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Observa-se que a formação é uma das portas necessárias para o bom encaminhamento do fazer pedagógico, principalmente, por permitir não somente a aquisição do conhecimento, mas também, que os atores educacionais se apropriem deles para aprimorar suas práticas.

Quanto ao fato de ter recebido formação sobre o sistema de avaliação externa do Amazonas, o professor C disse:

Não lembro se recebi formação sobre o SADEAM. Eu conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano, no momento, por alto. Lá na Escola 2, a gente procurava aplicar. Eu li, algumas vezes, com os alunos para que eles entendessem. Mas, no momento, não estou tão familiarizado não. Eu não lembro se eu tive contato com a escala de proficiência utilizada no SADEAM. Eu imagino que eu saberia interpretar, mas não lembro de ter tido contato com esse tipo de material (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Comprova-se, pelas falas dos professores B e C, que a formação fez diferença quanto ao conhecimento que estes têm sobre a apropriação de resultados. Enquanto o professor B, diz conhecer e saber interpretar a Matriz de Referência e a escala de proficiência, o professor C não demonstra segurança quanto ao assunto, revelando ter trabalhado com os alunos, por meio de leitura. O fato revelado, que explica a distinção do conhecimento que os docentes têm sobre o SADEAM, é a formação. O professor que compreende e sabe interpretar, recebeu formação; o outro, não lembra se recebeu.

Uma outra medida adotada pela equipe gestora quanto ao processo de avaliações externas e as condições que este proporciona à sua equipe, relaciona-se à utilização dos resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas. Ao responder se a equipe gestora planeja as intervenções pedagógicas com base nos resultados do SADEAM, o pedagogo falou:

Com certeza. Um dos exemplos é dos simulados que são aplicados. Então, aqui, no dia 7 de abril nós já tivemos o nosso 1º simulado que é encaminhado pela coordenadoria. Então senta, faz a correção, vê o número de erros, que descritor que a gente precisa aprofundar, aí a gente monta o plano de intervenção e aí, a partir desse plano, a gente vai trabalhar as nossas dificuldades (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Sobre planejar as intervenções pedagógicas com base nos resultados do SADEAM, os professores de Língua Portuguesa B e C disseram:

É como eu falei, foi o 1º ano da escola. A gente não tinha um resultado para se trabalhar em cima. Então, nós trabalhávamos em cima dos simulados internos. Então, em cima disso aí, que a gente planejava o resto do tempo (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Observa-se que a equipe pedagógica se preocupa em realizar um planejamento com base nas informações dos resultados, pois mesmo a escola não tendo dados anteriores, ela utiliza os dados dos simulados para trazer essa prática para o cotidiano da escola.

Como não tínhamos resultado, porque era o 1º ano da escola. O que a gente utilizava eram as provas que a gente tinha acesso, via internet, para tentar trabalhar em cima (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

A declaração dos professores B e C está em harmonia com o declarado pelo apoio pedagógico e mostra a tentativa da equipe gestora em desenvolver um planejamento do trabalho docente com base nos erros e acertos dos alunos.

Mesmo que a escola não tenha resultados anteriores para subsidiar o planejamento, a prática adotada pela equipe gestora pode ser relevante, se considerarmos que esta ação poderá ser feita nos próximos anos tendo por base os indicadores da própria avaliação externa, essa é uma medida que poderá melhorar ainda mais o processo educacional da instituição.

Outra ação da equipe gestora que poderia qualificar o processo ensino-aprendizagem, diz respeito à observação das práticas docentes. Entretanto, a equipe gestora não citou esta medida como uma das estratégias utilizadas no cotidiano da escola, nem consegui verificar tal prática quando realizei a observação no interior da instituição.

Diante disso, a equipe gestora deixa escapar uma boa estratégia, já que, por meio dela, poderia descobrir os pontos fortes e fracos do docente e traçar seu plano de orientação, indispensável para o sucesso do trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor.

Afinal, a equipe gestora da Escola Estadual 2, afirma, através do pedagogo, desenvolver um trabalho que contemple a orientação do trabalho docente, porque, segundo ele (apoio pedagógico), para se cobrar algo é preciso ensinar, orientar a fazer. A respeito disso, ele afirmou:

Pra gente cobrar algo, a gente precisa orientar. Então, quanto ao sistema de projetos, eu e outra professora trabalhamos de forma direta com esses professores. A partir do que ele vai trabalhar, qual é a dificuldade dele, qual é a problemática que ele acha que ele pode solucionar com esse projeto, o que ele vai poder melhorar. Essa orientação é dada pra que eles possam colocar em prática isso. No PCE, demos a orientação de como fazer, eles

faziam e a gente fazia a correção, professor não pode ser desse jeito, o que o senhor acha... (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Em relação ao fato de a equipe pedagógica, desenvolver um trabalho que contemple a orientação do trabalho docente, os professores B e C declararam:

A maior preocupação da escola, agora, é se sair bem nas avaliações externas. Há escolas que procuram não se ligar muito na avaliação externa e, preocupam-se também com a avaliação interna. Eu já passei por escolas que a avaliação externa sobressai a qualquer situação. É a chamada mascaração das coisas. É aluno mandado embora por baixo dos panos para não prejudicar nos índices. Alunos sendo transferidos para não prejudicar nos índices. Não há uma preocupação com a aprendizagem e, sim, com os resultados (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Eu lembro bem que a coordenação fazia uma certa pressão para que a gente procurasse alinhar as avaliações internas de acordo com as avaliações externas (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Percebe-se, pelo depoimento dos entrevistados, que a orientação adotada pela equipe gestora incentiva uma prática cujo foco são os resultados. A pesquisa “O papel do coordenador pedagógico” (2010), da Fundação Victor Civita, revela que apenas 9% dos coordenadores entrevistados acreditam que faz parte do seu trabalho realizar um planejamento pedagógico e buscar melhorias para o ensino, aprendizagem e dificuldades dos alunos. Além disso, apenas 60% promove reuniões com docentes. Esses dados justificam o fato de, muitas vezes, o coordenador pedagógico se ver “perdido” no emaranhado de situações cuja única porta de saída, que ele vê para desempenhar sua função, é a de “apagar incêndios”.

Para a coordenadora pedagógica regional do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, a diferença entre um coordenador que sabe quais devem ser suas atividades e outro que não sabe com clareza, é o comprometimento da escola com o PPP. Uma escola que tem como objetivo sustentar uma prática pedagógica inovadora deve voltar a coordenação para sua real função, que é a da formação continuada.

Em relação à orientação recebida pela equipe gestora quanto à elaboração do planejamento, os professores disseram:

Eu planejava minhas aulas alinhando os conteúdos aos aparatos tecnológicos. Usando o celular. Na Escola 2, eu procurei utilizar com

os 7º anos o celular durante as aulas. Os planejamentos lá passaram por 3 fases: Iniciamos com o bimestral, fomos pro quinzenal. Não havia planejamento semanal, mas havia as reuniões em que se tiravam as dúvidas com a pedagoga, pedia ajuda (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Não tinha orientação fora do comum não! A gente procurava era planejar. Tinha um planejamento semanal, toda semana a gente tinha que planejar, tinha uma certa cobrança em cima desse planejamento. Mas até então eram os planejamentos normais (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Segundo Orsolon (2003) algumas ações do coordenador são capazes de desencadear mudanças no professor: promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar; realização de trabalho coletivo; mediar a competência docente; desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente; investir na formação continuada do professor na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno; criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; estabelecer parceria de trabalho com o professor e, propiciar situações desafiadoras para o professor.

Constatamos, pelas ações elencadas por Orsolon (2003), o quão difícil é para o coordenador pedagógico desenvolver uma prática eficiente, promotora de qualidades no trabalho docente. A sobrecarga diária, uma rotina escolar atribulada e a falta de formação continuada são fatores dificultadores no desempenho desta função. A literatura nos mostra grandes avanços, mas a prática continua recheada de coordenadores pedagógicos cujas medidas não respaldam-se na articulação da práxis pedagógica. Para Franco (2008, p. 128):

A tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

Ainda sobre a questão da supervisão, a equipe gestora adota a prática de checar as avaliações internas, que são elaboradas pelos professores, objetivando ver se estas contemplam o planejamento. Sobre essa questão o pedagogo, falou:

Agora, esse ano, eu te falo, com toda clareza, a gente consegue se organizar mais. No ano de 2013, pela questão da falta humana mesmo,

esse trabalho ele ficava um pouco solto, no ano de 2014, a gente já conseguiu se organizar mais, até porque a escola estava iniciando, então, em 2014, a gente conseguiu fazer melhor esse trabalho, em 2015, isso está muito mais intenso, então o professor ele entrega a avaliação pra coordenação pedagógica, com 2 semanas de antecedência, da semana de avaliação. A coordenação analisa se está dentro dos padrões e, dá o ok ou, sugere modificações. Em 2013, eu te confesso que, pelas dificuldades né... mas em 2014 e 2015 isso está mais intenso (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Sobre o crivo da coordenação pedagógica nas avaliações internas, os professores, afirmaram:

Não. Nós tínhamos uma liberdade. Ficava a nosso cargo elaborar, eles pediam as notas da recuperação. A gente sabe que os CETIs não podem reprovar alunos. Não pode deixar aluno em dependência. Então, quantas vezes fossem necessárias a recuperação, a gente fazia e, só passava o resultado (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Passava pelo crivo da coordenação, inclusive, eles identificavam, se a gente tivesse uma prova muito extensa, voltava. Então a gente pode chegar a uma conclusão que passava por algum critério entre eles lá. Eles diziam que olhavam as questões, mas eu nunca fui chamado para rever uma questão ou recebi orientação nesse sentido. Mas eles diziam que olhavam as questões e ficava uma cópia com gestora (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Sobre as medidas da gestão pedagógica, aqui analisadas, em relação ao planejamento do trabalho docente, cabe destacar, a meu ver, que a equipe gestora poderia participar mais ativamente na mediação de um processo educacional qualitativo. Para tanto, a atuação da equipe gestora necessita ser norteadada com vistas ao sucesso discente, para o qual é preciso prática docente satisfatória e, esta perpassa, necessariamente, pela articulação que a equipe pedagógica estabelece entre às práticas no interior da instituição escolar.

Além das ações já citadas, a equipe gestora também busca firmar parcerias com instituições externas, visando qualificar o processo educacional, investindo em parcerias para construção e desenvolvimento de projetos educativos, com vistas à produção do conhecimento científico. Em relação a isso, o apoio pedagógico expôs:

Nós temos a parceria da FAPEAM, que é um órgão que incentiva na execução desses projetos, nós temos também um projeto que é o PROENGENHARIA que trabalha com alunos do Ensino Médio, fomentando aí pra as áreas das engenharias e das tecnologias da informação e dentro desses projeto nós temos pessoas da UEA, da UFAM que dão assim uma certa orientação pra equipe pedagógica, em relação a forma de como os

professores podem desenvolver essas atividades (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Com estas parcerias a escola busca promover ações que envolvam alunos, professores, funcionários e pais em trabalhos sérios, voltados à melhoria do projeto educacional. Além disso, oportuniza o aprimoramento das metodologias docentes, com a socialização de conhecimento entre os profissionais da escola e os de outras instituições.

Alguns aspectos observados por mim quanto às ações da equipe gestora, na condução dos trabalhos pedagógicos, relacionam-se à forma de utilização do horário do almoço e os meios usados para promover a avaliação interna. Embora os alunos tenham um hora para o almoço, parte deste período é usado para ministrar reforço escolar nas disciplinas/séries avaliadas externamente. Diante disso, os alunos dessas séries são os primeiros a descer para almoçar, porque, logo em seguida, serão encaminhados para o reforço de Língua Portuguesa e Matemática. Os demais, ficam à vontade. Uns vão para a biblioteca; outros deitam-se no pátio, corredores. A segunda observação, diz respeito aos meios de avaliação interna adotados pela escola, declarados pelo pedagogo e confirmados pelos professores. Sobre isso o pedagogo declarou:

Aqui todos os professores foram orientados a, antes de tudo, nós trabalhamos, estamos trabalhando porque é algo paulatino, né, a questão do próprio exercício de sala e a própria avaliação ser feita dentro das questões das avaliações externas. Então, assim, o professor ele é trabalhado pra desenvolver um item, como elaborar o item, o que é um distrator, gabarito, o item não pode terminar em interrogação, na verdade é assim, é um trabalho que a gente vem fazendo né, é algo que diariamente a gente dentro de reuniões pedagógicas procura passar pros professores. Além disso, temos o nosso reforço onde são trabalhadas de forma direta mesmo o que é um descritor, os próprios exercícios de sala de aula, dos cadernos, os professores vão no banco de dados, pegam e vão desenvolver. É dessa forma que a gente procura tá orientando e o professor utilizando isso com o aluno (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Em função de tanto o gestor, quanto o pedagogo terem cursado especialização em gestão escolar, acabamos nos questionando até que ponto as formações têm contribuído para consolidar competências técnicas e mudar as práticas da equipe gestora. Ainda que, as avaliações externas possam contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, a ênfase na declaração do

pedagogo ao falar sobre o uso das avaliações no cotidiano escolar, parece revelar que o trabalho da instituição gira em torno das avaliações em larga escala.

Considerando que o Art. 2º da LDB assegura ser

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Entendemos que, o trabalho com foco acentuado nas avaliações em larga escala tendem a substituir o currículo pela Matriz de Referência, isso poderia comprometer o direito à formação plena do discente.

Justifica-se tal afirmação pelo fato de a Matriz Curricular direcionar o currículo de uma instituição de ensino e apresentar objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação, já a Matriz de Referência é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas. Portanto, mesmo que a Matriz de Referência e a Matriz Curricular levem em conta as concepções de ensino-aprendizagem da área, uma não deve substituir a outra.

A recomendação maior era essa: avaliação externa. Adequar as nossas avaliações à avaliação externa. Então, a minha preocupação foi com isso: a questão da avaliação externa que foi a recomendação que eles passaram (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado 12/05/15).

As recomendações eram que se aproximassem das avaliações que os alunos teriam pela frente, em larga escala (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado 07/05/15).

Para finalizar a descrição, análise e reflexão sobre as ações da equipe gestora da Escola 2, trago a resposta que o apoio pedagógico desta escola deu-me quando perguntei-lhe quais foram as práticas que levaram a escola a alcançar o Padrão de Desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, de 7º ano em 2013.

Eu atribuo esse resultado ao trabalho em equipe, quando falo em trabalho em equipe eu busco aí desde os momentos de reunião, de discussão, da apropriação do conhecimento quando o professor de posse desse conhecimento vai pra sala com responsabilidade aplicar isso e trabalhar assim de maneira séria mesmo. Somando aí o apoio que a gente tem pra desenvolver o trabalho: como materiais, de repente papel ali pra tá aplicando simulado, então assim, eu atribuo isso a esse trabalho em equipe (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Sobre as práticas que levaram a Escola 2 a obter o Padrão de desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, de 7º ano, em 2013, os professores declararam:

A prática que eu destaco é essa adequação da nossa matriz de Língua Portuguesa aos conteúdos. Estimular a leitura, a escrita, o diálogo, a compreensão. Interpretação não é só aquela no papel. Uma atividade em que a gente estimule o aluno a pensar, a debater, a discutir, ela é interessante. Também essa participação da família. Então a maior prática que eu posso dizer é tentar unir esse tripé da educação: escola, família e o restante da sociedade. O que eu destaco mesmo é isso, é essa aproximação. Tendo essa aproximação, o resto do trabalho flui tranquilamente (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Eu diria que essa questão é uma via de mão dupla. Tem o fato de...uma coisa que influencia muito é o fato de os alunos serem de certa forma selecionados para a escola de tempo integral, lá no 1º ano não houve muito bem essa seleção como deve haver agora. Mas eram de certa forma alunos selecionados e a gente não tinha tanta dificuldade para trabalhar. Isso facilita muito. Porque em outras escolas, eu trabalho na SEDUC e na SEMED, às vezes, a gente tenta dá andamento em um conteúdo e você não consegue porque tem que retomar coisas que ele não lembra ou que ele não aprendeu, por algum motivo, em outras séries. Então, lá a gente não tinha tanto esse problema, então facilitava pro andamento do trabalho e tem essa questão também, por eles cobrarem mais os professores, eu acho que a gente, de certa forma, acabava respondendo mais a isso e acho que foi essas 2 coisas, parte pelos alunos e parte pelo empenho dos professores em obter esse tipo de resultado (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Observa-se que o pedagogo reconhece como chave do “sucesso” o trabalho em equipe. Para o professor B, o responsável por este é a forma e/ou estratégias docentes e, o professor C, destaca como fatores imprescindíveis para o “sucesso” da instituição, o trabalho docente e o empenho do aluno, deixando transparecer a importância da cobrança em relação ao fazer pedagógico docente.

