UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

WUDSON CHAVES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ACRE

JUIZ DE FORA
2015

WUDSON CHAVES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ACRE

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

Orientadora: Profa. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra

JUIZ DE FORA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

WUDSON CHAVES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ACRE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FACED/ UFJF, aprovada em 27/01/2015.

_____

Profa. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Profa. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 27 de Janeiro de 2015.

A toda minha família, especialmente aos meus pais Ruberval Rodrigues da Silva e Maria Gleide Chaves, que sempre fizeram todos os esforços para educar e confortar os filhos, além de serem exemplos de humildade, honestidade e caráter. À minha esposa, Glória, e aos meus filhos, Heloíse, Wudson Júnior e Eduardo, motivos de tantas alegrias em minha vida e fontes de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Rogéria Dutra, pela honra da aprovação deste trabalho para defesa.

Às minhas tutoras, Priscila Campos e Michele Rodrigues, pelas orientações sempre muito esclarecedoras e pela paciência com esse retardatário.

Aos meus queridos irmãos e amigos, que sempre torceram por este momento e se felicitaram, juntamente comigo, quando eu o anunciei a eles.

Ao Governo do Estado do Acre, pela atitude de cuidar da formação dos profissionais da educação, através de seus representantes Tião Viana, Daniel Zen, Marco Brandão e Josenir Calixto.

À equipe do Núcleo de Dissertação, na pessoa da Juliana Magaldi, que pautou nosso percurso para que se fizesse da forma menos árdua possível.

Aos companheiros de jornada Ericson Costa, meu compadre e também mestrando, Alfredo Carnevalli, Ton Sachetti e Robertson Saraiva, amigos/irmãos conquistados, pela convivência e pelo companheirismo durante o curso de mestrado.

Às professoras Sernízia Araújo e Eliete Melo, respectivamente Diretora e Coordenadora de Ensino da escola pesquisada, e às Coordenadoras Pedagógicas e aos professores da referida escola, pela acolhida e contribuição com as entrevistas e os questionários.

Aos profissionais e à comunidade da Escola Nunes Correia, por mim liderada, pela tolerância às minhas não raras ausências ao longo desse curso.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”!

(Immanuel Kant)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como a gestão escolar e os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Normandia, localizada no município de Cruzeiro do Sul, no Acre, se apropriam dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando-os como ferramentas da gestão pedagógica. Em que pesem as dificuldades das gestoras e dos docentes, a escola promove momentos de estudo para se apropriar deles e, a partir disso, realiza a inserção desses resultados no planejamento didático-pedagógico da equipe docente. Essas dificuldades se materializam, sobretudo, em função da inexistência de suporte técnico especializado que auxilie a escola a tratar esses dados, o que é realizado pela unidade de ensino a partir de esforços próprios. Por meio de uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, verificou-se como as gestoras e os docentes se apropriam desses resultados, utilizando-os como elementos norteadores do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Para levantarmos os dados que balizaram a análise pretendida pelo objetivo deste trabalho, realizamos entrevistas semiestruturadas com as gestoras da escola e com o Diretor de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC). Aplicamos, ainda, um questionário aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, lotados nas turmas de 5º e 9º anos da instituição. Quanto à fundamentação teórica, buscamos contribuições de pensadores que defendem a necessidade de a escola se apropriar dos resultados das avaliações externas e deles fazer uso didático e pedagógico. A escolha pelo tema se justifica pelos resultados expressivos (acima das médias local, regional, estadual e nacional) que a escola alcançou nas duas avaliações externas estudadas, indicando que, possivelmente, operacionaliza processos que contribuem para tal no campo da gestão pedagógica. A partir da observação e da análise das práticas dos profissionais dessa instituição de ensino e com o intuito de institucionalizá-las na escola, em curto prazo, e de estender essas práticas às demais escolas participantes dessas avaliações, em médio e longo prazos, propomos um Plano de Intervenção Educacional voltado para a criação de uma Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE) no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, com o intuito de promover a apropriação e utilização didático-pedagógica dos resultados das avaliações externas através de um programa de formação continuada.

Palavras-chave: SEAPE. IDEB. Apropriação dos resultados. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This work has as its goal analyse how the scholar manager and the teachers of the Normandia Elementary School, located in the city of Cruzeiro do Sul, in Acre , appropriate themselves of the results of the State System of Learning Evaluation in Acre (SEAPE/AC) and of the Index of Development of Basic Education (IDEB), using them as tools of the pedagogic manager. Thinking about the difficulties of the managers and of the teachers, the school promotes moments of studying to get appropriate of them and, from this point, realize the insertion of these results in the Planning pedagogic-didactic of the teaching team. These difficulties materialize themselves, mainly in function of the inexistence of the specialized technique support that helps school to treat these data, what is done by the unit of the teaching and from its own effort. Throughout this qualitative research, in a form of study of case, we verify how the managers and the teachers get appropriate of these results, using them as guiding elements of the planning and of the activities to be developed in the context of the learning and teaching process. To hold these data, that marked the intended analysis by the goal of this work, we realized interviews semi-structured with the managers of the school and with the principal of teaching of the Secretary of State of Education of Acre (SEE/AC) . Still, we appliqued a questionnaire to the teachers of Portuguese Language and Mathematics, loaded in the classes of 5º and 9º grades of the institution. As the theory base we search the contributions of thinkers that defend the necessity of the school get appropriated of the results and external evaluations and make the correct pedagogic and didactic use of them. The choice of the theme is justified by the expressive results (above average local, regional, state and national) that the school got in its lasts external study evaluations, indicating that, possibly work the processes that contribute to this end, in the field pedagogic managing. From the observation and practical analysis of the professionals of this Teaching Institution, we with the aim of institutionalized them at school, in a short time, and of extend these practices to the others schools that participate of these evaluations in medium and long times, propose a Plan of Educational Intervention related to the creation of a Coordination of Studies of External Evaluations (CEAE) in the ambit of the Local Nucleo of SEE/AC in the city of Cruzeiro do Sul, with the aim of promote the appropriation and utilization pedagogic-didatic of the results of the external evaluations, through of a program of continued formation.