Diante disso, os fatores colocados como possíveis responsáveis pelo alcance do padrão proficiente, requer a atuação dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, mas a ênfase é dada às práticas da equipe gestora.

Entendemos que a aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Podemos afirmar que, como processo pedagógico, a aprendizagem consiste na modificação do comportamento do indivíduo e esta se dá em função das experiências vividas. Portanto, para a

efetivação da aprendizagem, no contexto escolar, faz-se necessário o planejamento de atividades que a desencadeiem.

Nesse sentido, a escola que deseja implementar um trabalho qualitativo, com vistas à aprendizagem, buscando contemplar atividades que assegurem o direito do educando à formação plena, precisa que a equipe gestora desenvolva seu ofício comprometida com e para estes fins. Para tanto, faz-se necessário que gestor e pedagogo assumam, na prática, a responsabilidade de coordenar os processos de gestão, motivando, orientando, supervisionando, mobilizando e articulando os meios necessários ao alcance da missão da escola, que nos tempos atuais e de acordo com a legislação em vigor (BRASIL, 1996), é promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

2.3.2.5. A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 2 do ponto de vista dos alunos

Nesta subseção, buscaremos apresentar os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar a atuação da equipe gestora da Escola Estadual 2 do ponto de vista discente. Nesse sentido, dar-se-á ênfase às questões relacionadas ao papel, principalmente, do ator educacional que lida direto e constantemente com o aluno: o professor.

Analizando os dados coletados junto aos alunos, 75 dos 80 respondentes, afirmaram que aulas do professor de Língua Portuguesa eram interessantes. Julgamos importante a questão revelada pelos alunos, porque esta ação é, sem dúvida, facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o professor que consegue tornar suas aulas interessantes está vencendo um dos desafios imposto à escola atual, qual seja: a competição com os recursos midiáticos.

Uma estratégia utilizada pelo professor B para manter o foco dos alunos foi o uso de recursos tecnológicos. O professor confessou-me que utilizava além dos livros e apostilas, datashow, TV e aparelho celular. Outra medida adotada por ele foi o grupo de estudo para competição de jogos divertidos e o uso da música para estudo de interpretação. É importante destacar que, o interesse dos alunos pelas aulas está estritamente ligado às metodologias utilizadas pelo docente. Nesse sentido, a troca e a promoção do conhecimento acontece “por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-

los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contém e não a ditam” (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Dos 80 alunos que responderam o questionário, 65 afirmaram ter feito a prova de Língua Portuguesa do SADEAM, em 2013, quando cursaram o 7º ano. Somente 22, dos alunos que fizeram a prova de Língua Portuguesa da avaliação externa estadual do Amazonas quando cursaram o 7º, revelaram que as questões da prova do SADEAM se pareciam com as questões das provas que o professor de Língua Portuguesa aplicou durante os bimestres.

Tal revelação foi surpreendente, por apresentar contradição em relação à declaração do pedagogo e dos professores. Durante toda a entrevista, ambos afirmaram ser as avaliações externas o foco do trabalho por eles desenvolvidos, acrescentando que a resolução de questões no estilo das avaliações externas era praticada no reforço, nos exercícios diários e nas avaliações internas produzidas pelo professor e checadas pelo pedagogo, que disse observar justamente se estas eram semelhantes.

Ainda sobre o SADEAM, 14 dos 80 alunos respondentes do questionário, disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre conversava sobre este tema com a turma; 21, afirmaram que geralmente ele conversava sobre isso; 6, que ocasionalmente conversava sobre este assunto, 25 alunos declararam que o professor raramente conversava sobre esse assunto e 14 alunos disseram que o professor de Língua Portuguesa nunca conversou com eles sobre o SADEAM.

Esta revelação dos alunos está em sintonia com o declarado pelos professores sobre este tema. Segundo o professor B, essa conversa aconteceu somente em reunião de pais e mestres, “somente em reunião de pais e que eu lembre aconteceu somente uma vez”, disse o professor B. O professor C, disse-me que com os alunos eles chegavam a conversar, mas com os pais ele não saberia dizer porque não participou de ação nesse sentido, segundo ele: “eu lembro que conversávamos com os alunos a respeito da importância de eles se dedicarem, mas com os pais, eu não saberia informar porque não participei de momentos com este fim” (PROFESSOR C DA ESCOLA 2, entrevistado em 07/05/15).

Segundo a opinião de 57 alunos, o professor de Língua Portuguesa sempre explicava o objetivo de cada aula; 18, disseram que geralmente o professor explicava o objetivo das aulas; 2, que ocasionalmente ele explicava e 3 disseram que o professor raramente explicava o objetivo das aulas.

É importante que o professor explique aos alunos o objetivo de cada aula, porque dessa forma o aluno estará ciente do que aprenderá em cada aula e trabalhar habilidades mais específicas para o alcance do proposto pelo professor frente ao conteúdo trabalhado. Além disso, essa atitude demonstra o planejamento do trabalho docente, essencial para o alcance do objetivo de professor e aluno.

Perguntei aos alunos se eles costumavam entender a explicação dos assuntos de Língua Portuguesa. Sobre esta questão, 25 disseram que sempre entendiam; 46 falaram que geralmente entendiam; 3 que ocasionalmente entendiam; 4 afirmaram que raramente entendiam e 2 afirmaram que nunca entendiam as explicações dadas pelo professor de Língua Portuguesa.

Em relação à pontualidade docente, 39 alunos revelaram que o professor sempre chegava no horário; 31, que geralmente ele chegava no horário; 9, que nem sempre chegava no horário e 1 respondeu que raramente o professor chegava à sala de aula no horário.

Uma outra ação docente, destacada por 40 alunos, corresponde à realização de atividade pedagógicas fora da sala de aula.

Ao perguntar aos professores, se eles costumavam utilizar outro espaço, que não fosse a sala de aula para ministrar sua disciplina, o professor B respondeu: “em 2013, a maior parte foi na sala de aula” (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Em relação a essa questão, o professor C, falou: “sim. Lá eu costumava levar muito os alunos para a biblioteca. Reservava dia da semana para cada turma e descíamos para a biblioteca, para trabalhar com os paradidáticos” (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Analisando os dados coletados junto aos alunos quanto à preocupação que o professor demonstrou ter com a aprendizagem da turma, dos 80 respondentes da Escola 2, 72 disseram que o professor sempre demonstrava preocupação com a aprendizagem deles; 6, afirmaram que quase sempre o professor se preocupava e 2 revelaram que o professor ocasionalmente se preocupava com isso. Assim, um número expressivo de estudantes revelaram que o professor demonstrava preocupação com este quesito.

Os dados apresentados até aqui sobre as aulas serem interessantes, o professor explicar o objetivo das aulas, o aluno entender a explicação docente, o professor demonstrar preocupação com a aprendizagem dos alunos e utilizar

metodologias que tornam as aulas mais dinâmicas, demonstram a busca do professor em promover um processo educacional que atraia o aluno e promova de fato o conhecimento. Sobre esta questão, Assmann (2007) afirma que “é preciso que os docentes reinventem e reencantem a educação, tendo como foco uma visão educacional, usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos educandos” (p. 58).

Como uma das práticas que a equipe pedagógica revelou realizar é o ensino por meio de projetos, ouvimos a opinião discente sobre este tema. Dos 80 respondentes, 33 disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre desenvolveu projeto de leitura no 7º ano; 36 afirmaram que geralmente ele desenvolveu projeto com este fim; 6 revelaram que ocasionalmente o professor executou projeto de leitura; 4 responderam que raramente ele desenvolveu e 1 declarou que o professor nunca desenvolveu projeto com esta finalidade.

As atividades dos projetos são contínuas, com tempos de aulas reservados para este fim e contam com a parceria de instituições para sua execução.

A adoção da Escola Estadual 2 por projetos educacionais, pode ser considerada como sendo uma das atividades utilizadas pela escola que fez diferença no aprendizado e, conseqüentemente, no resultado proficiente alcançado pela instituição. Pois esta é uma prática desenvolvidas nas 2 instituições pesquisadas, e, assim como revelado pelos alunos A, B e C da Escola Estadual 1, os alunos da Escola Estadual 2, com os quais conversei, também revelaram as atividades feitas nos projetos como facilitadoras da aprendizagem e como interessantes e atrativas, se comparadas à aula expositiva com o uso somente do quadro e do pincel. O ensino por meio de projetos educativos exige esforço, dedicação, estudo, como declarado pelo professor A, ao falar da obrigatoriedade de realização destes nos CETIs.

Além disso, o projeto educacional estimula a construção do conhecimento pelo aluno, incentivando sua maior participação em aulas, por meio de atividades criativas e que fogem do estilo tradicional de ensino.

Sobre o uso do acervo da biblioteca, 6 alunos, dos 80 respondentes do questionário, disseram que o professor de Língua Portuguesa não deixava de usar os livros da biblioteca com a turma; 25 falaram que geralmente ela usava; 8 declararam que ocasionalmente ela usava; 32 alunos revelaram que o professor de

Língua Portuguesa raramente usava os livros da biblioteca com a turma e 9 revelaram que o professor nunca usou o acervo da escola.

Práticas pedagógicas que contemplem o uso do acervo da escola é extremamente importante para a qualificação do processo educativo, como já exposto na análise da Escola Estadual 1.

Ressaltamos, também, que é de fundamental importância que o professor consiga passar para os alunos que o ato de ler é uma experiência única. Desta forma, estará contribuindo para a formação de alunos-proativos.

2.3.2.6 A atuação da equipe gestora da Escola Estadual 2 na construção do PPP

Um ponto importante da gestão escolar a ser analisado é a concessão de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996), no artigo 15, dá à escola. Desse modo, a gestão escolar tem autonomia para construir seu próprio plano de trabalho, com vistas à construção da identidade institucional e à atuação da equipe pedagógica como sujeitos de suas próprias práticas.

A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola seria um momento privilegiado para o exercício da autonomia pela escola. Na Escola Estadual 2, segundo o pedagogo, esta construção deu-se de forma participativa e democrática e contempla também o tema do SADEAM. Sobre isso, ele declarou:

Na verdade, esse PPP, ele partiu do grupo pedagógico, a partir dessas discussões que a gente traz dentro das reuniões por área e até das reuniões administrativas. Não sei se você já percebeu, mas lá na Secretaria tem um roteiro, para eles saberem o que é o SADEAM, os dias de avaliações, dias de simulados. Como não se pode mais fugir disso, a gente tentou levar o assunto pra toda a comunidade escolar e, dentro do PPP, nós procuramos colocar as atividades que são desenvolvidas pra essas avaliações, com essa finalidade. Fizemos a reunião com os professores, com a comunidade escolar pra analisar pra qual viés nós iríamos, e, a partir das nossas ações, verificamos que a nossa linha seria sócio construtivista. Então, foi a partir desse ciclo de debate que construímos o PPP da nossa escola (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Essa fala nos mostra que a gestão escolar investe em ações para que os rumos e o planejamento das atividades da instituição, com vistas a atender as

demandas sociais, se concretizem com a participação dos diversos atores envolvidos no processo educacional, garantindo, sobretudo, um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola. Segundo, Lück (2005, p. 33),

os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas (LÜCK, 2005, p.33).

Ao analisar a fala dos professores B e C da Escola 2, observa-se a falta de consonância entre estas e a do apoio pedagógico. Para os professores:

Pra ser sincero eu não tive contato com o PPP da escola. Eu sei que foi feito porque criou-se um grupo para elaborá-lo, mas não foi divulgado para os professores. Os professores não participaram da construção, até porque era uma escola recém inaugurada. Então, quando eles pediram esse documento foi uma correria, tinha prazo pra ser entregue e não tivemos tanto tempo para conversar, discutir e refletir para montarmos esse trabalho. Então, criou-se um grupo que ficou responsável de elaborar e encaminhar para a SEDUC (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Eu acho que, na época, o PPP da escola estava em construção. Acho que ele não estava totalmente fechado ainda, porque foi o ano em que a escola inaugurou. Então eu não saberia te responder, embora estivesse em construção eu não lembro se trataram desse tema conosco (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Diante do exposto, percebe-se que a equipe gestora diz ter buscado oportunizar a construção de um projeto político pedagógico que colabore para a efetivação de uma gestão democrática. Inicialmente, pela construção coletiva. Entretanto, as falas dos professores vão de encontro com o exposto pelo pedagogo, mas os professores reconhecem as dificuldades impostas à equipe gestora, por ser aquele ano, 2013, o primeiro ano de funcionamento da escola.

A construção do PPP deve ser um momento em que a gestão escolar estimule a participação das comunidades escolar e local, a fim de que pais, alunos e funcionários conheçam o funcionamento da escola e contribuam na busca de soluções para os problemas que, por ventura, possam impedir o sucesso da unidade educacional. Nesse sentido, Paro (2001, p.57) defende que “a descentralização do

poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

O processo de elaboração do PPP da escola, segundo o pedagogo, deu-se através de reuniões, com a presença de todos: professores, administrativos, pais e alunos. Nos encontros, buscou-se discutir o que seria contemplado no projeto, como seria e, as possibilidades de execução.

Para tanto, pais e alunos foram convidados a participar. Os que vieram, participaram, opinando sobre o perfil da escola que querem. Essa questão é muito importante para a escola porque quando se oportuniza que os diversos atores participem e fiquem cientes do planejamento das ações que a escola desenvolve, é muito mais fácil de conseguir que eles se envolvam diretamente na implementação, já que participaram da elaboração e estão cientes do que é e para que serve aquela determinada ação. Sobre esta questão Lück (2007, p.18) diz:

A participação caracteriza-se por uma forma de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados (LÜCK. 2007, p.18).

A implementação do projeto, no dia a dia da escola, acontece, principalmente, através do desenvolvimento de atividades por meio das quais se trabalha a cultura e o conhecimento com a participação das comunidades escolar e local. Sobre essa questão, o pedagogo declarou:

O projeto é implementado a partir das ações que a gente realiza, a partir das reuniões. Na verdade, das nossas ações diárias, por meio das quais vamos buscando firmar o que a gente colocou naquele documento. Todas as nossas ações são voltadas a partir...claro que alguns momentos a gente não consegue seguir 100%, isso é fato, mas a partir desse planejamento a gente pode dar aí um norte pra nossas ações, promovendo a socialização do saber e o envolvimento de todos (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

A respeito dos avanços identificados, no projeto, o pedagogo afirmou perceber, porém, não exemplificou quais são, afirmando: “a gente já consegue, identificar avanços, nós conseguimos, sim, identificar avanços”(APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Quanto à relação entre o que está escrito no PPP e o que efetivamente é vivenciado no cotidiano escolar, o pedagogo falou:

Olha, há uma sintonia das nossas ações com o que está escrito, como eu te falei, as nossas ações, os nossos momentos de discussão, os nossos momentos de ação mesmo, são permeáveis de ações que estão ali, claro que, em algum momento, né, hoje se a gente vai parar pra analisar, melhorar ele, pra reconstruir, na verdade, a partir do que deu certo, do que não deu, a gente vai apontar e melhorar alguns itens que ali estão, mas na sua maioria a gente conseguiu, tá conseguindo desenvolver, tem assim uma ligação muito forte do que tá lá e o que tá na nossa prática (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Nota-se, na fala do pedagogo, a meu ver, uma certa insegurança, uma falta de domínio e de pormenorização na descrição da forma como se dá o desenvolvimento das atividades e da harmonia destas com o previsto no PPP. É certo que, a construção coletiva do PPP não basta para implementar a gestão democrática, todavia, constitui-se em medidas que direcionam o trabalho pedagógico a este fim. Souza (2009) afirma que a democracia escolar expressa nas leis que regulamentam os sistemas educacionais e objetivam mudança de cultura nas escolas, ultrapassam a tomada de decisão. Para ele

implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade (SOUZA, 2009, p.135).

Portanto, a gestão escolar democrática é uma tarefa um tanto quanto complexa e difícil. Para a qual é preciso que os gestores escolares reconheçam que sozinhos não conseguirão promovê-la. Desse modo, precisam, antes de tudo, conscientizarem-se da necessidade de investir em mecanismos para implementá-la.

Observa-se, pela fala da entrevistada, que o PPP surgiu a partir do grupo pedagógico, das discussões inerentes às reuniões pedagógicas e administrativas e, posteriormente, houve reunião com as comunidades escolar e local para construção do PPP.

Pela fala do professor, observa-se que ao invés de a gestão garantir um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola,

permitiu que esta exigência se reduzisse a mais uma atividade burocrática e formal a ser apresentada às autoridades superiores.

A declaração do professor C está estreitamente ligada à fala do professor B, já que ambos relataram não ter tido contato e/ou conhecer o PPP da instituição na qual trabalharam. É importante olharmos minuciosamente para essa questão, dada a importância desse planejamento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das instituições educacionais. No entanto, não podemos desconsiderar o fato de que, 2013 era o 1º ano de funcionamento da escola. Diante disso, toda organização para funcionamento da instituição estava em construção.

2.3.2.7 As diferenças e semelhanças na gestão das Escolas Estaduais 1 e 2

Observa-se que tanto o gestor da Escola Estadual 1 quanto o gestor da Escola Estadual 2 foram indicados para assumir a função.

Comparando as formas como a equipe gestora, das escolas 1 e 2, usam os resultados das avaliações externas nas escolas, notamos que as duas equipes caminham na mesma direção. Ambas escolas utilizam as informações produzidas pelas avaliações externas para o aprimoramento do processo educacional. Primeiro, por meio dos estudos feitos para análise e reflexão dos resultados.

Esta análise consiste, principalmente, no detalhamento das informações que permitem à equipe saber o padrão e os níveis de desempenho dos alunos. A partir deste dados, a equipe planeja a intervenção. Nele é priorizado ações que alcancem os alunos e ajude-os a superar os erros cometidos. Essas ações têm por objetivo trabalhar os descritores cujas questões os alunos erraram.

Os dados revelaram, também, que a equipe pedagógica da Escola Estadual 1, utiliza os resultados do SADEAM para o aprimoramento do processo educacional, mas procura não esquecer da realidade escolar, contemplando, no projeto educativo, ações para superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia da instituição e, cujas atividades planejadas, com base nos resultados das avaliações externas, não conseguem resolvê-las ou minimizá-las.

Em relação à Escola Estadual 2, os dados revelaram que a equipe pedagógica, utiliza os resultados do SADEAM para o aprimoramento do processo educacional, objetivando mais o alcance dos resultados das avaliações externas do

que o desenvolvimento de um processo educacional que promova a plena formação do educando.

Dentre os exemplos que justificam essa afirmação, destacamos que, mesmo os alunos das duas escolas ficando o dia todo na instituição, estudando 4 tempos de aula, pela manhã e, 3 tempos à tarde, cada um com 1 hora duração, ainda há, na Escola Estadual 2, aula de reforço no horário do almoço para trabalhar conteúdos inerentes às avaliações em larga escala.

Inclusive, a forma de uso do tempo na escola de tempo integral – cujas consequências negativas foram destacadas por todos os professores com os quais eu conversei - foi outro ponto que chamou minha atenção. A ideia que eu tinha sobre a utilização do tempo neste tipo de instituição escolar era de que, pela manhã os alunos estudassem os componentes curriculares e, à tarde, fossem desenvolvidos projetos e oficinas como atividades complementares. Mas, o cotidiano observado nas 2 escolas de tempo integral, revelou a efetivação de 7 tempos de aulas, de 1 hora cada, divididos nos turnos matutino e vespertino.

Vale ressaltar, que todos os professores entrevistados disseram que, eles também idealizavam e foram informados pela secretaria de educação, no ato da posse, que o uso do tempo na escola de tempo integral, seria como exposto acima, mas no decorrer do ano letivo viram que o funcionamento é totalmente diferente das informações recebidas e/ou idealizadas. Os professores revelaram, nas entrevistas, que jamais voltariam a trabalhar em escola de tempo integral.

Ao conversar com a pedagoga da Escola Estadual 1 sobre o fato de os professores não quererem mais trabalhar em escola de tempo integral, imediatamente, ela disse: “eu também não quero mais e estou viabilizando minha saída daqui (Escola Estadual 1)” e expõe alguns dos motivos: o desgaste causado pelo intenso trabalho que perpassa, inclusive, pelo horário de almoço, dada à responsabilidade que os atores têm com a segurança dos alunos, além da falta de tempo e disponibilidade de local apropriado para higiene e descanso pessoal de alunos e funcionários.

Os depoimentos dos apoios pedagógicos e dos professores das duas escolas demonstram que os dois gestores apresentam uma preocupação significativa com o processo de avaliação em larga escala, porém, na Escola Estadual 1 percebe-se um foco maior na qualidade do trabalho – a qualidade aqui se refere ao fato de a escola ser boa porque os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e

escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo, e outros - oferecido pela instituição, sendo a proficiência e os índices obtidos nas avaliações externas, vistos como consequência do trabalho que a escola desenvolve rotineiramente.

Diante do exposto, percebe-se que a gestão da Escola Estadual 1 está mais adequada às novas exigências de administração e gestão – nas quais o administrador escolar, passa a gestor, dada a amplitude e evolução da função deste profissional que deve se ocupar, também, das funções pedagógicas, a fim de promover uma educação pública de qualidade - destacadas por Lück (2011).

Já a gestão da Escola Estadual 2 precisa adequar-se um pouco mais a esta nova realidade, visto a necessidade de uma gestão educacional que contemple as dimensões política e social e, promova mudanças nas práticas adotadas pela escola, visando à formação plena do educando. Para tanto, faz-se necessário tirar o foco das avaliações externas e investir num processo pedagógico global, integrado e consistente. Neste sentido, é preciso que a gestão atue, vendo-se como promotor da mudança de cultura na instituição e que além de cumprir determinações, deve promover a construção do seu próprio projeto de escola com a participação dos diversos atores.

Sobre a construção do PPP da Escola Estadual 1, observou-se que as falas dos dois atores entrevistados, pedagogo e professor, estão em consonância, quanto à construção ter sido participativa e coletiva.

Já na Escola Estadual 2, há uma divergência entre as falas dos professores e a do apoio pedagógico. Apesar de o pedagogo ter dito que o processo de construção se deu de forma coletiva, destacando a participação docente, os professores entrevistados disseram não ter tido contato com o PPP da instituição. Portanto, os depoimentos dos professores B e C são semelhantes e divergem do proferido pelo apoio pedagógico. Cabe-nos lembrar que o recorte da nossa pesquisa corresponde a 2013, primeiro ano de funcionamento da escola.

Logo, percebemos, com base nos dados expostos e analisados nesta subseção, que a gestão escolar das unidades pesquisadas precisam dar um novo enfoque de organização, implantando mecanismos e instrumentos que viabilizem uma atuação mais efetiva do gestor com vistas a promover a autonomia da escola e uma gestão participativa e democrática.

Analisando a prática das 2 escolas quanto à apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, observa-se que ambas buscam desenvolver um trabalho com esta finalidade, embora perceba-se que as dificuldades apresentadas pela equipe gestora na condução do processo educacional, perpassam pela pouca competência técnica que estas têm.

Diante disso, conclui-se que, faz-se necessário a gestão escolar utilizar-se da autonomia que é conferida a ela, por lei, para investir numa concepção gestora que contemple, na forma como organiza a escola, instrumentos, meios e estratégias necessários para que os diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem contribuam para a melhoria do ensino oferecido na instituição.

Vimos que, as questões levantadas a respeito das ações gestoras são essenciais para a qualidade no desempenho desta função e exige deste profissional competências técnicas e comportamentais. Portanto, está ligada, principalmente, à forma como dá-se o acesso ao cargo: indicação, visto a falta de critérios durante a escolha, o que pode agravar a situação da gestão, uma vez que, os indicados não são submetidos à análise de competências e habilidades indispensáveis a este ofício.

No entanto, cabe ao gestor escolar assegurar que a escola realize sua missão com sucesso, sendo um local de educação entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de competências e habilidades e formação de valores. E para isso ele precisa contar com o apoio de todos, pois isoladamente não conseguirá cumprir com suas diversas atribuições.

Neste sentido, são várias as formas de o gestor contribuir positivamente para a construção de um ensino satisfatório. Sendo assim, a equipe pedagógica da Escola Estadual 1 procura desenvolver projetos educacionais, observar as aulas, conhecer o interior da sala de aula, participar do planejamento educacional e articular grupos de estudo junto aos professores. Estas são, portanto, as formas de contribuição da equipe gestora para com o processo pedagógico.

Em relação à atuação da equipe pedagógica da Escola Estadual 2, esta também procura desenvolver projetos educacionais, participar do planejamento educacional e articular grupos de estudos junto aos professores.

2.3.3 A utilização dos dados do SADEAM nas práticas das Escolas Estaduais 1 e 2

A apresentação do SAEB na seção 1.1 e as discussões sobre as avaliações externas tecidas até aqui nos levam a acreditar que a atenção dada a este tema por gestores públicos e comunidades escolares está estreitamente ligada ao fato de estes serem responsabilizados pelos resultados das avaliações em larga escala.

Neste sentido, esses diferentes atores, na prática, são desafiados não só a compreender e utilizar os resultados das avaliações externas para o aprimoramento do processo educacional, como também a criar mecanismos com base no detalhamento das informações por elas produzidas.

Mesmo sendo o centro das políticas educacionais do país, dos estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações em larga, apesar de serem ricas em detalhes que visam qualificar o processo ensino-aprendizagem, não tem conseguido alcançar este objetivo, dada as dificuldades de compreensão que os atores envolvidos no processo educacional possuem quanto aos resultados. Esse fato acaba impossibilitando que a gestão educacional e a coordenação pedagógica usem os detalhes e particularidades dos resultados nos planejamentos e intervenções educacionais.

O pedagogo da Escola Estadual 1 recebeu formação do SADEAM, ou por meio da Secretaria de Educação ou via professor multiplicador que há na escola. O professor A da Escola Estadual 1 conheceu o SADEAM nos grupos de estudo realizados na escola pelo pedagogo e, também no CAEd, durante o estágio probatório.

O pedagogo da Escola Estadual 2, disse não ter recebido, de fato, formação sobre o SADEAM, mas se dedicou a estudar o tema. O professor B, da Escola Estadual 2, recebeu formação sobre o SADEAM, oferecida pela Secretaria de Educação e, o professor C, não participou de nenhuma formação. Parte do conhecimento que o pedagogo da Escola Estadual 2 tem sobre este assunto, foi adquirido junto ao professor B. Como ele domina bem análise e interpretação dos dados, auxiliou a equipe socializando o conhecimento e coordenando os estudos.

Independentemente da forma como conheceram o sistema de avaliação externa do Estado do Amazonas – SADEAM, os dados da pesquisa mostraram que os atores educacionais conseguem se apropriar das informações que o sistema produz. Além da formação, o estudo em grupo para leitura, compreensão e

interpretação dos resultados é outro mecanismo adotado nas duas unidades para contribuir com a apropriação.

Esta subseção mostra os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar as formas como as escolas selecionadas utilizam os resultados do SADEAM na intervenção pedagógica.

A respeito dessa temática, analisa-se, por meio das falas do apoio pedagógico e do professor da Escola Estadual 1, o grau de conhecimento destes em relação aos resultados das avaliações externas. Sobre isso, eles declararam:

Não só conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, a Escala de Proficiência do SADEAM para o 7º Ano e o resultados dos alunos mas também sei interpretá-los de acordo com os níveis e padrões nos quais estes estão inseridos (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Esta afirmação revela que o apoio pedagógico não somente se sente responsável pela aprendizagem discente, como utiliza seus conhecimentos para ajudar os professores a elevarem a qualidade do trabalho que desenvolvem.

Conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e a Escala de Proficiência do SADEAM para o 7º Ano. Eu sei interpretar a escala de proficiência, mas não com muito detalhe. Sei superficialmente, já que eu nunca parei para analisar porque eu não era de 9º ano. Esse trabalho de análise lá na Escola 1 era mais para os professores de 9º anos. Agora, o desempenho alcançado pelo meus alunos em 2013, eu soube por você. A escola não passou nada disso pra mim, até porque quando saiu o resultado eu já não estava mais lá. Assim sendo, não houve preocupação em me passar esta informação. Mas, confesso, que fiquei muito feliz em saber que eles ficaram no padrão proficiente (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

A fala da professora nos leva a perceber que há docentes que precisam conhecer e saber interpretar os componentes da avaliação externa estadual – SADEAM, para, a partir daí, se apropriarem destes e elevar a qualidade do seu trabalho. Vemos a dificuldade relatada pelo professor quanto à compreensão e interpretação da escala de proficiência do SADEAM, como consequência do desvio de função do pedagogo. Muitas vezes, no dia a dia da escola, o coordenador pedagógico se ocupa no desempenho de tarefas e funções que não fazem parte de seu papel e acaba não conseguindo acompanhar os professores, oferecendo a

ajuda de que necessitam para melhoria da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem discente.

Na ocasião da entrevista, o pedagogo da Escola Estadual 1 falou que, muitas vezes, é preciso alterar a função profissional por conta da rotina da escola, justificando que, às vezes, ela deixa de realizar ações programadas do trabalho pedagógico, porque precisa ir às salas de aula que estão sem professor, já que a escola é grande, tem muitos alunos e ela se preocupa muito com a segurança deles, afinal, os alunos estão sob a responsabilidade da escola. Sobre este assunto ela disse:

Não, não. Não altero minha atuação em função do SADEAM. O trabalho que nós fazemos é de orientação em relação ao SADEAM, mas a gente não esquece da realidade da escola. Às vezes, altero sim, porque deixo de fazer alguma coisa que tinha programado do trabalho pedagógico, em si, pra tá indo nas salas que não tem professor porque a gente se preocupa, eu particularmente me preocupo muito com a segurança deles, a escola é muito grande, tem muitos alunos, isso é uma responsabilidade muito grande, um aluno se machuque, que aconteça alguma coisa de errado, então eu fico muito atenta nisso, fico passando nas salas o tempo todo, pra ver se tá tudo bem, se tá acontecendo alguma coisa, peço ajuda pros representantes de turma quando falta muito professor, pra que eles venham até a coordenação. Explico a importância do trabalho deles, junto com a escola, que eles fazem uma ponte entre a sala de aula e o pedagogo e gestor. Pra gente saber o que tá acontecendo na sala de aula porque nós não podemos tá em vários lugares ao mesmo tempo, então a gente precisa de ajuda, se a gente não tem material humano mandado pelo governo, a gente se une ao que tem aqui na escola. Então, os próprios alunos ajudam nessa questão de olhar o comportamento. Professor, o menino tá com indisciplina, tava chamando palavrão, tava batendo no outro, então eles fazem esse trabalho com a gente de ajuda mesmo porque não tem quem faça. Portanto, eu altero em função da realidade da escola e, não do SADEAM, especificamente (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Sobre os achados que revelam o grau de conhecimento da equipe escolar em relação ao resultado das avaliações em larga escala, destacamos a fala dos atores da Escola Estadual 2, que responderam:

Conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, a Escala de Proficiência utilizada no SADEAM para o 7º Ano e o resultado do desempenho dos alunos (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Na declaração do apoio pedagógico da Escola Estadual 2, fica claro que ele conhece os principais itens que compõem o sistema de avaliação externa estadual ao qual a escola é submetida. Todavia, ao dialogarmos, este profissional revelou

que o conhecimento adquirido se deu de livre e espontânea vontade e que não recebeu formação com este fim. Mesmo assim, este profissional diz ter buscado conhecimento para trabalhar esta questão junto aos docentes, destacando que a gestão viabilizou a presença de uma pedagoga experiente para dar suporte à equipe gestora no primeiro ano de funcionamento da Escola Estadual 2. Ressaltou também o conhecimento e a participação do professor B em relação à apropriação dos resultados, ainda que, provenientes dos simulados, uma vez que, a escola ainda, não possuía dados de avaliações externas.

Sobre o grau de conhecimento em relação aos resultados das avaliações externas, o professor B declarou:

Eu conheço a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, sei interpretar a Escala de Proficiência e o resultado do desempenho dos alunos, a escola me enviou por e-mail (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Tanto a fala do professor quanto a minha percepção, revelaram que o docente C conhece profundamente o sistema de avaliação externa do Amazonas e tem utilizado as informações deste para o aprimoramento de suas metodologias. Durante a entrevista, o professor B falou-me das dificuldades do apoio pedagógico - mencionadas pelo próprio apoio pela falta de formação - em trabalhar com os descritores, a Matriz de Referência e a escala de proficiência, destacando sua contribuição para desenvolvimento deste trabalho. O fato de o apoio pedagógico admitir a falta de domínio sobre o SADEAM e o empenho do professor B em partilhar o conhecimento adquirido em formações em anos anteriores, podem ter contribuído para o sucesso da escola e alcance do padrão proficiente.