Key Words: SEAPE, IDEB, appropriation of results, pedagogic managing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEE	Aluno com Necessidade de Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEAE	Coordenação de Estudos das Avaliações Externas
CPP	Cadernos de Planejamentos dos Professores
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DST's	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
I. N.	Instrução Normativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NSEEAC	Núcleos Municipais da Secretaria de Estado da Educação do Acre
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEEM	Programa Especial do Ensino Médio
PIE	Plano de Intervenção Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROACRE	Projeto de Inclusão Social e Econômica do Acre
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE/AC	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre
SEC/AC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre
SEE/AC	Secretaria de Estado da Educação do Acre
SRE	Superintendência Regional de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SND	Sistema de Numeração Decimal
TIC’s	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VDG	Prêmio de Valorização e Desenvolvimento Profissional da Gestão
VDP	Prêmio de Valorização e Desenvolvimento Profissional Docente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ideb por Estados, segundo patamares de notas – 4ª série/5º ano 29

Figura 2 Ideb por Estados, segundo patamares de notas – 8ª série/9º ano 30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Comparativo da distorção idade-série nos anos de 2000 e 2010 27

Gráfico 2 Evolução da taxa de aprovação da rede SEE/AC 28

Gráfico 3 Alternâncias de diretores na EE Normandia e resultados obtidos – Ideb/ 5º ano 38

Gráfico 4 Alternâncias de diretores na EE Normandia e resultados obtidos – Ideb/ 9º ano 39

Gráfico 5 Metas projetadas e resultados obtidos no IDEB/Matemática e Língua Portuguesa / 5º Ano – 2005 a 2013 44

Gráfico 6 Metas projetadas e resultados obtidos no Ideb/Matemática e Língua Portuguesa / 9º Ano – 2005 a 2011 45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estrutura e Organização Física da Escola 36

Quadro 2 Distribuição do alunado nas etapas de ensino oferecidas pela escola no ano de 2013 37

Quadro 3 Lotação Funcional do ano letivo de 2013 40

Quadro 4 Síntese numérica das entrevistas semiestruturadas 77

Quadro 5 Síntese numérica dos questionários aplicados 95

Quadro 6 Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 1 96

Quadro 7 Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 2 97

Quadro 8 Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 3 98

Quadro 9 Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 4 101

Quadro 10 Síntese das ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Intervenção Educacional (PIE) 117

Quadro 11 Recursos financeiros previstos para a execução do PIE 120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evolução do total de matrículas da rede pública do Acre – 2008 a 2012 26

Tabela 2 Comparativo Ideb - 5º ano 42

Tabela 3 Comparativo Ideb - 9º ano 43

Tabela 4 Percentual de alunos por padrão de aprendizagem/5º ano - SEAPE/AC 45

Tabela 5 Percentual de alunos por padrão de aprendizagem/9º ano - SEAPE/AC 47

Tabela 6 Evolução dos percentuais de alunos por padrão de aprendizagem entre os anos de 2009 e 2011 57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO BASE PARA UM DESEMPENHO ESCOLAR NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL NORMANDIA 22

1.1 Panorama do Sistema Educacional do Acre 53

1.2 A Secretaria de Estado de Educação 31

1.3 O Caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental Normandia 33

1.3.1 Contexto de criação da escola 34

1.3.2 Estrutura e perfil de funcionamento da E.E. Normandia 35

1.3.3 Os resultados da EE Normandia no SEAPE/AC e no IDEB 41

1.3.4 A gestão pedagógica da EE Normandia: sistematização do trabalho docente, programas e projetos educativos 46

1.3.5 Os atores da gestão do processo ensino-aprendizagem no âmbito da escola 48

1.3.6 A Gestão dos resultados: planejamento, divulgação e responsabilização . 53

2 APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA ESTADUAL NORMANDIA À LUZ DE ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO 63

2.1 Concepções Teóricas sobre a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas 66

2.1.1 Os objetivos, as funções e os riscos da apropriação dos resultados 67

2.1.2 Os desafios e as resistências à apropriação dos resultados 69

2.1.3 A apropriação dos resultados como ferramenta de gestão pedagógica ...71

2.1.4 O envolvimento do diretor, do coordenador pedagógico e do professor ..72

2.1.5 A responsabilização como reflexo da apropriação dos resultados 73

2.2 Análise dos Dados da Pesquisa 75

2.2.1 As entrevistas semiestruturadas 75

2.2.2 Análise dos questionários aplicados aos professores 94

2.3 Considerações Sobre a Apropriação do SEAPE e do IDEB na Escola 105

3 PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DO SEAPE E DO IDEB NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE 110

3.1 Etapas de Implementação das Ações do Plano de Intervenção Educacional (PIE) 112

3.2 Recursos Necessários à Implementação do Plano de Intervenção Educacional (PIE) 119

3.3 Avaliação do Plano de Intervenção Educacional (PIE) 121

CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

REFERÊNCIAS 128

APÊNDICES 132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como a gestão escolar e os professores da Escola Estadual Normandia[1], localizada na cidade de Cruzeiro do Sul/AC, se apropriam dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como questões norteadoras da análise efetuada por esta pesquisa, apresentam-se: as oficinas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), em conjunto com as escolas da sua rede, podem ser entendidas como uma política de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala? Elas têm sido efetivas e suficientes para que a escola se aproprie e se utilize dos resultados? Até que ponto as ações decorrentes da gestão pedagógica podem se traduzir em práticas de apropriação dos resultados?

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Art. 206º, Inc. VII, que a educação deverá ser ministrada com "garantia de padrão de qualidade", cabendo ao poder público verificar se esse direito está sendo assegurado à sociedade (BRASIL, 1988). A certificação desse direito se dará a partir da construção de políticas que permitam aferir para conhecer a qualidade da educação que está sendo ofertada. Assim, é necessário avaliar a qualidade do serviço e, ao mesmo tempo, produzir informações para subsidiar a implementação de políticas públicas no campo da educação como estratégia para se alcançar o que determina a lei.

Para tanto, como diretrizes da política analisada, investigamos as oficinas de divulgação e análise dos resultados, promovidas pela SEE/AC, com o intuito de compreender se essas oficinas auxiliam os profissionais da escola na apropriação dos resultados.

Como segundo objetivo, formulamos um Plano de Ação Educacional no qual propomos medidas para potencializar as ações de utilização didático-pedagógica dos resultados das avaliações externas já desenvolvidas pela escola, bem como

---

[1] Nome fictício dado à escola em alusão ao desembarque das tropas aliadas na região da Normandia, na França, marcando o início da derrocada do hitlerismo nazifascista que perseguiu e mandou, à Amazônia, muitos dos religiosos que fundaram a escola.

para implementar outras ações que aprofundem a apropriação dos resultados pela comunidade escolar.

Temporalmente, esta pesquisa tem seu recorte entre os anos de 2012 e 2014, objetivando que a análise seja feita em um período de tempo no qual a escola tenha sido gerida por um único profissional. O estabelecimento desse critério se dá em função de que, como pode ser observado no item 1.3.3, que trata dos seus resultados nas avaliações externas aqui analisadas, no período do qual retiramos os resultados que servem para efeito de comparação a essa análise, há alternância de dois profissionais como diretores da escola entre os anos de 2005 a 2013. Além disso, essa alternância também vai para o campo dos resultados, sendo que, nos períodos de um diretor, esses são menos expressivos que nos do outro. Fazer essa análise envolvendo as duas gestões nos traria um grau de dificuldade considerável, visto que seria necessário analisar as estratégias e ações relativas a uma gestão já findada, além da gestão atual. Investigar nesse sentido poderia provocar a compreensão de que se pretendia estabelecer comparações meritórias entre os dois profissionais, o que não compõe o objetivo deste estudo. Essa provável dificuldade fundamentou o recorte da pesquisa para os limites que aqui propomos.

A análise baseia-se na atual gestão, iniciada no ano de 2012, e busca compreender como ela se apropria dos resultados dessas avaliações, criando estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e os resultados dos alunos.

Buscando dispor de uma série histórica cujos resultados possam servir como elementos analíticos e comparativos, fez-se a extensão do levantamento dos resultados para períodos anteriores ao do recorte. Os resultados do IDEB foram coletados a partir de 2005, ano da primeira edição da Prova Brasil (avaliação que subsidia a elaboração desse índice), enquanto os resultados do SEAPE/AC foram coletados a partir de 2009, ano da sua primeira edição.

Os interesses que me levaram a este objeto de estudo estão relacionados à minha história profissional. Decidi que seria professor influenciado pela admiração que tinha pelos meus professores, inclusive minha mãe. Em 1994, formei-me no curso de Habilitação ao Magistério em nível médio. Em 1998, graduei-me em Pedagogia pela UFAC (Universidade Federal do Acre). Sou professor da rede pública acreana de ensino há 16 anos, dos quais, por doze deles, exerci a função de diretor escolar.

Meu ingresso no magistério público se deu no ano de 1998, quando prestei concurso e fui efetivado na Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC). Exerci docência por apenas três anos ao longo dessa trajetória (1998, 1999 e 2011). Entre 2001 e 2007, assumi a gestão de uma escola de educação básica. Em 2008, tive uma experiência com a educação superior, quando atuei como professor pela UFAC. Entre 2009 e 2010, estive cedido à administração municipal de uma cidade onde morei, no interior do Acre.

Assim, essa trajetória profissional me aproximou dos temas da educação, em especial daqueles voltados à gestão escolar, como o que aqui estudamos. Especificamente, meu ingresso neste mestrado, no ano de 2012, trouxe-me a compreensão de que a apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas se fazem um problema interessante para estudo, em particular ao se tratar da rede de ensino da SEE/AC. Nessa rede, tenho experiências como diretor escolar que se acumulam em mais de uma década. Pude perceber, ao longo desse tempo, que as temáticas ligadas aos processos de apropriação dos resultados não têm recebido (pelo menos essa é a impressão) o tratamento que se faz necessário para que sejam bem-sucedidos e possam contribuir com a gestão escolar.

Nesse sentido, esta investigação focaliza as práticas cotidianas de gestão sobre a apropriação dos resultados do Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Acre (SEAPE/AC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo é investigar as ações destinadas à análise, ao planejamento e à implementação de estratégias educativas destinadas a enfrentar, na tentativa da superação, os problemas identificados a partir dos resultados das avaliações externas. Tais práticas são consideradas pertinentes ao ciclo da gestão pedagógica, ao envolver o domínio, a análise e o planejamento de ações.

A relevância deste estudo está ligada à apropriação dos resultados das avaliações externas como forma de atender a uma demanda contemporânea da educação: a de fazer desses resultados um ponto de retomada e/ou pactuação de ações educacionais, a partir da reflexão sobre o trabalho docente, que impliquem a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola e a consequente elevação dos seus resultados nas avaliações de larga escala. Ademais, apropriar-se desses dados pode significar a identificação dos pontos de partida necessários para o processo de ação/reflexão/ação sobre as práticas docentes, o que deve ser uma busca constante no contexto da gestão escolar.

Desse modo, esta pesquisa buscará contribuir, com a prática da apropriação dos resultados a que se refere, em dois níveis. No primeiro, pretende oferecer subsídios à SEE/AC que possam ser utilizados na proposição de políticas estaduais de apropriação dos resultados nas escolas da sua rede que ainda não as tenham, bem como na elaboração de ações que fortaleçam essas práticas nas escolas que já as tenham sistematizadas. No segundo, busca apresentar à escola alvo um conjunto de estratégias e ações que fortaleçam suas práticas de apropriação dos resultados a que se refere esse estudo, como ferramenta de gestão didático-pedagógica desses resultados com vistas à melhoria da educação que promove.