No momento, eu conheço por alto a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano. Em 2013 eu estava mais familiarizado, li algumas vezes com os alunos para que eles entendessem. Já a escala de proficiência eu imagino que saberia responder, entretanto, não lembro de ter tido contato com esse material. O resultado do desempenho deles eu soube por terceiros, a escola não me passou nada nesse sentido, pois já havia saído de lá quando os resultados foram divulgados (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

A afirmação do professor C mostra a necessidade de as formações alcançarem um percentual significativo de profissionais da Rede. Pois, dos 5 entrevistados, 3 disseram não ter recebido capacitação sobre o SADEAM, sendo o

conhecimento que estes detêm sobre o assunto, adquirido de forma autônoma. Analisando a fala e a prática dos professores B e C, percebemos o quanto a formação faz diferença. O professor C, confessou-me não ter recebido formação em 2013, mas ressaltou que tem conhecimento para se apropriar dos resultados do SADEAM porque recebera formação em anos anteriores a 2013. O apoio pedagógico da Escola Estadual 2, onde o professor B trabalhou por 1 ano, também ressaltou esta qualidade do docente, enfatizando sua participação para realização do trabalho de apropriação dos resultados dos simulados. Já o apoio pedagógico e o professor C, que declararam não receber formação, apresentaram dificuldades quanto à apropriação dos resultados para melhoria do trabalho docente.

Diante dos dados apresentados, observa-se que, as 2 escolas já deram o pontapé inicial necessário à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, qual seja: o conhecimento dos itens que compõem o sistema de avaliação ao qual são submetidas. Entretanto, este é, apenas, o primeiro passo, para que de fato a apropriação dos resultados aconteça. Além de conhecê-los é preciso compreendê-los, pois só assim a gestão educacional e a coordenação pedagógica poderão utilizá-los como uma das estratégias para a melhoria da qualidade na educação.

Dada a importância deste item, apresentaremos os dados que revelam se a gestão e/ou coordenação pedagógica sabem interpretar esses resultados e usam as informações obtidas, por meio desta interpretação, em suas práticas educacionais.

A respeito dessa temática, constata-se, pela fala do pedagogo da Escola 1, a preocupação da equipe gestora em utilizar os resultados das avaliações externas em prol da qualidade do ensino. Sobre isso o apoio pedagógico declarou:

Eu sei interpretar a escala de proficiência. Inclusive, já fizemos formação só pra explicar essa escala para os professores entenderem quais são os níveis que os alunos estão e para buscar entender porque que ele errou, porque que ele escolheu um distrator, a gente tentou se colocar como aluno, pensar como ele e procurar entender porque que ele escolheu a questão errada e não a certa. Conhecemos os resultados do desempenho dos nossos alunos e durante os planejamentos nós apresentamos aos professores, turma por turma, aluno por aluno, como que o aluno que hoje está no 9º ano, era no 7º ano, para acompanhar seu desempenho, analisando se eles continuarão avançando ou se vai ter alguma discrepância entre o 7º e o 9º ano. Utilizamos os resultados para definição das ações pedagógicas dos planos de ação e de intervenção. Geralmente procuramos olhar se o menino não foi proficiente, se está abaixo do básico ou no básico. Procura conhecer quais são os descritores que ele não conseguiu assimilar e aí os professores juntamente com o pedagogo fazem

o plano de ação visando alcançar aquele aluno. Isso aí vale para todas as disciplinas (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Além da preocupação em utilizar os resultados, a afirmação do pedagogo revela o domínio que ela tem sobre o assunto. Eu também pude observar esta questão, durante a entrevista e durante as visitas.

Sobre esta questão o apoio pedagógico da Escola Estadual 2, falou:

Estou estudando a escala de proficiência do SADEAM. Comecei a avaliar a pontuação em cada nível e quantos alunos há em cada um deles. Nós utilizamos os resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas. Um dos exemplos é dos simulados que são aplicados. No dia 7 de abril nós já tivemos o 1º que foi encaminhado pela coordenadoria. Aplicamos, fizemos a correção, verificamos o número de erros, os descritores que precisamos aprofundar e montamos o plano de intervenção para trabalhar as nossas dificuldades (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Em relação ao fato de a coordenação pedagógica utilizar os resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas, o professor da Escola Estadual 1 afirmou:

A partir dos resultados, a gente colocava em prática os simulados bimestrais. Geral mesmo era pro 9º ano. Cada professor fazia o seu. Porque, na Escola 1, os descritores são trabalhados desde o 6º ano. Os professores utilizavam o resultado do SADEAM do ano anterior pra trabalhar com os alunos. É óbvio que não dá pra trabalhar com o 6º ano, porque eles vêm da Prova Brasil, do 5º ano. Não dá pra usar os resultados deles porque a gente não sabe de qual escola eles vieram (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

Embora o entrevistado deixe transparecer o cuidado da gestão em utilizar os dados da avaliação externa para aprimorar o processo educacional, ele não deixa claro se esta utilização usa as informações existentes sobre o nível das turmas e de cada aluno, por exemplo.

A respeito desta questão, os professores da Escola Estadual 2, revelaram “nós trabalhávamos em cima dos simulados internos, das provas que a gente tinha acesso, via internet” (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15; PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Mediante a análise dos dados, observa que há, nas duas escolas, uma tentativa de utilização das informações produzidas pelos resultados da avaliação

externa estadual – SADEAM. Porém, nota-se que esta preocupação é mais relativa à aplicação de simulados.

Se considerarmos a opinião de Casassus (2009) sobre este item, diremos que os simulados de avaliações em larga escala é um indício do treinamento do aluno para este fim e advém das pressões externas e internas por melhores resultados nessas avaliações.

De acordo com o discorrido na seção 1.2., a adesão dos governos estaduais ao “Compromisso Todos pela Educação” tem como consequência o uso das avaliações em larga escala como mecanismo de gestão da política educacional, estando os entes federativos empenhados em aumentar seus índices e avançar nas metas estabelecidas. Neste contexto, uma das medidas adotadas é a responsabilização dos gestores e dos docentes pelos resultados alcançados. Diante disso, gestores e professores sentem-se pressionados a ensinar com vistas às avaliações externas. Tal procedimento acarreta na redução do currículo a ser trabalhado, prejudicando inúmeras competências e habilidades discentes necessárias ao pleno desenvolvimento do educando.

Portanto, é necessário que as escolas e as secretarias acreditem que se o currículo for cumprido de forma eficaz, não é necessário que se treine para as avaliações, porque, certamente, o aluno mostrará que, de fato, houve aprendizagem. Inclusive, isso foi muito bem colocado pelo apoio pedagógico da Escola 1, conforme mostra uma de suas falas reproduzidas na seção 2.4.1.

Respondendo se sua atuação enquanto apoio pedagógico foi alterada em função do SADEAM, o pedagogo da Escola Estadual 1, falou:

Não. Em função do SADEAM, não. O trabalho que nós fazemos é de orientação em relação ao SADEAM, mas a gente não esquece da realidade da escola, de olhar a escola como um todo, a escola não é só avaliação externa, a escola é um instrumento social, de aprendizagem, de saber científico, que possui problemas sociais porque recebe camadas sociais de todas as classes, é uma escola pública que tem problemas comuns as outras escolas, não é por ser uma escola de tempo integral que vai ser diferente. Temos problema de indisciplina, de aluno faltoso, de aluno com famílias desestruturadas, falta de recurso humano - que falta em todo estabelecimento público e na escola não é diferente. Às vezes, altera, sim, porque nós deixamos de fazer alguma coisa que tínhamos programado do trabalho pedagógico, em si mesmo, pra tá indo nas salas que não tem professor porque a gente se preocupa muito com a segurança deles, a escola é muito grande, tem muitos alunos, isso é uma responsabilidade muito grande [...] peço ajuda pros representantes de turma quando falta muito professor. Explico a importância do trabalho deles, junto com a escola, que eles fazem uma ponte entre a sala de aula e o pedagogo e

gestor [...] se a gente não tem material humano suficiente, mandado pelo governo, a gente se une ao que tem aqui na escola. Assim sendo, eu altero minha prática em função da realidade da escola e, não do SADEAM, especificamente (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Observa-se que, embora a coordenação pedagógica desenvolva ações direcionadas para as avaliações externas, tais como aplicação de simulado e reforço escolar, nas disciplinas avaliadas, há a compreensão de que o trabalho institucional ultrapassa essa questão e exige uma visão sistêmica dos profissionais que lá atuam, afim de que o trabalho na instituição não a desvie de sua função social.

Ao falar se sua atuação, no que se refere ao apoio pedagógico, foi alterada em função do SADEAM, o pedagogo da Escola Estadual 2, declarou:

Com certeza alterou em função do SADEAM. Quando eu estava em sala de aula, que eu sou, como eu te falei, licenciada em História. Eu não tinha o conhecimento de que a minha disciplina também tem esses descritores para trabalhar. Eu também conhecia somente os descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Quando eu fui fazer uma pesquisa, eu descobri que a minha própria disciplina tem essa matriz de referência. Então, assim, a partir desse incentivo a trabalhar, até porque a gente não tem mais para onde correr, tem que trabalhar isso, eu fui buscar, ficar mais a par dessas informações e hoje eu mudei minha visão e mostrei essa realidade para a equipe com a qual eu trabalho, como coordenador de humanas. Porque a mesma realidade que os meus colegas viviam, eu também vivi em um momento, sem ter muito essa informação, esse conhecimento. Portanto, eu modifiquei, de certa forma, e contribuí um pouco na questão da metodologia deles (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevista realizada em 08/05/2015).

Mais uma vez, a fala do pedagogo da Escola Estadual 2, revela a importância em desenvolver um trabalho com foco nas avaliações externas.

Embora a Escola Estadual 1 aponte para o uso mais detalhado dos resultados das avaliações externas, os achados revelam que este é um dos desafios a ser enfrentado pela gestão. Para tanto, é necessário, antes de tudo, que os atores envolvidos no processo educacional se apropriem desses resultados. Como dito anteriormente, as escolas já deram a largada em direção a esse objetivo, ao conhecer os elementos que constituem este sistema avaliativo, contudo, percebe-se a necessidade da compreensão e apropriação das informações que estes resultados produzem. A compreensão detalhada desses resultados amplia a percepção sobre as possibilidades de diálogo entre essas avaliações e as práticas de ensino e de gestão.

Assim, é necessário que os gestores, como líderes das unidades escolares nas quais atuam, apresentem um conhecimento mais amplo dos objetivos e diretrizes das avaliações externas, para que desta forma possam realizar a análise dos resultados com a equipe docente, auxiliando os professores que têm dúvidas e mobilizando aqueles que já apresentam um certo domínio sobre as avaliações.

A realidade aqui revelada, coaduna com os estudos sobre avaliação externa feitos por Brooke e Cunha (2011) no qual eles destacam que as Secretarias acreditam que “o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula”. (p.31).

Diante dos dados analisados nesta subseção, conclui-se que, embora a equipe gestora das escolas pesquisadas busquem usar os dados dos resultados das avaliações externas para aprimorar o processo pedagógico, em ambas unidades faz-se necessário ampliação e aperfeiçoamento dessas medidas.

Vimos que tanto na Escola Estadual 1 quanto na Escola Estadual 2 há uma preocupação com a aplicação de simulados, ainda que em diferentes graus de intensidade. Pois, observamos pelas declarações do apoio pedagógico, do professor e das minhas observações que na Escola Estadual 1, além da aplicação dos simulados, há a realização de 3 avaliações internas e que a gestão orienta ao corpo docente que 1 das avaliações internas seja nos moldes das avaliações em larga escala, embora solicite a presença de questões discursivas, um tipo de item não contemplado nas avaliações em larga escala e também dá liberdade ao professor para escolher a metodologia das outras 2 avaliações que aplicará à turma.

Já na Escola Estadual 2, tanto a fala do apoio pedagógico quanto à dos professores e as minhas observações mostraram que a equipe gestora orienta que os exercícios, as 3 avaliações internas que a escola realiza, o reforço e os simulados devem ter como foco a resolução de itens semelhantes aos das avaliações em larga escala, além do reforço, ministrado na hora do almoço, nas disciplinas e séries avaliadas externamente.

Diante disso, faz-se necessário a organização de um trabalho pedagógico que considere sim, as avaliações externas, dada a importância das informações que elas produzem para a melhoria da qualidade do ensino. Mas, a equipe gestora não pode esquecer que este é, apenas, um dos meios que tem para usar em favor de um trabalho pedagógico mais eficaz e eficiente.

Assim sendo, é importante que a gestão atue na escola vendo-a como um espaço social de responsabilidade específica e que a torna diferente das demais entidades públicas, possuindo uma identidade própria, respaldada em uma cultura autêntica e relativa autonomia na (re) construção do seu currículo, das suas metas de aprendizagem. Assim, a atuação do gestor escolar em busca de uma escola pedagogicamente eficiente está diretamente ligada à sua liderança pedagógica e essa liderança pode se materializar em várias ações, como, por exemplo no acompanhamento dos projetos pedagógicos da escola.

2.3.4 As perspectivas do Letramento nas práticas das Escolas Estaduais 1 e 2

Se considerarmos as inúmeras queixas dos professores sobre a ineficiência dos educandos quanto à leitura, compreensão e produção textual e os resultados das avaliações externas que originaram o estudo de caso deste trabalho, temos motivos suficientes para afirmar que o ensino da Língua Portuguesa está em crise. Afinal, este trabalho está analisando 2, de 3 escolas proficientes, de uma coordenadoria que tem 21 unidades educacionais. Portanto, o quantitativo de escola desta coordenadoria que conseguiu oferecer aprendizado adequado aos discentes gira em torno de 15%, apenas.

Lembramos que a definição de “adequado”, aqui, refere-se aos níveis de padrão proficiente e avançado. Porque, segundo os especialistas em educação, participantes do comitê científico do movimento “Todos pela Educação”, os alunos com aprendizado adequado encontram-se nestes níveis de proficiência.

Esta questão é extremamente preocupante, já que os dados das avaliações externas nacionais têm mostrado que em geral a equipe pedagógica das escolas parece não estar dando conta de construir as habilidades de leitura, escrita e oralidade, um dos principais objetivos a ser alcançado pelo trabalho com o ensino de línguas.

O fruto dessa realidade é uma sociedade repleta de cidadãos, que mesmo tendo vivenciado a escolaridade básica que lhes é garantida e ofertada por lei, demonstram, socialmente, pouca proficiência como leitores proativos.

Diante disso, um dos desafios para gestores, pedagogos e professores é encontrar estratégias mais adequadas de modo que o aluno não apenas se envolva com a leitura e escrita, mas também, torne-se letrado, isto é, a escola precisa

habilitar o aluno a compreender, por exemplo, que uma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

Assim sendo, esta subseção mostra os achados da pesquisa seguido da análise dos dados coletados durante o trabalho de investigação para mostrar se na rotina das Escolas Estaduais 1 e 2, há ações na perspectiva de uso do letramento.

Segundo o pedagogo da Escola Estadual 1, a instituição aposta no desenvolvimento de projetos com vistas ao letramento. Ao falar sobre este tema ela menciona a utilização dos livros do Programa “Rede de Letras” que a SEDUC enviou para a escola e de outros projetos que, segundo ela, desmistificam a ideia de que o ensino da Língua Portuguesa se resume ao livro, ao caderno e ao quadro, passada aos alunos por alguns professores. A respeito disso, ela declarou:

A escola adota alguns projetos que favorecem o Letramento. Os professores têm o projeto de leitura - inclusive, utilizam-se dos livros que a Secretaria encaminhou para as escolas a partir do projeto Rede de Letras – que embasam o trabalho de dramatização, de leitura, de mostra de poesias, de crônicas. Temos a Olimpíada de Língua Portuguesa que também influencia muito a questão do querer, do menino aprender a Língua Portuguesa. Temos a Canoa Literária, que é um trabalho da Língua Portuguesa mais voltado pra Literatura e que eles gostam muito de fazer porque, às vezes, tem professores que ensinam aos alunos que Língua Portuguesa só se resume a um livro, um caderno e um quadro e, aqui, a gente tenta fazer eles entenderem que a Língua Portuguesa, ela é utilizada em todos os lugares, em todas as horas, que ela pode ser trabalhada em momentos diferentes, até mesmo numa aula de esporte. Então, a questão da multidisciplinaridade é trabalhada também, pra não se deixar a Língua Portuguesa solta só com o professor de Língua Portuguesa, mas que todos possam estar interligados, utilizando-se dessa língua pra elaborar algum trabalho que chame a atenção do aluno e, tem mais um trabalho muito interessante, que é de Língua Portuguesa e Artes. Todo ano é feito uma mostra de Artes, onde o aluno ele se inspira numa questão da Língua Portuguesa pra produzir telas. Ano passado foi a música, eles estudaram letras de música e, a partir daquelas músicas, eles produziram as telas que foram expostas à comunidade. Este ano será a poesia, eles fazem poesias e, a partir das poesias que criarem, eles elaborarão as telas de Artes para serem expostas à comunidade (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Observa-se, portanto, que o trabalho desenvolvido na Escola Estadual 1 concretiza-se em práticas que oportunizam a efetivação de uso da cultura letrada situadas, mediadas pela Língua Portuguesa.