Quanto ao percurso metodológico, para procedermos à pesquisa, realizamos um levantamento documental, no qual analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), bem como os documentos impressos para divulgação dos resultados, cadernos de planejamento dos professores, leis e instruções normativas da rede estadual de ensino do Acre, a Constituição Federal de 1988, entre outros. Em meios digitais, como a Internet, especialmente, foram pesquisados portais como o do Ideb Meritt, o do Programa Todos pela Educação e o do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Outras ferramentas também utilizadas foram a aplicação de questionários aos professores e a realização de entrevistas semiestruturadas com a diretora, as coordenadoras de ensino e pedagógicas e com o Diretor de Ensino da SEE/AC.Com a Coordenadora de Ensino, buscou-se compreender como esta articula ou participa da articulação das estratégias e ações de apropriação dos resultados. Já com as Coordenadoras Pedagógicas, pretendeu-se observar suas capacidades de articular e elaborar as atividades didático-pedagógicas que utilizassem os resultados das avaliações externas.

A aplicação desses instrumentos de pesquisa visa a (i) investigar se, na visão das profissionais da EE Normandia, de fato, a SEE/AC desenvolve ações de apropriação dos resultados conjuntamente às escolas e em prol delas; (ii) apontar quais outras ações a EE Normandia desenvolve no campo da gestão pedagógica e se estas podem ser entendidas como ações de apropriação; e (iii) como se dá a utilização dos resultados das avaliações externas pelos docentes.

No tocante à estrutura desta dissertação, no capítulo 1, aborda-se o panorama do sistema educacional acreano, a Secretaria de Estado de Educação do

Acre e seus mecanismos de gestão pedagógica e do processo ensino e aprendizagem. Apresenta-se a escola que fundamenta o caso de gestão em estudo, seu contexto de criação, sua estrutura e perfil de funcionamento e os seus resultados obtidos nas avaliações externas. Faz-se, ainda, a exposição descritiva da gestão pedagógica da escola e como se dá a sistematização do trabalho docente e dos programas e projetos educativos implementados. Por fim, são apresentados os atores da gestão do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, procurando avaliar como esta gerencia os resultados das avaliações externas a partir dos processos de planejamento, divulgação e responsabilização.

No capítulo 2, apresentamos as teorias que fundamentam os processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta da gestão pedagógica da escola e, a partir delas, analisamos os dados da ida ao campo, materializada nos instrumentos de pesquisa adotados.

Para uma melhor compreensão dos processos desenvolvidos pela escola na busca da apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, fundamentamos a análise desta pesquisa à luz das contribuições teóricas de Pestana (1998), Pequeno (2000), Vianna (2003), Silva (2011), Silva (2013), Soares (2004), Souza (2007), Brooke e Cunha (2011), Machado (2012), Souza e Bonamino (2012), Machado e Miranda (2012), Lauglo (1997), Locatelli (2002), Soligo (2010), Becker (2012), Duarte (2004) e Silva (2013). Todos esses autores defendem a necessidade da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pela gestão escolar e pelo corpo docente, utilizando-os como instrumentos na busca da melhoria das práticas docentes, fazendo com que essas avaliações cumpram com o papel a que se destinam: o de melhorar a qualidade da educação. Ainda, chamam a atenção para as dificuldades que a grande maioria das escolas e dos sistemas tem encontrado para colocar essas ações em prática.

No capítulo 3, apresenta-se um Plano de Intervenção Educacional, estruturado em proposituras, acerca das ações de apropriação e utilização didático-pedagógica dos resultados a serem implementadas pelos distintos níveis da gestão da educação do Acre, desde o organismo central do sistema, passando pela sua representação local (núcleo da SEE/AC naquela cidade) e chegando ao nível da gestão escolar, apontando-se tanto para sua equipe gestora quanto para o professor como co-elaborador, operacionalizador e gestor dos processos e fenômenos da sala de aula.

1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COMO BASE PARA UM DESEMPENHO ESCOLAR NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL NORMANDIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o caso de gestão desta pesquisa, qual seja a apropriação, pela gestão escolar e os professores, dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtidos pela a Escola Estadual Normandia entre os anos de 2012 a 2014.

Para tanto, apresentamos o panorama histórico do sistema educacional acreano, os resultados das avaliações externas na Escola Estadual Normandia, a SEE/AC, a gestão do processo ensino e aprendizagem, bem como o caso em estudo, que é a apropriação dos resultados das avaliações externas pela gestão e pelos docentes da EE Normandia. Neste capítulo, apresentamos o contexto de criação da escola, sua estrutura e perfil de funcionamento, sua sistematização do trabalho docente, os atores do processo ensino e aprendizagem e a gestão dos resultados.

Como se evidencia neste capítulo, a SEE/AC tem institucionalizada uma forma de tratar, na perspectiva da apropriação e utilização, os resultados das avaliações externas. Esse tratamento é caracterizado pela conjugação de esforços comuns com as unidades de ensino que está regulamentada em peça de natureza legal. A EE Normandia está inserida nesse cenário e, complementarmente às ações da secretaria, implementa uma gama de esforços que apontam no sentido dessa apropriação e utilização.

Para que se possa estabelecer alguma relação das estratégias e ações de utilização dos seus resultados, desenvolvidas pela escola no contexto da sua gestão pedagógica, com possíveis práticas de apropriação, faz-se necessário apresentar, primeiramente, o sistema de educação do Acre.

1.1 Panorama do Sistema Educacional do Acre

Comum se faz, ao se tentar compreender um determinado fenômeno em um tempo histórico específico, apontar o olhar para períodos que lhe sejam anteriores, na tentativa de buscar elementos que possibilitem contextualizar, na perspectiva da relação dos tempos passado e presente, o que se põe em estudo para que, desse modo, seja alcançável construir entendimentos acerca do dado objeto. Traçar um panorama da realidade atual da educação no Acre não foge a essa regra, pois tentar esboçá-lo sem que seja feito esforço no sentido de compreender como aquela se caracterizara em momentos distintos, certamente, nos submeteria à possibilidade de uma compreensão enviesada.