Segundo o pedagogo, os projetos acontecem dentro da carga horária normal, ou seja, nos tempos de aula de cada professor-coordenador da atividade. Além desses projetos, a escola também desenvolve, três vezes por semana, o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre a realização de projetos com vistas ao letramento, o professor da Escola Estadual 1, afirmou:

A escola não adotava um projeto próprio, digamos assim, pra incentivar o letramento, por exemplo. Quem fazia isso eram os professores. A gente que tomava a frente pra fazer, por exemplo, projeto de leitura, projetos de painéis sobre livros, sobre autores, projeto pra levar os alunos pra biblioteca (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

A afirmação da professora revela a preocupação docente em realizar ações diversificadas para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa. Ouvimos a opinião discente sobre este tema. Dos 81 respondentes, 45 disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre desenvolveu projeto de leitura no 7º ano; 22, afirmaram que geralmente ele desenvolvia projeto com este fim; 8 revelaram que ocasionalmente o professor executou projeto de leitura; 5 responderam que raramente ele desenvolvia e 1 declarou que o professor nunca desenvolveu projeto com esta finalidade.

Perguntamos à coordenação pedagógica como ela lida e/ou contribui com a realização dos projetos. Ela destaca que a contribuição da coordenação em relação a este trabalho, consiste em dar orientação, suporte, motivar e supervisionar a fim de que as ações aconteçam como planejadas. A respeito deste tema, ela respondeu:

Nós contribuimos orientando, dando suporte aos professores. O nosso trabalho é estar sempre motivando, orientando, supervisionando o trabalho do professor porque embora a equipe seja de excelência, de confiança, tem de haver a liderança, alguém que está à frente verificando se está acontecendo tudo como planejado, a gente também busca muito estudar, fazer formação continuadas com eles pra que eles possam estar a par de coisas novas na educação, com ferramentas novas, metodologias novas, trabalhar questões que eles mesmos estejam se sentindo incapazes de resolver, na questão da motivação, na questão de mostrar soluções pros problemas que eles não conseguem achar. Nosso trabalho é correr atrás do conhecimento pra mostrar-lhes e formá-los, também (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 09/05/15).

Diante do depoimento da pedagoga, percebe-se o esforço da coordenação em ser um elo que visa aliar novas metodologias para o ensino do conteúdo programático, além de buscar apoiar o professor e contribuir com a sua formação.

Ainda com o objetivo de conhecer as atividades das instituições com vistas ao letramento, buscando perceber se os modos de ensinar a ler e a escrever variam segundo as práticas, a contextualização das atividades, as estratégias e os saberes,

perguntamos ao professor se ela utilizava outro espaço que não fosse a sala de aula para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Em relação a este assunto, ele destacou, como já apontado anteriormente.

Sim. Eu utilizava muito a biblioteca da escola. Levava toda sexta-feira os alunos para a biblioteca. Trabalhava a leitura com eles. Debatia os assuntos. Fazia eles lerem por gostar. Inclusive, nos meus planejamentos eu contemplava bastante a questão de que a leitura não deve ser uma coisa assim obrigatória e, sim, prazerosa. Eu trabalhava muito isso com os alunos. Permitia que eles trouxessem de casa livros dos quais gostavam. Esse trabalho de leitura foi muito importante! Eles gostavam muito porque eles liam aquilo que eles gostavam. Eu dava alguns direcionamentos a fim de que as coisas não ficassem muito soltas (PROFESSOR A DA ESCOLA ESTADUAL 1, entrevistado em 30/04/15).

A declaração do professor mostra a iniciativa de usar a biblioteca como uma das ferramentas para ministrar suas aulas, de forma contínua e semanal.

Sobre essa questão, 23 alunos dos 81, da Escola Estadual 1, respondentes do questionário, disseram que o professor de Língua Portuguesa não deixava de usar os livros da biblioteca com a turma; 47 falaram que geralmente ele usava; 5 declararam que ocasionalmente ele usava e 6 alunos revelaram que o professor de Língua Portuguesa raramente usava os livros da biblioteca com a turma.

Assim sendo, o fazer pedagógico da instituição busca utilizar o ensino da Língua Portuguesa para ampliar os horizontes dos alunos e inserí-los, por meio dos projetos, a mundos desconhecidos, além de oportunizar que estes vivenciem situações presentes em diferentes contextos sociais.

Ao investigar se a escola adota projetos que favorecem o Letramento, a pedagoga da Escola Estadual 2 nos revelou:

Você vai perceber isso no plano do professor B. Em 2013 ele já trabalhava o projeto de leitura. Então, no ano de 2013 nós tivemos já 2 projetos de leitura que eram desenvolvidos por esses professores (professor B e C) e, agora, nós acabamos inserindo isso dentro de todas as nossas ações. Então, cada professor tem a obrigação de trabalhar projeto, é claro que o professor sente também uma certa dificuldade, mas a escola ela já tem no seu cronograma um tempo para o professor trabalhar esse projeto. Por exemplo, lá em História eu tenho minha professora que ela trabalha o cordel. Pra ele trabalhar o cordel dentro da História, ele vai ter que ler bem, escrever bem, trabalhando isso com o conteúdo de História. Um outro exemplo, a professora de Matemática ela trabalha com o Tangram, fora outros ações que ela faz dentro da área dela. Então, nossos professores já estão sendo incentivados e orientados a trabalhar desde 2013, mas agora em 2015 a gente já consegue ver um resultado melhor, tanto é que a gente

conseguiu aprovar 5 projetos pelo PCE³ no ano passado e, este ano, já enviamos 20 (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Esta declaração revela a busca da instituição em realizar atividades que permitam ao discente aprender através de processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. A esse respeito Valente (2000) acrescenta

no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000, p. 4).

Sobre esta questão o professor B da Escola Estadual 2, acrescentou:

Em 2013 nós tivemos alguns projetos. Projetos internos mesmo. Estava sendo implantado também o pró-engenharia. Nós tivemos alguns projetos sim, principalmente no 6º ano. Que eu lembre tinha um projeto de poesia. Não lembro qual era o professor na época. No meu caso, o meu projeto era sobre Bullying, a questão da reflexão, e o reforço escolar no horário do almoço. Os projetos funcionavam dentro da carga horária normal (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Percebe-se, pelas falas do pedagogo e do professor B, uma prática pedagógica que prioriza a investigação, as curiosidades, estimulando e possibilitando a construção interdisciplinar de conhecimentos.

Sobre este tema, o professor C declarou:

Eu lembro que eles orientavam pra que a gente elaborasse projetos para trabalhar junto à turma. Inclusive, o meu era da biblioteca, para trabalhar a leitura dos paradidáticos, mas tinham outros. Tinha professor que trabalhava com poemas, outros com produção textual. Aconteciam nos tempos de aula dos professores. Inicialmente foi dito, quando a gente foi pra lá, pra escola de tempo integral, disseram que pela manhã seriam as aulas do currículo e que à tarde seriam outras coisas, aula de dança, aula de música, oficina disso...enfim, os projetos seriam à tarde. Mas aí com o desenvolver do ano isso não aconteceu e os projetos que a gente desenvolvia eram inseridos durante as nossas aulas mesmo. Então, resumindo, é aula o dia todo. Aí, também, eu lembro que existia aquela questão de atrito. Se você desenvolvesse um projeto de dança, você tinha que trabalhar com uma turma específica, não podia ser algo aberto porque você tiraria aluno que estaria em aula com outro professor, por exemplo. Existiam essas questões. Aí a gente acabava cada um montando um projeto voltado especificamente para sua turma, e ministrava no seu horário de aula. Mas eles orientavam,

³ Programa Ciência na Escola.

teve treinamento com o pessoal da FAPEAM, a respeito de elaboração de projeto, como submeter, tudo isso. Houve essa fomentação bem forte. A gestão entrou em contato com a FAPEAM e conseguiu esse treinamento pra gente (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

A iniciativa do ensino via projetos, adotada pela Escola 2, vincula-se à perspectiva do conhecimento global e relacional. Essa forma de realização do processo ensino-aprendizagem é uma maneira de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, como argumenta Correia, Madureira e Domingues (*apud* LEITE; MALPIQUE; SANTOS, 1993, p.30) que

a aprendizagem por projetos centrada em problemas contribui para o acréscimo de informações ao nível cognitivo, contribuindo também, para auxiliar o aluno a (re) descobrir, aquilo que está dentro de si, e aquilo que o rodeia. Assim o estudo por projetos surge como uma forma de levar o educando a agir sobre a informação integrá-la nos seus conhecimentos anteriores reestruturando-o, levando-o também a pensar criticamente, trabalhar em equipe, resolver problemas, emitir juízos de valor, comunicar, questionar e questionar-se de acordo com suas experiências, motivações e necessidades.

Ouvimos a opinião discente sobre este tema. Dos 80 respondentes, 33 disseram que o professor de Língua Portuguesa sempre desenvolveu projeto de leitura no 7º ano; 36 afirmaram que geralmente ele desenvolvia projeto com este fim; 6 revelaram que ocasionalmente o professor executava projeto de leitura; 4 responderam que raramente ele desenvolvia projeto, e 1 declarou que o professor nunca desenvolveu projeto com esta finalidade.

Os dados confirmam a utilização de projetos como uma das alternativas da Escola Estadual 2 para intervenção pedagógica. Tal prática oportuniza que os educandos decidam, opinem, debatam e construam sua autonomia.

Durante as visitas, presenciei atividades do projeto “Estudando a Geometria através da confecção de pipas”. No pátio da escola, os discentes confeccionavam suas pipas, sob as orientações do professor que utilizava-se da geometria para mediar as ações.

Perguntamos à coordenação pedagógica como ela lida e/ou contribui com a realização dos projetos. Ela destaca que a contribuição da coordenação está vinculada a cobrar e também ensinar o grupo a realizá-los e, a partir da problemática que o professor vai trabalhar, a equipe pedagógica procura dar o suporte necessário à execução. A respeito deste tema, ela respondeu:

Pra gente cobrar algo, a gente precisa orientar, então quanto ao sistema de projetos, eu e outra colega trabalhamos de forma direta com esses professores. Então, a partir do que que ele vai trabalhar, qual é a dificuldade dele, qual é a problemática que ele acha que ele poder solucionar com esse projeto, o que ele vai poder melhorar. Essa orientação é dada pra que eles possam colocar em prática isso. No PCE, demos a orientação de como fazer. Eles faziam e a gente fazia a correção (APOIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 08/05/15).

Ainda com o objetivo de conhecer as atividades das instituições com vistas ao letramento, buscando perceber se os modos de ensinar a ler e a escrever variam segundo as práticas, a contextualização das atividades, as estratégias e os saberes, perguntamos ao professor se ele utilizava outro espaço que não fosse a sala de aula para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Em relação a este assunto, ele destacou: “em 2013, a maior parte foi na salas de aula” (PROFESSOR B DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 12/05/15).

Sobre isso o professor C falou, como já apontado anteriormente:

Sim. Lá eu costumava levar muito os alunos para a biblioteca. Tinha um dia da semana com cada turma, que eu descia para a biblioteca, para a gente escolher um paradidático para a leitura (PROFESSOR C DA ESCOLA ESTADUAL 2, entrevistado em 07/05/15).

Assim, esta prática docente prioriza não somente os valores da biblioteca escolar, que, muitas vezes, é vista e/ou usada como depósito de livros, como também o estímulo ao hábito de ler, tomando-a como um instrumento para construção do conhecimento.

Sobre essa questão, 6 alunos dos 80, da Escola Estadual 2, respondentes do questionário, disseram que o professor de Língua Portuguesa não deixava de usar os livros da biblioteca com a turma; 25 falaram que geralmente ele usava; 8 declararam que ocasionalmente ele usava; 32 alunos revelaram que o professor de Língua Portuguesa raramente usava os livros da biblioteca com a turma, e 9 disseram que ele nunca usava.

Se compararmos o exposto pelos alunos ao declarado pelo professor C, veremos que há uma divergência quanto à utilização dos livros da biblioteca. Mas como ouvimos 2 docentes, B e C, e o professor B revelou que suas práticas não contemplaram o uso da biblioteca, percebe-se o porquê dessa divergência. Afinal, ouvimos 80 alunos, destes 34 estudaram com o professor B e 46, com o professor C.

As principais práticas de letramento adotadas nas Escolas Estaduais 1 e 2 estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos que buscam utilizar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados, por meio dos quais, visam ensinar para que serve a linguagem e como o aluno poderá utilizá-la nos diferentes contextos sociais.

2.4 Síntese das análises e caminhos para o plano de ação educacional

De acordo com o exposto na seção 2.2, há 3 fatores muito importantes para o sucesso da escola: a atuação do gestor, a apropriação dos resultados das avaliações externas e as atividades pedagógicas com vistas ao letramento.

Depois de investigar essas 3 temáticas na rotina das 2 escolas proficientes, segundo o SADEAM, os dados coletados, a análise de documentos e as observações realizadas no âmbito escolar, mostraram que as duas unidades educacionais apresentam semelhanças e diferenças quanto à realização do processo ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que, a Escola Estadual 1 apresenta uma prática mais voltada para a aprendizagem, apresentando ações com vistas a acompanhar e orientar o trabalho do professor, a despertar o interesse do aluno, a interação com a família/escola e atividades diversificadas que contribuam positivamente para o aprimoramento do processo educacional. A Escola Estadual 2, no entanto, busca trabalhar com o foco no SADEAM, por meio de simulados aplicados, frequentemente, aos alunos, além disso, as aulas e os exercícios desenvolvidos rotineiramente, com alunos, são baseados nos descritores das avaliações externas.

Percebeu-se, em ambas instituições, ainda que em graus distintos, a preocupação que os gestores, os professores e os pedagogos têm para inserir, no cotidiano escolar, ações para apropriação dos resultados do SADEAM. Entretanto, notou-se que falta à gestão domínio e competência para realizar junto aos professores ações pedagógicas que articulem os indicadores aos fins a que, de fato, se destinam. Para isso, os indicadores das avaliações externas devem ser usados para o aprimoramento do processo educacional e, não para ser o fim do processo pedagógico. Tal alteração pode ser consequência da falta de conhecimento e de compreensão dos fins das avaliações em larga escala.

Diante disso, com base nos dados coletados e analisados, percebe-se que a forma de atuação do gestor, a utilização dos resultados do SADEAM e as práticas com vistas ao letramento, mesmo nas duas escolas proficientes, ainda precisam de ações que objetive torná-las ainda mais eficientes.

A partir dos dados coletados, apresentamos, na sequência, o quadro 5, com o resumo dos resultados discutidos e comentados em seções anteriores:

Quadro 5 - Resumo dos achados

A atuação da equipe gestora		
Pontos Convergentes	Pontos Divergentes	
	Escola Estadual 1	Escola Estadual 2
Gestor especialista em Gestão Escolar; Gestor com experiência na função; Gestor convidado a assumir o cargo.	Equipe pedagógica orienta para avaliação, mas não a tem como norte do trabalho pedagógico.	Equipe pedagógica desenvolve o trabalho pedagógico, focando nas avaliações externas.
Utilização dos dados do SADEAM		
Pontos Convergentes	Pontos Divergentes	
	Escola Estadual 1	Escola Estadual 2
Equipe pedagógica busca mecanismos para conhecimento e uso das informações do sistema de avaliação; Equipe pedagógica precisa de mais competências técnicas.	Equipe pedagógica tem ciência de que o objetivo de um exame não é a nota em si, mas saber o que o aluno aprendeu; Equipe pedagógica orienta o corpo docente a usar os descritores em todas as séries; Construção de um projeto político pedagógico voltado a assegurar a gestão democrática e participativa; Uso de simulados das avaliações externas; Reforço para todas as séries; Equipe gestora dá liberdade ao docente quanto à metodologia a ser usada em 2 das 3 avaliações internas.	Equipe pedagógica acredita que não se pode mais fugir do trabalho com o foco nas avaliações externas; Treinamento intenso dos alunos para as avaliações externas; Construção de um projeto político pedagógico como uma atividade burocrática e formal; Uso de simulados nas avaliações externas; Equipe gestora orienta o corpo docente a desenvolver seu trabalho com foco nas avaliações externas.
Perspectivas de letramento		
	Pontos Divergentes	

Pontos Convergentes	Escola Estadual 1	Escola Estadual 2
Desenvolvimento de projetos que favorecem o letramento; Equipe pedagógica orienta, dá suporte aos professores e supervisiona o trabalho docente; Professor utiliza o acervo da biblioteca; Professor graduado em Letras-Língua Portuguesa; Professor com experiência em docência; Apoio pedagógico experiência na função.	Apoio pedagógico graduado em Pedagogia.	Apoio pedagógico Licenciado em História; Apoio pedagógico com Especialização em Supervisão Escolar, Orientação e Gestão Escolar .

Fonte: Elaborado pela autora.