Em sua obra intitulada *História da Educação do Acre – Período Departamental,* Ginelli (2008) nos afirma a história da educação acreana como sendo dividida em duas partes, sendo que

> [...] a primeira considera o período departamental, que vai desde a emancipação acreana e a formação do Território do Acre até o ano de 1920, com a unificação do Governo Territorial, tendo como capital Rio Branco; a segunda parte vai desde 1920 até a proclamação do Estado do Acre, em 1962. (GINELLI, 2008, p. 13)

Nesse sentido, considerando razões muito mais históricas e cronológicas do que políticas e em consonância com o raciocínio desenvolvido por Ginelli (2008), aponta-se como terceiro período da história da educação acreana o compreendido entre o ano 1962, inclusive como marco por ela citado, até os dias atuais, dentre os quais se dá destaque para o período situado entre os anos de 1999 e 2014.

A partir da sua emancipação, em 1962, sob a égide da LDB 4.024/61, em um primeiro momento, e da LDB 5.692/71, posteriormente, o Acre passou a conjugar esforços próprios no sentido de criar um sistema educacional autônomo sob sua responsabilidade, ao passo que tinha de conviver com o fato de ser um Estado longínquo, pobre e em processo de organização política e administrativa, verdadeiros entraves ao avanço de suas intenções.

Desse período que aqui, grosso modo, compreende-se como estendido entre os anos de 1962 e 1996, pode-se perceber, do seu modelo de gestão educacional,

figuras administrativas como as Inspetorias de Ensino sediadas em cada um dos municípios. Estas eram representações do poder central do sistema educacional capitaneadas, na maioria das vezes, por agentes políticos que, por premissa, deveriam estar articulados e comprometidos com as necessidades prementes de se estruturar uma rede de ensino que fosse capaz de oferecer vagas a tantos quantos delas precisassem, estabelecer políticas públicas que convergissem para a formação/qualificação e valorização dos seus profissionais, além de implantar um padrão físico e de estrutura material capaz de atender as necessidades didático-pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

Somem-se a isso os baixos investimentos do poder central do Estado, nas figuras dos seus sucessivos governadores, que não tinham, em sua maioria, comprometimento calcado na compreensão de que a educação é, de fato e inquestionavelmente, um bem social propulsor do desenvolvimento humano, que precisa ser produzido, gerido e ofertado às pessoas que dela mais precisam. O resultado era, comumente, um sistema de ensino permeado por fragilidades, como a falta de vagas, o desamparo do ensino médio, os baixos resultados nas avaliações da aprendizagem, a baixa formação e valorização profissional, entre outros.

No campo da gestão escolar, em virtude da legislação centralizadora vigente até o ano de 1996, quando da promulgação da Lei 1201/96, a primeira a estabelecer critérios técnicos, meritocráticos e descentralizadores (eleição direta pela comunidade escolar), as unidades de ensino eram administradas também por agentes políticos, quase nunca por técnicos que soubessem e pudessem liderar suas comunidades escolares rumo ao desafio de superarem suas adversidades, compreenderem-se como instituições dotadas de características próprias e particulares e construírem histórias de sucesso.

Inaugurando o histórico do processo de descentralização, em 1996, é aprovada pela Assembleia Legislativa do Acre a Lei 1.201/96, como já afirmado, a primeira a implantar um modelo descentralizador da gestão escolar no Estado, eliminando a figura dos diretores indicados pela Secretaria de Educação e criando o processo da eleição desses gestores diretamente pela comunidade escolar, quando professores, servidores administrativos, pais e estudantes passaram a ter o direito de eleger os líderes das suas comunidades escolares. Ainda no corpo da referida lei, estabeleceram-se mecanismos viabilizadores da descentralização das tomadas de

decisões no âmbito administrativo e pedagógico, fortalecendo a escola como uma instituição que, gradativamente, construía sua autonomia.

Seguramente, a marca que mais distingue um período do outro é a antagonia quanto ao modelo de gestão (e, consequentemente, os resultados deles advindos), quando percebemos, no primeiro período, a centralização gerencial e administrativa como sua marca característica, enquanto que, no segundo, há uma clara e expressiva ruptura desse modelo, a privilegiar-se a descentralização e a democratização da gestão educacional, desde os níveis do órgão central, no tocante à descentralização, até o nível das escolas.

Comparado ao cenário nacional, tomada como balizadora a experiência da reforma educacional implantada em Minas Gerais, por exemplo, todo esse movimento reformador acreano veio com um atraso expressivo. Quando ganhou forças, no ano de 2003 (ano em que fora reformulada a Lei 1.201/96 através da promulgação da Lei Estadual 1.513/2003) e, no ano seguinte, com a publicação da Instrução Normativa 04/2004, instrumento estabelecedor de diretrizes administrativas e pedagógicas norteadoras do funcionamento das unidades educacionais da rede estadual, Minas Gerais já havia, cinco anos antes, “finalizado” o ciclo inicial da sua reforma.

Cabe, ainda, um breve olhar sobre a natureza e a matriz ideológica identificáveis nas propostas desse processo reformador. Segundo Damasceno e Santos (2011, p. 167),

> essas propostas adquirem um caráter híbrido, em que se mesclam tanto orientações de natureza mais econômica, afinadas com princípios e práticas do novo gerencialismo, como orientações de natureza mais progressista, coerentes com as teorias críticas e em que a educação é vista como forma de emancipação social.

Esse já duradouro ciclo de reformas (1999-2014), financeiramente, tem sido suportado por duas distintas formas, em dois períodos também distintos. O primeiro compreende a etapa dos investimentos com recursos próprios, uma vez que o sistema educacional do Acre, em sua organização, seus alcances e resultados, sequer atendia os pré-requisitos que lhe permitissem contrair financiamentos junto a organismos internacionais, como BIRD, BID e Banco Mundial, e estende-se até o ínterim entre os anos de 1999 a 2007. O segundo compreende à etapa do

financiamento externo que, por meio do PROACRE – Projeto de Inclusão Social e Econômica do Acre/Componente Educação, contrato de empréstimo assinado entre a SEE/AC e o Banco Mundial, tem aplicada uma gama expressiva de recursos financeiros na educação acreana e em seu processo reformador.