Respaldados em Lück (2008) constatamos que a atuação do gestor é essencial para o sucesso de uma escola, para o trabalho em equipe e para a efetivação da aprendizagem, no capítulo 3, será apresentada uma proposta de intervenção. Nesta proposta, consideraremos que as boas práticas apresentadas pelas Escolas Estaduais¹ e 2 sejam mantidas, ao mesmo tempo em que, sugeriremos que outras ações devam ser implementadas com vistas ao aprimoramento da condução e realização do processo pedagógico nas unidades pesquisadas e em outras, nas quais as ações possam ser viabilizadas e venham somar à qualidade do ensino. Nestas ações, contemplaremos uma proposta de formação para gestores, pedagogos e professores com o objetivo de auxiliá-los na construção de um processo educacional mais qualitativo já que os entraves apresentados relacionam-se, principalmente, à pouca competência técnica da equipe pedagógica. Essa temática será apresentada no próximo capítulo.

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

No primeiro capítulo, desta dissertação, apresentamos, os dados das avaliações externas nacional e do Estado do Amazonas para mostrar porque a qualidade do ensino é uma pauta em alta na sociedade atual. Visando a contextualizar este tema, discorreremos sobre as políticas públicas e os programas educacionais implementados, em âmbito nacional e estadual, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e a efetivação da aprendizagem discente. Além disso, fizemos uma breve apresentação do SADEAM na Coordenadoria 5 e apresentamos as 2 escolas estaduais selecionadas para campo de pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos e analisamos as práticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas, destacando a importância da atuação do gestor, da apropriação dos resultados das avaliações externas e da realização de atividades com perspectivas de letramento para o sucesso do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da efetivação da aprendizagem.

Neste terceiro capítulo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional para um melhor gerenciamento da escola no que se refere à atuação da equipe gestora, à apropriação dos dados do SADEAM e às práticas de letramento, visando à formação dos atores que coordenam e conduzem o fazer pedagógico a fim de que a atuação destes não altere o principal objetivo da escola: promover a aprendizagem, bem como a apresentação de ações pedagógicas com vistas ao aprimoramento do processo pedagógico.

O Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado a seguir, está dividido em duas partes. A 1ª propõe ações que visam contribuir para a qualificação dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A 2ª, apresenta as práticas exitosas das escolas pesquisadas com vistas ao letramento.

Estas propostas são decorrentes das observações feitas acerca de 3 temáticas: a atuação do gestor, a utilização dos resultados do SADEAM pela equipe gestora e as ações das escolas com perspectivas para o letramento. Apresentamos, na configuração do caso desta dissertação, os dados do SADEAM cujos indicadores revelam que as Escolas Estaduais 1 e 2 conseguiram, em 2013, oferecer aprendizado adequado à maioria dos alunos.

A minha observação, a entrevista com o apoio pedagógico e com os professores de Língua Portuguesa e o questionário aplicado ao alunos mostraram

que as equipes gestoras das duas instituições têm investido em estudo junto ao corpo docente a fim de que estes se apropriem dos resultados da avaliação externa estadual – SADEAM e utilizem-nos para qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Considerando todas as ações das Escolas Estaduais 1 e 2 para conduzir o fazer pedagógico nestas instituições, a reunião que acontece das 16h às 17h, hora reservada diariamente nas escolas de tempo integral à realização de atividades pedagógicas, é a ação que mais tem mobilizado gestores, pedagogos e professores a analisar, discutir e refletir sobre as práticas dos atores envolvidos no processo educacional. Uma outra ação que tem contribuído para o sucesso das Escolas Estaduais 1 e 2 é o trabalho com projeto educacionais, por meio dos quais, são desenvolvidas ações com perspectivas para o letramento. Contudo, a gestão de ambas instituições enfrentam dificuldades dadas as necessidades relacionadas aos achados resumidos, no quadro 5, no final do capítulo 2, o que tem tornado-se um entrave para que os estudos cumpram plenamente com o objetivo de aprimorar ainda mais o processo educacional.

A fim de contribuir com o enfrentamento das dificuldades que a gestão das Escolas Estaduais 1 e 2 vêm vivenciando na condução e realização do processo ensino-aprendizagem, este plano de ação educacional apresenta propostas de ações que poderão contribuir para o aprimoramento das ações da equipe gestora das escolas da Coordenadoria 5.

O PAE é composto de 3 ações macro. Sua implementação depende da adesão da Secretaria Estadual de Educação, do apoio da Coordenadoria 5 e da participação de atores das Escolas Estaduais 1 e 2. Sua estrutura apresenta o que deve ser feito, porque deve ser feito, como deve ser feito, onde deve ser feito, por quem deve ser feito, quando deve ser feito e quanto custará.

Apresentamos, na sequência, o quadro 6, com o resumo dos problemas identificados em cada temática analisada e as ações que visam a solucionar e/ou minimizar as dificuldades enfrentadas e, as boas práticas das duas escolas e a proposta de divulgação destas para as demais escolas da Coordenadoria 5.

Quadro 6 – Resumo das ações propostas do PAE

ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA	
DESAFIO	AÇÃO
Pouca competência técnica.	Formação para equipe gestora.
UTILIZAÇÃO DOS DADOS DO SADEAM	
DESAFIO	AÇÃO
Pouca capacidade docente para refletir, analisar e intervir de forma articulada no cotidiano escolar.	Formação continuada, realizada na escola, sob a coordenação do pedagogo.
PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO	
BOAS PRÁTICAS	AÇÃO
Atividades com perspectivas de letramento.	Mostras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas próximas subseções, detalhamos cada uma das ações referentes a cada um dos desafios expressos no quadro 6.

3.1 Formação para a equipe gestora

Um dos entraves observado, que pode impedir e/ou limitar a escola a ser bem sucedida e promover, de fato, a aprendizagem, é a pouca competência técnica da equipe gestora. Mesmo que reconheçamos que a qualidade na educação depende de recursos, financiamento, investimento e de muitos outros fatores intra e extra escolares, que de forma integrada impactam no processo ensino-aprendizagem, a capacitação técnica ainda é um grande desafio.

O referencial teórico que sustenta os argumentos deste trabalho, nos mostram que a gestão escolar é reconhecida, hoje, como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola, se realizada democraticamente, com a participação da comunidade durante todo o processo, a saber: o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação.

A primeira ação do PAE – formação para a equipe gestora - foi relacionada por nós ao constataremos o desvio da gestão em relação ao cumprimento do maior objetivo da instituição escolar, qual seja: a qualidade do ensino aprendizagem do aluno, conforme mostrado no capítulo 2.

Os achados da pesquisa revelaram, pela forma como a equipe gestora tem tentado utilizar os resultados da avaliação externa, uma preocupação dos gestores e pedagogos com o índice do SADEAM e, nesse sentido, desenvolvem uma prática voltada para os resultados. Em virtude disso, os professores da Escola Estadual 2, planejam “todas” as atividades considerando/utilizando questões que compuseram

provas das avaliações externas em anos anteriores. Os professores da Escola Estadual 1, desenvolve a mesma prática, mas com um diferencial, ela não é contemplada em “todas” as atividades avaliativas realizadas durante o processo ensino aprendizagem.

O desvio da gestão quanto ao objetivo a ser atingido pela escola passa, necessariamente, pela competência de quem a dirige. Para que os atores escolares foquem em ações com vistas à efetivação da aprendizagem, é preciso que a equipe gestora, principalmente, o gestor reconheça-se como o agente articulador, assumindo, perante a comunidade, o compromisso de oferecer um serviço de qualidade, para o qual é necessário habilidade para lidar tanto com o administrativo-político quanto com o pedagógico. Assim sendo, selecionamos algumas ações estratégicas para a capacitação do gestor escolar, a partir de formações oferecidas a este profissional, de acordo com o detalhado na próxima subseção.

3.1.1 A implementação da formação para a equipe gestora

Para iniciarmos o processo de implementação da formação para a equipe gestora, é necessário, antes de tudo, colocarmos este PAE para apreciação e aprovação pela SEDUC. Nesse sentido, serão realizadas visitas à Secretaria de Educação, objetivando mostrar a pesquisa desenvolvida, esclarecendo os pontos positivos e negativos, a fim de conseguir a adesão da Secretaria de Educação para execução desta proposta, destinada à equipe gestora de todas as escolas da Coordenadoria 5.

Vencida esta etapa, apresentaremos o PAE à Coordenadoria Distrital de Educação 5 e às Escolas 1 e 2. A divulgação do PAE as demais escolas da Coordenadoria 5, ficará sob responsabilidade desta instância. Ao visitar a Coordenadoria 5 para apresentação deste plano, mostraremos o resultado da pesquisa desenvolvida nas Escolas Estaduais 1 e 2, destacando os achados encontrados, a fim de convencer os assessores pedagógicos e a equipe gestora de que as escolas pesquisadas têm buscado investir em ações que qualificam o processo pedagógico, mas que o aprimoramento dessas ações intensificarão ainda mais a qualidade do fazer pedagógico das instituições. Além disso, mostraremos também que as atividades na perspectiva de letramento, viabilizadas pela execução de projetos, tem sido o diferencial para o sucesso alcançado pelas escolas, a saber:

oferecer aprendizado adequado em Língua Portuguesa a maioria dos alunos de 7º em 2013.

A apresentação do PAE em todas as instâncias mencionadas anteriormente – Secretaria de Educação, Coordenadoria 5 e Escolas Estaduais 1 e 2 – será feita por meio do Power Point, cuja apresentação estará dividida em 2 partes. A 1ª corresponderá ao objetivo e achados da pesquisa. A 2ª parte será composta da apresentação do PAE e suas finalidades.

Para entendermos a necessidade da formação para a equipe gestora como uma das ações deste plano, apresentamos o significado de formação. Segundo Nóvoa (1991) o termo “formação”, com fins pedagógicos, surgiu em 1908, relacionada a questões militares. Mas, foi a partir da década de 1960, que a palavra “formação” surgiu como processo de ensino, dada a necessidade de aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais. Na área educacional este termo é utilizado como sinônimo tanto de curso, habilitação acadêmica, no sistema, como o plano de formação dos formadores (NÓVOA,1991).

A formação aqui proposta é destinada a gestores, pedagogos e professores das escolas da Coordenadoria 5, dada à importância da atuação dos diversos atores para que a escola se torne uma comunidade social de aprendizagem também no quesito liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional e os novos paradigmas organizacionais. Para realizar as formações será necessária a contribuição de assessores pedagógicos para atuarem como formadores. Estes deverão ser definidos e/ou indicados pela Secretaria de Educação que poderá disponibilizar os assessores da Coordenadoria 5 a qual se destina este PAE, a fim de evitar custos para contratação e/ou seleção de profissionais para este fim.

Nesse sentido, Lück (2008), afirmou sobre as ações necessárias para o exercício da liderança que o gestor deve ser o principal orientador das diretrizes da escola, mas, apesar disso, essa atuação não deve ser exclusividade dele. A escola precisa trabalhar para se tornar ela própria uma comunidade social de aprendizagem também no quesito liderança, tendo em vista que a natureza do trabalho educacional e os novos paradigmas organizacionais exigem essa habilidade. Para que isso aconteça, é primordial a atuação de inúmeras pessoas, mediante a prática da coliderança e da gestão compartilhada. Em vista disso, atuar como mentor do desenvolvimento de novas lideranças na escola é uma das habilidades fundamentais para um diretor eficiente.

A 1ª proposta deste PAE – Formação para a equipe gestora -, se diferencia dos programas de capacitação profissional já realizados na Rede Estadual de Ensino, porque o estudo das 10 temáticas que nortearão a discussão na formação considerarão a problemática educacional específica das escolas da Coordenadoria 5.

Diante disso, esta capacitação será organizada considerando o contexto e dificuldades reveladas no interior das escolas e destina-se a ampliar as competências dos profissionais que coordenam o processo educacional nestas unidades. Portanto, a tendência de concepção desta formação está diretamente ligada ao dia a dia das escolas, o que possibilitará que a realidade seja discutida, analisada e refletida no referencial que sustentam o estudo das temáticas.

A metodologia da capacitação será com encontros presenciais, que devem ocorrer na semana que antecede o início do ano letivo, por 3 anos consecutivos: 2016, 2017 e 2018, uma vez que, as mudanças na prática dos profissionais cursistas poderão ocorrer a médio e longo prazo. Devem participar da formação gestor, pedagogo e professores das escolas Coordenadoria 5.

Nossa proposta é a de que, na semana que antecede o ano letivo, a última semana de janeiro, a Secretaria promova um encontro de uma semana visando à capacitação de gestores, pedagogos e professores considerando os fatores responsáveis pelo sucesso educativo da escola: liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas; reforço positivo de atitudes; monitoramento do progresso; direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola; organização orientada à aprendizagem. As dimensões aqui apresentadas devem-se ao fato de durante a pesquisa percebermos que a ação da equipe gestora da escola é/será tão ampla ou limitada, quanto à concepção que os membros da equipe têm sobre educação, sobre gestão escolar e sobre o seu papel profissional na liderança e organização do processo educacional.

A carga horária proposta para a formação de gestores e pedagogos é de 40 horas semanal. Assim sendo, a formação diária terá 8 horas de duração, e será dividida nos turnos matutino e vespertino.

O principal critério para avaliação dos participantes será a realização dos estudos individuais e em grupos que estarão embasados em estudos reflexivos sobre as situações-problemas inerentes à realidade de cada unidade educacional.

Os formadores serão os supervisores pedagógicos da Coordenadoria 5, que deverão receber da Gerência de Formação da SEDUC as devidas orientações sobre a formação pela qual serão responsáveis.

Em cada encontro será analisada e discutida 2 das temáticas contempladas na formação: uma no turno matutino e, outra, no vespertino. Os encontros devem possibilitar também o relato de casos reais para apreciação e discussão bem como a divulgação de experiências exitosas de práticas das equipes gestoras.

Os temas abordados serão divididos por turno. Apresentaremos, a seguir, o detalhamento de como será a execução desta ação. O quadro 7, a seguir, resume as ideias apresentadas:

Quadro 7 - Formação para a equipe gestora

Problema e seu diagnóstico	Os achados da pesquisa revelaram que a falta de capacitação da equipe gestora das Escolas Estaduais¹ e 2, levou os atores coordenadores do processo ensino aprendizagem a enfrentar os seguintes problemas: ✓ Coordenadores pedagógicos possuem pouco conhecimento sobre as avaliações externas e seus objetivos; ✓ Coordenador pedagógico desvia-se de sua função para atender necessidades de diferentes ordem no cotidiano escolar; ✓ Professores com pouco e/ou nenhum conhecimento sobre os resultados das avaliações externas e os fins a que se destinam; ✓ Coordenação pedagógica orienta o corpo docente a trabalhar com o foco nos índices das avaliações externas; ✓ Falta de constante acompanhamento por parte do coordenador pedagógico quanto ao trabalho docente; ✓ Treinamento dos alunos para as avaliações externas; ✓ Equipe pedagógica acredita que o foco do processo ensino aprendizagem é a avaliação externa.
Proposta de ação	Realizar curso de capacitação para a equipe gestora.
Objetivos	✓ Proporcionar a gestores, pedagogos e professores fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar; ✓ Instruir a equipe gestora quanto ao planejamento e organização do trabalho escolar; ✓ Mapear as dificuldades de equipe gestora quanto ao monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional; ✓ Viabilizar a discussão dos conhecimentos necessários a: gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas, gestão democrática e participativa, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura organizacional da escola e gestão do cotidiano escolar.
Justificativa	Garantir condições para o aprimoramento dos profissionais da equipe gestora para que gestor e pedagogo compreendam a essência do trabalho docente e atuem com clareza conceitual e teórica sobre o fazer pedagógico.
Local	Coordenadoria 5.
Quando	Última semana de janeiro de cada ano do triênio (2016-2018).
Periodicidade	3 encontros no período de janeiro de 2016 a janeiro de 2018.
Quem	Assessores Pedagógicos da Coordenadoria 5, responsáveis pela capacitação dos conselheiros.
	Para a realização da capacitação da equipe gestora, selecionamos 10 temas que deverão ser estudados em cada um dos

Como	encontros, afim de atingirmos os objetivos propostos e, dessa forma, minimizar os problemas causados pela pouca competência técnica da equipe gestora.
Custo	Baixo custo. Justificativa: já que os tutores serão os assessores pedagógicos da própria coordenadoria, não teremos gastos com a contratação de recursos humanos nem com transporte, pois a formação deve ser na Coordenadoria, onde os assessores trabalham. Os custos necessários a execução desta ação ficarão a cargo da Secretaria de Educação e serão destinados a: a aquisição de uma pasta que conterà as cópias dos temas a serem estudados durante a formação, caneta, lápis, crachá para todos os participantes e um caderno-bloco para anotações.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Divisão das temáticas dos encontros

A metodologia para a capacitação dar-se-á por meio de encontros presenciais. Os conteúdos serão divididos em 10 temas, contemplando assuntos específicos sobre sistema de avaliação, gestão escolar, gestão pedagógica, gestão estratégica e participativa. Serão oferecidos 5 encontros com duração de 8h cada. Cada encontro contemplará o estudo de 2 temáticas. Uma será trabalhada no turno matutino e, outra, no vespertino. No quadro 8, apresentamos as temáticas que nortearão os estudos na formação.

Quadro 8 - Temas para estudo na formação da equipe gestora

Encontro	Turno	Tema	Descrição do tema
1º Encontro	Manhã	Fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar	O tema trará reflexões acerca das capacidades conceituais para orientação do trabalho educacional, discutindo também os elementos da Educação (escola, professor, aluno, funcionários e gestor). Serão discutidos, ainda, os Princípios da Gestão Escolar.
	Tarde	Planejamento e organização do trabalho escolar	Por meio deste tema, analisar-se-á a importância e a necessidade do planejamento em educação, destacando os tipos de planejamento existentes bem como a necessidade da verificação da efetividade deste.
2º Encontro	Manhã	Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional	Este tema possibilitará a discussão do significado de monitoramento e avaliação como processos de ação supervisora.
	Tarde	Gestão de resultados educacionais	Este tema versará sobre definição e característica de indicadores educacionais bem como sobre os tipos de indicadores, além de abordar o papel das avaliações externas para verificação do desempenho escolar.
3º Encontro	Manhã	Gestão democrática e participativa	Este tema trará reflexões sobre a articulação entre direitos e deveres para construção da democracia. Discutir-se-á também: a participação demanda orientação e competência; mecanismos de gestão colegiada; a participação para além da participação em órgãos colegiados; a liderança como um componente especial da gestão democrática; o exercício da liderança compartilhada e co-liderança; integração escola-comunidade e a ação do diretor na construção de uma escola e educação democrática.
	Tarde	Gestão de pessoas	Por meio deste tema discutiremos: a liderança pelo diretor no desenvolvimento de pessoas e de equipe; motivação; formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades; capacitação profissional; avaliação de desempenho; gestão de pessoas envolve todos os aspectos do processo humano.
4º Encontro	Manhã	Gestão Pedagógica	Durante o estudo deste tema, debater-se-á sobre: a centralidade da gestão pedagógica; a unidade do currículo escolar; a sala de aula como a instância privilegiada de orientação da aprendizagem e a atuação do diretor em sua melhoria; o diretor como articulador da unidade pedagógica, na riqueza da diversidade e os aspectos e desdobramentos da gestão pedagógica.
	Tarde	Gestão administrativa	Aqui serão feitas discussões sobre a organização dos registros e documentação escolar; gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos da escola; gestão dos serviços de apoio; gestão financeira; a dimensão administrativa é condição para a qualidade da gestão pedagógica da educação.
5º Encontro	Manhã	Gestão da cultura organizacional da escola	Este tema permitirá a discussão sobre o que é e como é formada a cultura organizacional; o papel do diretor na construção de cultura escolar de caráter educativo; a discrepância entre os objetivos educacionais e os objetivos expressos na cultura escolar; o papel do poder na cultura organizacional; compreensão das relações de poder na escola; o conhecimento sobre cultura como uma condição para atuar sobre ela.
	Tarde	Gestão do cotidiano escolar	Através deste tema, debater-se-á sobre o cotidiano escolar; a regularidade de práticas no interior da

			escola; a disciplina escolar; a organização de horários de aula; a explicitação da dinâmica da comunicação e do relacionamento interpessoal; o cotidiano escolar como um espaço de contradições.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Formação continuada para professores

Uma das ações desenvolvida nas Escolas Estaduais 1 e 2 que, mesmo precisando ser aprimorada dada a necessidade de ampliação das competências técnicas da equipe gestora, tem feito diferença na qualidade do trabalho das instituições, são as reuniões diárias destinadas para análise, reflexão e discussão das práticas educacionais da instituição.

Diante dessa constatação e, considerando as horas de trabalho pedagógico (HTP) que faz parte da carga horária docente, foi que propomos a segunda ação do PAE. Esta ação consiste na regularidade mensal de momentos para estudo, reflexão e planejamento, que deverão ser feitos com o corpo docente e coordenados pelo pedagogo.

Para tanto, o pedagogo deve usar a 1ª HTP de cada mês para realização de estudos cujos temas de discussão, análise e reflexão devem surgir da prática dos docentes no âmbito da sala de aula, para a partir daí identificar as prioridades específicas de sua escola e/ou turma e traçar as estratégias para atendê-las.

Inicialmente, em 2016, esta ação será desenvolvida junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, após análise e avaliação do 1º ano de implementação da proposta, esta será expandida, em 2017, aos seguintes componentes curriculares: História, Geografia e Ciências. E, no último ano do triênio, 2018, a todos os outros componentes ainda não contemplados.

Essa ação é importante porque a pesquisa revelou que embora os pedagogos orientem a equipe docente nem sempre ele dedica tempo suficiente para isso. Além disso, a demanda de atividades que o pedagogo realiza, faz com que ele, muitas vezes, priorize outros afazeres em detrimento do acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho pedagógico, limitando a fazer somente o básico em relação ao processo ensino aprendizagem.

Diante dos achados que revelaram a importância da formação continuada de professores para a construção de uma escola eficaz, percebe-se a necessidade desta ação tornar-se um processo permanente e integrante da atividade cotidiana e da trajetória profissional dos docentes.

A fim de facilitar a participação docente, priorizou-se a escola como locus formativo. A forma de seleção dos conteúdos que nortearão os estudos – reais, situações-problemas do cotidiano da escola -, visam aproximar teoria e prática, por

meio de estudo desenvolvido pelos atores que coordenam estas situações, permitindo-lhes articulá-las para resolução das dificuldades encontradas.

Apresentaremos, a seguir, o detalhamento de como será a execução desta ação. O quadro 9, a seguir, resume as ideias apresentadas:

Quadro 9 - Formação continuada para professores

Problema e seu diagnóstico:	Outro problema diagnosticado no capítulo 2, foi que a pouca competência técnica da equipe gestora ocasiona problemas, como: ✓ Corpo docente orientado a desenvolver o processo ensino aprendizagem centrados na resolução de questões de avaliações externas já realizadas; ✓ Redução do currículo; ✓ Docentes com pouco conhecimento sobre o Sistema de Avaliação Externa Estadual a que a escola é submetida; ✓ O trabalho docente é realizado com foco nos índices das avaliações externas; ✓ Professores desconhecem as políticas públicas implementadas no estado para incentivo à apropriação dos resultados das avaliações externas.
Proposta de ação	Realizar formação continuada com os professores.
Objetivos	✓ Proporcionar o aperfeiçoamento docente no interior da escola; ✓ Possibilitar que o corpo docente reflita e estude os conteúdos teóricos, vinculado-os à prática pedagógica; ✓ Inserir na HTP a formação continuada; ✓ Incentivar a escola a tornar-se um espaço de aprimoramento profissional; ✓ Adotar uma prática pedagógica planejada sobre as reais necessidades discentes.
Justificativa	Garantir a regularidade de estudo ao corpo docente afim de que os professores utilizem parte da HTP para troca de experiências inerentes a complexidade do processo educacional por eles desenvolvido.
Local	Na própria escola.
Quando	Na 1ª HTP de cada mês durante o triênio 2016-2018.
Periodicidade	Realizar 10 encontros no período de fevereiro a novembro de 2016. Esta ação deverá repetir-se em 2017 e 2018.
Quem	Coordenador (es) pedagógico (s) da escola.
Como	Para a realização da formação continuada, o coordenador pedagógico selecionará previamente os temas a ser discutidos analisados em cada um dos encontros, tendo por base os depoimentos de professores e alunos sobre as práticas do processo ensino-aprendizagem adotadas pela escola.
Custo	Baixo Custo. Justificativa: Os encontros acontecerão na própria escola e terá como formador o coordenador pedagógico da instituição, que já receberá formação destinada a equipe gestora. O material necessário: cópias dos assuntos a serem estudados, uso de data show, pincel, caneta e papel ofício já existem na escola e podem ser usados para este fim.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o êxito da ação, aqui proposta, o coordenador pedagógico precisa utilizar parte do seu tempo para a formação e parte para a supervisão do trabalho docente, que se dará por meio do acompanhamento, mensal, de pelos menos: 3 aulas de Língua Portuguesa e Matemática; 2 de História, Geografia e Ciências e 1, de Ensino das Artes, Ensino Religioso e Educação Física.

Além da observação e/ou acompanhamento das aulas, o coordenador pedagógico solicitará aos professores que levem para o grupo de estudo que acontecerá na 1ª HTP de cada mês, suas reflexões, questões, problemas de situações didáticas propostas aos alunos por meio de leitura e análise feito semanalmente pelo professor.

Das questões trazidas pelos professores é que o coordenador pedagógico selecionará a temática a ser estudada no próximo encontro. Este processo repertir-se-á durante todas as formações.

Dessa forma, o coordenador pedagógico acompanhará mais de perto o trabalho dos professores, entrará e/ou conhecerá a rotina da sala de aula com seus problemas reais e, muitas vezes, tão particulares.

A realidade analisada, refletida e estudada durante cada encontro deve nortear o trabalho do coordenador pedagógico junto aos corpos docente e discente.

3.3 Apresentação de práticas exitosas de letramento das escolas estaduais 1 e 2

Durante a pesquisa, constatou-se que, ambas escolas realizam ações com perspectivas de letramento, desenvolvidas, principalmente, por meio de projetos educacionais ao longo do ano letivo.

A metodologia da capacitação será com encontros presenciais, que devem ocorrer anualmente por 3 anos consecutivos: 2016, 2017 e 2018, para apresentação das práticas exitosas da Escolas Estaduais 1 e 2.

No que diz respeito às ações a serem realizadas com este fim, nossa proposta é a de que os professores coordenadores dos projetos exponham como estes são realizados, no encontro presencial, que deve acontecer em março de cada ano, do triênio 2016-2018, destinado à execução deste PAE, no auditório da Escola Estadual 1 e da Escola Estadual 2.

A duração do encontro para apresentação das atividades será de 4 horas diárias para cada uma das escolas que se apresentará em diferentes dias.

Os projetos educacionais das Escolas Estaduais 1 e 2 constituem-se de atividades que nasceram da real necessidade da comunidade escolar. Portanto, surgiu de práticas sociais que passaram a ser valorizadas para promover aprendizagem, pois alunos e professores ao desenvolverem-nas, ampliam seus conhecimentos.

Os textos usados, por exemplos, no projeto “Língua Portuguesa e Arte” para criação de Tela, têm produção, circulação e uso reais. São produzidos na sala de aula e utilizados para exposição à comunidade local.

Apresentaremos, a seguir, o detalhamento de como será a execução desta ação. O quadro 10, a seguir, resume as ideias apresentadas:

Quadro 10 - Apresentação de práticas exitosas

Ação e seu diagnóstico	Os achados da pesquisa revelaram que o trabalho com projetos elaborados a partir das necessidades discentes tem possibilitado a ampliação das perspectivas de letramento no âmbito escolar, proporcionando aos alunos: ✓ Ampliação do vocabulário; ✓ Desenvolvimento de habilidades de compreensão de texto; ✓ Leitura, compreensão e produção de diferentes gêneros textuais; ✓ Propostas de comunicação determinadas pelas situações comunicativas; ✓ Orientação vocacional; ✓ Ajuda de custos.
Proposta de ação	Apresentação e/ou divulgação de como são elaborados e desenvolvidos os projetos nas escolas 1 e 2 .
Objetivo	✓ Estimular as demais escolas da coordenadoria a adotarem o projeto como uma forma de ensino; ✓ Viabilizar a discussão dos conhecimentos necessários para produção de projetos; ✓ Divulgar práticas de ensino exitosas; ✓ Incentivar a elaboração de projetos educacionais; ✓ Apresentar práticas de letramento como estratégia de ensino.
Justificativa	Reconhecer que a escola como instituição promotora de inclusão social deve promover eventos com perspectivas de letramento fora do âmbito escolar, isto é, funções, usos, interlocutores reais.
Local	No auditório da Escola Estadual 1 e da Escola Estadual 2.
Quando	Março de cada ano do triênio (2016-2018).
Periodicidade	Realizar 3 em cada ano do triênio.
Quem	Professores coordenadores e alunos monitores dos projetos.
Como	Cada uma das instituições terá um dia para apresentação e/ou divulgação dos projetos que deverá acontecer na própria escola, em um dos turnos de funcionamento, com duração de 4 horas.
Custo	Baixo Custo. Justificativa: Os encontros acontecerão na própria escola e terá como coordenadores e divulgadores das práticas o professor responsável pelo projeto e alunos monitores. O material necessário para realização das Mostras será o mesmo que a equipe dispõe e usa para execução das atividades do projeto no dia a dia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nestes encontros, alunos e professores explanarão a produção e aprovação do projeto, que são financiados pela FAPEAM, bem como sua forma de implementação no contexto escolar.

A avaliação da proposta ocorrerá após a realização das ações em cada um dos anos que compõem o triênio em que o PAE será executado. Assim sendo, a avaliação da formação para gestores, pedagogos e professores ocorrerá em janeiro, logo após o último encontro. A avaliação da formação para professores ocorrerá em novembro, após o 10º encontro. A avaliação da apresentação das boas práticas ocorrerá em março, logo após a divulgação feita pela escola. As avaliações serão feitas em cima do monitoramento de cada uma das ações, objetivando a análise dos erros e acertos e as possíveis mudanças necessárias ao alcance do objetivo deste PAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo estudar como os atores educacionais de 2 escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas vêm construindo estratégias para que o processo ensino-aprendizagem seja bem sucedido e consiga oferecer aprendizado adequado em Língua Portuguesa para a maioria dos alunos de 7º ano. Dessa forma, buscou-se conhecer as ações adotadas pela equipe gestora para planejamento e execução do processo educativo, bem como as estratégias voltadas para o a utilização dos resultados do SADEAM e as atividades com perspectivas para o letramento. Além disso, procurou-se analisar a atuação da equipe gestora a partir dos depoimentos do pedagogo e professor, e a atuação do professor com base na opinião dos alunos, buscando identificar as possíveis causa do sucesso de ambas as instituições.

Analizando os dados, percebemos, como investimento da equipe gestora, grupos de estudos para análise e reflexão do fazer pedagógico, com base nas informações produzidas pelo sistema de avaliação externa do Amazonas, por acreditarem que estas informações podem aprimorar o processo educacional desenvolvido pelas instituições. Por outro lado, percebemos a necessidade de um melhor gerenciamento destes estudos a fim de que este contemple outros fatores que contribuem para a formação plena do educando. As equipes gestoras reconhecem a importância de utilização dos resultados do SADEAM para aprimoramento do processo pedagógico, mas revelam dificuldades na oferta e/ou participação das formações para apropriação destes. Considerando que o envolvimento e a partilha de conhecimento dos atores que receberam formação efetivamente tem qualificado as práticas da equipe gestora, propusemos ações de formação continuada, a ser realizada na Coordenadoria 5 e na própria escola, visando facilitar o acesso aos participantes.

Dentre os aspectos levantados nesta pesquisa, destacamos aqueles que mereceram maior atenção e justificaram a proposição de nosso Plano de Ação Educacional – (PAE): a) ampliação das competências técnicas da equipe gestora; b) a utilização dos dados do SADEAM no plano das intervenções pedagógicas; c) atividades com perspectivas para o letramento.

Ressaltamos, também, a relevância da adoção de um sistema de supervisão das aulas e do registro, por parte do professor, das situações diárias da sala de aula

que, por ventura, estejam impedindo o sucesso do processo pedagógico, para o êxito da 2ª ação do PAE.

Cabe destacar que, tornar uma escola eficaz é conseguir superar os desafios impostos pelos inúmeros problemas sociais que a escola possui. Afinal, lá “habitam” alunos de diferentes camadas sociais, com problemas de diversas ordens. Embora os governos tenham feito inúmeros investimento para minimizar o quadro de baixo desempenho dos alunos, o desafio de elevar a qualidade do ensino é uma tarefa árdua e complexa, portanto, exige o desenvolvimento de um trabalho bem planejado e sistemático. Exige, também, que todos os atores envolvidos no processo educacional se disponham e se comprometam com a implementação das políticas públicas educacionais destinadas a elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. de; BRUNO, E. B.G.; O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar.In.: ALMEIDA, L. R;PLACCO, V. M N. de S.O. **Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

AMAZONAS (2010) – Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. **Resolução Nº. 122/2010 - CEE/AM** - 30/11/2010

ANTUNES, C.; **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11, 7ª ed.,Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

ASSMANN, H.; **Metáforas para reencantar a educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2007.

BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do.(Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC: SEB, 2007.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C.; Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. v. 1, n. 1, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino Fundamental de nove anos** - Orientações Gerais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094/2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: **Relatório Final**. GAME/ Fundação Victor Civita, agosto/2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

CAGLIARI, L. C; **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: pensamento e ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CASASSUS, J; Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, pp71-79, 2009.

DEMO, P.; Política social do conhecimento e educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]**. 2001.

DEMO, P.; **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Pesquisa sobre o perfil do coordenador pedagógico**. Fundação Victor Civita. 2010. Disponível em: <www.fvc.org.br/...pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-60>. Acesso em: 24 jun. 2014.

FRANCO, M. A.; Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENDIPE: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. 13. **Anais...** v. 1, p. 27-50, Recife, 2008.

GADOTTI, M.; **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M; ROMÃO, E. J.; **Autonomia da escola**: Princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORNBURG, N. SILVA, R. da; **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Vol. 3n 10 jan. e jun./2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

KLEIMAN, A. B.; (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008a.

_____. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M.R.; **Trabalho de projecto**. Leitura comentada. Porto: Afrontamento, 1993.

LIBÂNEO, J. C.; **Organização da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.; **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2003. p.59-106.

LIBÂNIO, J. C.; **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, F. C. A.; FREITAS, L.P.T.; Avaliação da Aprendizagem: Arma que pode construir ou destruir. **Gestão em Rede**, Curitiba, n.79, agosto. 2007.

LÜCK, H.; (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H.; [et al.]. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, H.; **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teóricos e metodológicos. 15ª ed. Petrópolis. Vozes 2008.

LÜCK, H.; **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

MERITT E FUNDAÇÃO LEMANN. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. **Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. M.; “Currículo, conhecimento e cultura”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006,

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M.; Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, 2008.

NÓVOA, A.; **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NOVOA, A.; **Profissão Professor**. 2º Ed., Porto, Portugal, Editora Porto, 2001.

OLIVEIRA, R P.; ARAUJO, G. C.; Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.; Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. Ed. CD 1. MEC, 2010.

ORSOLON, L. A. M.; **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, J.M.; Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G.; **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.43-59.

PAIVA, E. V.; de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, V. H.; Escritos sobre Educação, **O conselho de escola na democratização da gestão escolar**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÉREZ, C. L. V.; Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P.; Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre:ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA. Departamento de Política e Programas Educacionais (Deppe). **A melhoria de políticas públicas transversais na rede estadual de ensino do Amazonas**, 2014. Disponível em:<www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/deppe/>. Acesso em: 28 mai. 2015.

REVISTA SADEAM – 2012/ **Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação**, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

REVISTA SADEAM – 2013/ **Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação**, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

RIANI, J de L. R.; SOARES, T M.; Programa de Alfabetização de Minas Gerais: PROALFA. In: Seminário Sobre Economia Mineira, 13, 2008, 130 Diamantina. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2008/D08A081.pdf>. Acesso em: 09 out. 2015.

SAVIANI, D.; **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, L. L.; VIEIRA, L. M. F.; Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

SIGEAM. **Sítima Integrado de Gestão Educacional**. Disponível em: <sigeam.prodam.am.gov.br/>. Acesso em: 01 jan. 2015

SOARES, M.; **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

SOUZA, A.R.; Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140, dezembro, 2009.

TERRA, M. R.; **Letramento & Letramentos**: Uma Perspectiva Sócio cultural dos Usos da Escrita. Adaptação da Tese Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VAL, M. da G. C.; O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, M .A.F. de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VALENTE, J. A.; Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). **EAD.BR Educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VIANNA, H. M.; **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANEXO A
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7º ANO - SADEAM
ENSINO FUNDAMENTAL

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.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE UM TEXTO.

D6 - Interpretar textos com auxílio de recurso gráfico diverso.

D7 - Reconhecer o gênero de diferentes textos.

D8 - Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais.

D9 - Identificar os elementos da narrativa.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D10 - Comparar textos que abordam o mesmo tema em função do tratamento dado a esse tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

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.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D18 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista realizada com o pedagogo das escolas 1 e 2

1. Qual sua idade?
2. Quanto tempo de magistério em sala de aula?
3. Qual sua escolaridade?
4. Que função você desempenhou na escola 1/na escola 2 em 2013?
5. Quanto tempo você tem na rede estadual?
6. Quanto tempo trabalhando na escola 1/na escola 2?
7. Quais as orientações dadas aos professores para elaboração das aulas?
8. Você recebeu formação sobre o SADEAM?
9. Você conhece a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano?
10. Você sabe interpretar a escala de proficiência utilizada no SADEAM?
11. Você conhece os resultados do desempenho dos alunos da escola 1/da escola 2 no SADEAM?
12. Você acredita e/ou percebe que as avaliações em larga escala, nacional e estadual, alteraram a rotina da escola?
13. Como este tema, avaliação externa, foi contemplado no PPP da escola 1/da escola 2?
14. O gestor e/ou coordenação pedagógica promove encontros na escola para repassar informações recebidas sobre o resultado do SADEAM?
15. A coordenação pedagógica fazia alguma recomendação aos professores quanto à elaboração das avaliações bimestrais?
16. As avaliações internas, elaboradas pelo professor, passavam pelo crivo da coordenação pedagógica?
17. A coordenação pedagógica utiliza os resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas?
18. Em 2013, o tema SADEAM ou Avaliação Externa se fez presente nos momentos de planejamento dos professores? Como?
19. A escola oportuniza momentos para discussão e reflexão sobre os resultados do SADEAM?

- 20.O gestor estimulava o uso do resultado das avaliações externas para o aprimoramento do processo educacional?
- 21.Analisando sua atuação como pedagogo e/ou apoio pedagógico, você acredita tê-la alterada em função do SADEAM?
- 22.A coordenação pedagógica esclarece a pais e alunos os processos de avaliação em larga escala aos quais os alunos são submetidos?
- 23.Você conhece as políticas da Secretaria Estadual de Educação para apropriação dos resultados das Avaliações Externas?
- 24.A escola 1/a escola 2 adere essas políticas? Como?
- 25.A escola 1/a escola 2 adota projetos que favorecem o letramento? Quais? Como funcionam?
- 26.Como a coordenação pedagógica lida/contribui com este trabalho?
- 27.Há envolvimento dos pais, do bibliotecário nesses projetos?
- 28.Há parcerias com instituições externas para o desenvolvimento destes trabalhos?
- 29.Eles são desenvolvidos durante as aulas de Língua Portuguesa?
- 30.A biblioteca é utilizada nestes projetos? Quando? Como? Por quem?
- 31.Como foi o processo de elaboração do PPP da escola?
- 32.Como foi/é a participação da comunidade escolar neste processo?
- 33.Como é implementado o projeto no dia a dia da escola?
- 34.Que tipos de avanços e/ou retrocessos são possíveis identificar no projeto?
- 35.Qual a relação entre o que está escrito e o que efetivamente é vivenciado no cotidiano escolar?
- 36.As dependências físicas e a mobília da escola suprem as necessidades dos alunos, professores e funcionários?
- 37.Na sua opinião, quais foram as práticas que levaram a escola 1/a escola 2 a obter o Padrão de desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, de 7º ano, em 2013?

Obrigada!

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista realizada com os professores de Língua Portuguesa das escolas 1 e 2

1. Qual sua idade?
2. Quanto tempo de magistério em sala de aula?
3. Qual sua escolaridade?
4. Quais disciplinas você ministra?
5. Quanto tempo leciona na rede estadual?
6. Quanto tempo você lecionou na escola 1/na escola 2?
7. Como era feita a preparação de suas aulas?
8. Você costumava utilizar outro espaço, que não fosse a sala de aula, para ministrar sua disciplina?
9. Você recebeu formação sobre o SADEAM?
10. Você conhece a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SADEAM para o 7º Ano?
11. Você sabe interpretar a escala de proficiência utilizada no SADEAM?
12. Você conhece os resultados do desempenho dos seus alunos no SADEAM?
13. Você acredita e/ou percebe que as avaliações em larga escala, nacional e estadual, alteraram a rotina da escola?
14. Como este tema, avaliação externa, foi contemplado no PPP da escola 1/da escola 2?
15. O gestor promovia encontros na escola para repassar informações recebidas sobre o resultado do SADEAM?
16. Você utilizava as avaliações externas como modelo para as avaliações internas, elaboradas por você? Como?
17. A coordenação pedagógica fazia alguma recomendação aos professores quanto à elaboração das avaliações bimestrais?
18. As avaliações internas, elaboradas pelo professor, passavam pelo crivo da coordenação pedagógica?
19. A coordenação pedagógica utilizava os resultados do SADEAM para definição das ações pedagógicas?
20. Em 2013, o tema SADEAM ou Avaliação Externa se fez presente nos momentos de planejamento dos professores?

- 21.A escola oportunizava momentos para discussão e reflexão sobre os resultados do SADEAM?
- 22.O resultado dos seus alunos no SADEAM faz você alterar suas práticas pedagógicas?
- 23.O gestor estimulava o uso do resultado das avaliações externas para o aprimoramento do processo educacional?
- 24.Analisando sua atuação docente, você acredita tê-la alterada em função do SADEAM?
- 25.A coordenação pedagógica esclarecia aos pais e aos alunos os processos de avaliação em larga escala aos quais os alunos eram submetidos?
- 26.Que material didático você costumava utilizar para ministrar suas aulas?
- 27.Você conhece as políticas da Secretaria Estadual de Educação para apropriação dos resultados das Avaliações Externas?
- 28.A escola 1/a escola 2 adere essas políticas? Como?
- 29.A escola 1/a escola 2 adotava projetos que favorecessem o letramento? Quais? Como funcionavam?
- 30.Na sua opinião, quais foram as práticas que levaram a escola 1/a escola 2 a obter o Padrão de desempenho Proficiente em Língua Portuguesa, de 7º ano, em 2013?

Obrigada!

APÊNDICE C

Questionário aplicado aos alunos das escolas 1 e 2

Prezado aluno: O objetivo deste questionário é colher informações sobre as aulas de Língua Portuguesa que você cursou no 7º ano em 2013.

Não assine. Sua participação nesta pesquisa não interferirá em suas notas escolares.

É importante responder com precisão as perguntas. Procure se abster de simpatia ou antipatia em relação ao professor ou à disciplina de Língua Portuguesa. Você observará que as respostas estão escalonadas em ordem decrescente e cada alternativa é mais favorável que a seguinte.

ASSINALE SOMENTE 1 ALTERNATIVA PARA CADA ITEM. Antes de entregar verifique se não deixou nenhuma questão em branco.

1. Quem ministrou aula de Língua Portuguesa pra você em 2013?

2. Quando você cursou o 7º ano, achava as aulas de Língua Portuguesa interessantes?

- a) Sim.
- b) Não.

3. Você fez a prova de Língua Portuguesa do SADEAM, em 2013, quando cursou o 7º ano?

- a) Sim.
- b) Não.

4. As questões da prova do SADEAM, aplicada pra sua turma no 7º ano, eram parecidas com as questões das provas que o seu professor de Língua Portuguesa aplicou durante os bimestres?

- a) Sim.
- b) Não.

5. Em 2013, o professor de Língua Portuguesa explicava pra você o objetivo de cada aula?
- a) Sempre explicava.
 - b) Geralmente explicava.
 - c) Ocasionalmente explicava.
 - d) Raramente explicava.
 - e) Nunca explicava.
6. Você costumava entender a explicação dos assuntos de Língua Portuguesa no 7º ano?
- a) Sempre entendia.
 - b) Geralmente entendia.
 - c) Ocasionalmente entendia.
 - d) Raramente entendia.
 - e) Nunca entendia.
7. O professor de Língua Portuguesa desenvolveu projeto de leitura no 7º ano? Para entender melhor esta questão você procurará lembrar se seu professor oportunizou, durante o 7º ano, momentos para você despertar o gosto pela leitura, o amor ao livro, a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler.
- a) Sempre desenvolveu.
 - b) Geralmente desenvolveu.
 - c) Ocasionalmente desenvolveu.
 - d) Raramente desenvolveu.
 - e) Nunca desenvolveu.
8. No 7º ano, o professor de Língua Portuguesa demonstrava estar preocupado com a aprendizagem de vocês?
- a) Estava sempre preocupado com a nossa aprendizagem.
 - b) Quase sempre se preocupava com isso.
 - c) Ocasionalmente demonstrava essa preocupação.
 - d) Raramente se preocupava com isso.
 - e) Nunca se preocupou com isso.

9. Seu professor de Língua Portuguesa do 7º ano, conversava com a turma sobre o Sistema de Avaliação Externa do Amazonas – (SADEAM)?

- a) Sempre conversava sobre isso.
- b) Geralmente conversava sobre isso.
- c) Ocasionalmente conversava sobre isso.
- d) Raramente conversava sobre isso.
- e) Nunca conversou sobre isso.

10. Seu professor de Língua Portuguesa do 7º ano chegava à sala de aula no horário?

- a) Sempre chegava no horário.
- b) Geralmente chegava no horário.
- c) Nem sempre chegava no horário.
- d) Raramente chegava no horário.
- e) Nunca chegou no horário.

11. Seu professor de Língua Portuguesa do 7º ano usava os livros da biblioteca com vocês?

- a) Não deixava de usar os livros da biblioteca com a turma.
- b) Geralmente usava.
- c) Ocasionalmente usava.
- d) Raramente usava.
- e) Nunca usava.

12. Seu professor de Língua Portuguesa do 7º ano desenvolvia alguma atividade fora da sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

13. A escola onde você estuda desenvolve alguma atividade relacionada com Português extraclasse?

- a) Sim
- b) Não

Obrigada!

APÊNDICE D

Roteiro de observação da rotina escolar realizada pela pesquisadora

1. Contextualização pedagógica da escola

Pesquisar nos documentos (PPP, planejamento bimestral dos professores, diários de classe e atas pedagógicas) os diversos momentos de elaboração do trabalho pedagógico da escola. Espero, por meio destes documentos, verificar se as ações realizadas/planejadas no dia a dia pelas partes envolvidas no fazer pedagógico, conversam entre si, no que diz respeito às práticas destas para ensinar Língua Portuguesa aos alunos dos 7º anos.

2. Condições físicas e materiais da escola

Deve-se estar atento para a localização geográfica da escola, atentando para o contexto social em que está inserida. Conservação de dependências/construção (quantidade/qualidade das salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, área de lazer, quadras esportivas etc, em relação à demanda); mobiliário da escola (mesas, cadeiras, carteiras etc., e sua relação com as necessidades dos alunos, professores e funcionários); equipamentos audiovisuais; material didático; biblioteca.

3. A dinâmica do cotidiano escolar

Este item é de extrema relevância. Através da observação do cotidiano escolar e o contato com as pessoas, ali presentes, buscarei perceber a dinâmica do cotidiano da escola. Devo estar atenta ao funcionamento da escola como um todo para observar e descrever a relação da direção com a comunidade, professores, funcionários e alunos, confecção do horário das aulas, postura dos professores. No intervalo das aulas, perceber as relações dos alunos entre si e com os professores, funcionários e direção. Conversar com professores e aluno sobre o seu trabalho e comparar este discurso com as impressões adquiridas pela observação de como o trabalho é desenvolvido na escola, principalmente, na área de Língua Portuguesa. Portanto, buscarei verificar se a escola adota projetos que favorecem o letramento, como eles são desenvolvidos, quais são, se é uma iniciativa da escola, ou apenas de um ou outro docente; como a coordenação pedagógica lida/contribui com este trabalho; se há envolvimento dos pais nessas atividades, do bibliotecário, de que forma a

biblioteca é utilizada nestes projetos, quando, como, por quem; se há parceria com instituições externas para realização destas atividades; se elas são desenvolvidas no horário das aulas de Língua Portuguesa ou se há outro tempo disponível pra isso. Prestar atenção às relações de poder no interior da escola (poder público/direção, escola/comunidade, direção/professores, direção/alunos, professores/alunos, alunos/alunos, pedagogo com a direção/professores/alunos).

4. Projeto Pedagógico

Perceber como foi ou está sendo o processo de elaboração do projeto pedagógico e/ou constituinte escolar, como foi/é a participação da comunidade escolar no processo; como é implementado o projeto no dia-a-dia da escola; qual a concepção norteadora implícita ou explícita; que tipos de avanços e/ou retrocessos são possíveis identificar no projeto; qual a relação entre o que está escrito e o que efetivamente é vivenciado no cotidiano escolar.

Observações:

Este roteiro tem por finalidade apenas apontar alguns dos elementos que possam vir a contribuir na constituição do relatório de observação do cotidiano escolar. Muitas outras questões deverão surgir no momento do contato com a realidade, as quais deverão ser cuidadosamente anotadas. O texto que resultará desse processo de investigação será de extrema importância para todos os momentos da prática. A partir dele, surgirão questões que poderão servir de base para a intervenção.