A seguir, serão apresentados alguns resultados e índices decorrentes dessa reforma na tentativa de contextualizar os avanços conquistados – mais especificamente, os que tratam de oportunidades de acesso, distorção idade-série, aprovação e índices educacionais, estes apenas referentes ao ensino fundamental, uma vez ser este o nível de oferta exclusiva da escola alvo deste estudo. Essas informações foram retiradas da Nota Técnica – Avaliação De Meio Termo Acordo De Empréstimo n° 7625 Br (PROACRE) – Banco Mundial, apresentada pela SEE/AC ao referido organismo internacional no mês de julho de 2013.

No tocante ao *acesso,* nota-se um crescimento constante nos números de matrículas de toda a educação básica ofertada pela rede estadual, compreendida desde a creche até o ensino médio, como podemos observar na tabela1, referente aos anos de 2008 a 2012.

Tabela 1 - Evolução do total de matrículas da rede pública do Acre – 2008 a 2012

Ano	Matricula total da rede pública
2008	187.595
2009	191.371
2010	193.140
2011	193.914
2012	200.501

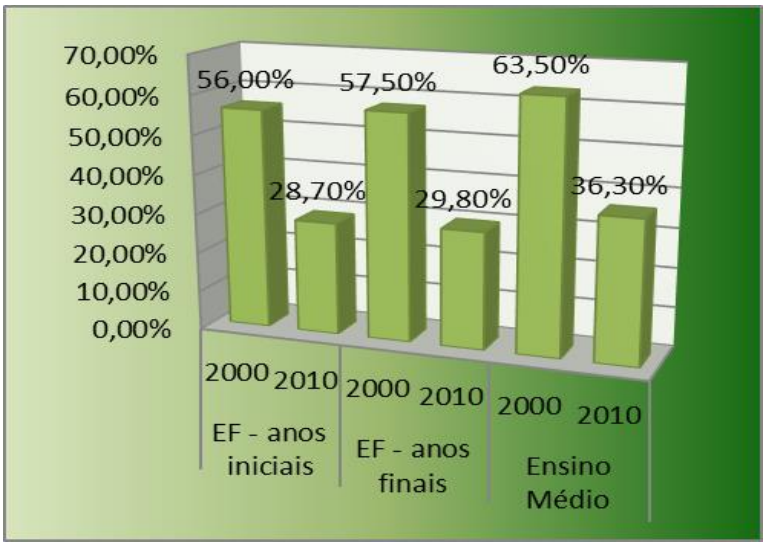
Fonte: SEE/AC – dados do BRASIL(2012)

Esse crescimento pode ser visto, naturalmente, como a expansão das oportunidades de escolarização para dezenas de milhares de acreanos que, em muitos casos, por residirem nos rincões rurais de difícil acesso, como rios, igarapés

e projetos de assentamento agrícola, não tiveram acesso à escola nem na idade certa.

Quanto aos índices de distorção idade-série, cumpre afirmar que vêm caindo de forma sistemática em todos os níveis da educação básica, como podemos observar no gráfico 1. A implementação dos programas É tempo de Aprender (anos iniciais do ensino fundamental), Projeto Poronga (anos finais do ensino fundamental) e Programa Especial de Ensino Médio – PEEM, além da melhoria de indicadores, como o aumento do índice de aprovação, contribuíram para a redução do fracasso escolar.

Gráfico 1 - Comparativo da distorção idade-série nos anos de 2000 e 2010

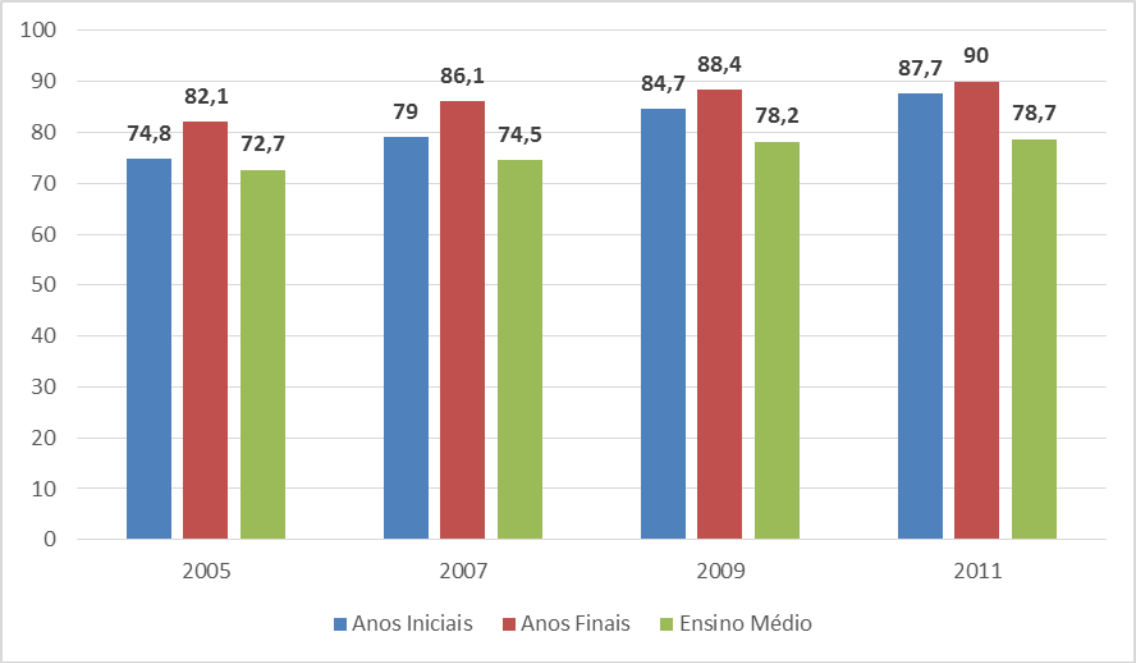


Fonte: SEE/AC – dados do BRASIL (2012)

No que se refere aos índices de aprovação**,** há uma sensível melhora que se deve, fundamentalmente, à introdução de mecanismos de monitoramento e acompanhamento da gestão escolar, como o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), que favorece a autoavaliação da gestão escolar e a construção de medidas adequadas às necessidades específicas da unidade de ensino. Entre as principais intervenções que cada escola deve promover, está o monitoramento da frequência escolar, da evasão e da reprovação. Os projetos desenvolvidos pelas unidades de ensino têm tido como foco assegurar a permanência dos alunos. Com a elevação da frequência escolar, a possibilidade de o aluno atingir padrões

satisfatórios de aprendizagem é ampliada, como demonstra a evolução da taxa de aprovação de 2005 a 2011, apresentada no gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução da taxa de aprovação da rede SEE/AC



Fonte: SEE/AC – dados do BRASIL (2012)

Por fim, quanto aos *índices educacionais*, mais propriamente o IDEB, os resultados logrados pelo sistema estadual de educação básica do Acre são consideráveis.

Nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, no ano de 2013, o Acre alcançou índice 5,2, resultado este que o situa dentro do segundo mais elevado patamar de notas[2] (5,0 a 5,9), conforme ilustra a figura 1 a seguir. Nas regiões Norte e Nordeste, apenas Roraima, Tocantins e Ceará galgaram este patamar nos resultados deste índice educacional.

[2] A escala que estrutura os patamares de notas do IDEB, assim como as notas propriamente ditas, está dividida em dez níveis, sendo o primeiro compreendido de 0,0 a 0,9 e o último, de 9,0 a 10,0. Em tese, pela concepção teórico-filosófica na qual está fundado o IDEB, quanto mais próximo a 0,0, pior a qualidade da educação oferecida pela escola, ao passo que, quanto mais próximo de 10,0, melhor será essa qualidade.

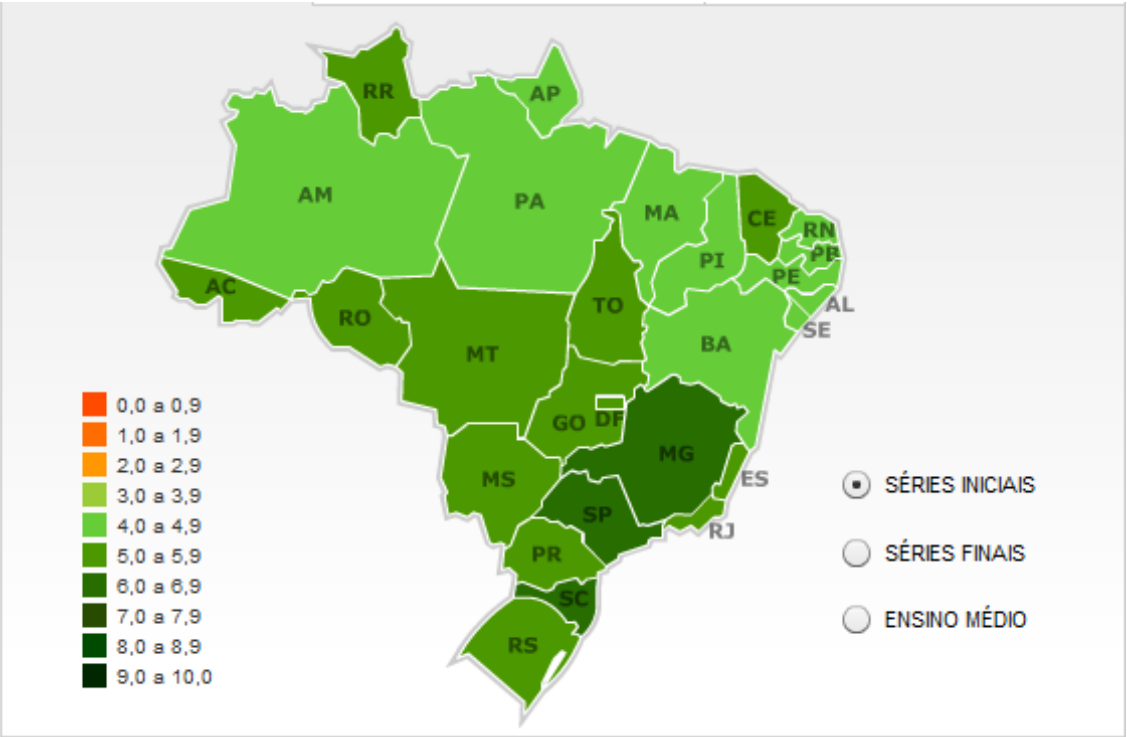


Figura 1 - Ideb por Estados, segundo patamares de notas – 4ª série/5º ano
Fonte: Portal UOL Educação (2014)

Nos Anos Finais Ensino Fundamental, no ano de 2013, o Acre alcançou índice 4,4, resultado este que o situa dentro do mais elevado patamar de notas (4,0 a 4,9) obtidas neste índice em todo o país, conforme figura 1. Nas regiões Norte e Nordeste[3], apenas Maranhão, Ceará e Piauí galgaram esse patamar nos resultados deste índice educacional.

[3] A comparação que faço – limitada apenas aos estados dessas duas regiões – dá-se em função de que nossa realidade social e econômica, além das nossas semelhanças culturais, nos aproximam muito mais dos demais estados dessas regiões do que dos estados do Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Assim sendo, julgamos que seria desproporcional e, consequentemente, impróprio expandir essa comparação para além do que aqui fazemos.

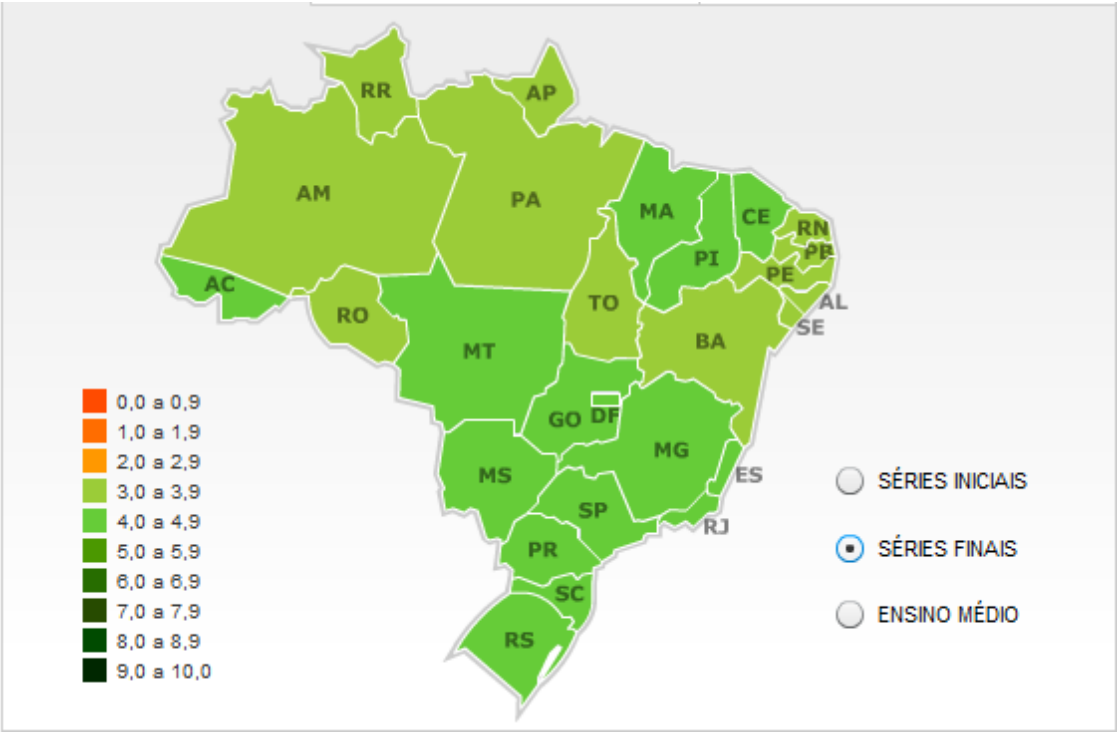


Figura 2 - Ideb por Estados, segundo patamares de notas – 8ª série/9º ano
Fonte: Portal Uol Educação (2014)

Complementarmente, a partir da análise dos dados acima elencados, é possível sugerir que as reformas promovidas no âmbito do sistema estadual de educação do Acre têm logrado relativo e processual êxito quanto à consecução do papel a que se destinam, qualificando e expandindo as oportunidades de escolarização oferecidas aos estudantes da sua rede, não somente os domiciliados nos centros urbanos, como também, agora, os residentes nas regiões interioranas do estado.

Ainda nesse sentido, cabe contribuição de Damasceno e Santos (2011), quando nos afirmam que, contrariamente aos modelos de reforma de orientação mais econômica, nos quais se reduz o papel do Estado, no Acre, esse papel foi ampliado, com um considerável aumento de gastos públicos com a educação.

A seguir, após essa abordagem acerca da evolução temporal, quantitativa e qualitativa do sistema acreano de ensino, no tocante aos seus resultados e alcance, contextualiza-se a Secretaria de Estado de Educação do Acre tendo como foco a operacionalização da gestão do processo de ensino e aprendizagem.

1.2 A Secretaria de Estado de Educação

A SEE/AC é o organismo central da rede pública estadual acreana de educação e está localizada na capital do estado, Rio Branco. Possui núcleos representativos em cada um dos vinte e dois municípios do Acre.

No tocante à gestão do trabalho pedagógico e, consequentemente, do processo ensino-aprendizagem (objetos de interesse desta pesquisa, uma vez que é nesse campo da gestão escolar que se gerenciam os resultados das avaliações externas da escola), a estrutura funcional da SEE/AC não é dotada de nenhuma grande novidade que a faça, gerencialmente, um organismo diferenciado e inovador quando comparada a outras secretarias de educação. No caso da rede acreana de educação pública, o principal instrumento regulador dessa gestão é a Instrução Normativa 004/2004, que estabelece diretrizes administrativas e pedagógicas para o funcionamento das escolas dessa rede.

Assim, a gestão pedagógica tem sua operacionalização a partir de equipes técnicas situadas nesses dois níveis do sistema (órgão central e núcleos locais nos municípios) e, mais aprofundadamente, pelas equipes de ensino e pedagógica lotadas nas escolas da sua rede. Nesse sentido, a Lei Estadual 1513/2003 estabelece as escolas com um mínimo de 101 (cento e um) estudantes como aquelas que terão equipes gestoras, enquanto as demais são geridas diretamente pela própria secretaria, tanto na capital (urbanas e rurais, indistintamente) quanto nos municípios, através dos seus núcleos locais.

No nível do órgão central da SEE/AC, localizado em Rio Branco, para o campo da gestão pedagógica, sua estrutura inicia-se pela Diretoria de Ensino e se estende até as coordenações pedagógicas dos programas de aceleração da aprendizagem, com o É Tempo de Aprender (1º ao 5º anos), o Poronga (6º ao 9º anos) e o Programa Especial do Ensino Médio (PEEM).

Vale ressaltar que, em cada um desses níveis, há Coordenações Pedagógicas distintas para as zonas urbana e rural, dada a dimensão da rede ser expressivamente grande. Essas coordenações, via de regra, têm suas equipes multidisciplinarmente compostas, contando com pedagogos e professores licenciados nas diversas áreas da Educação.

Os coordenadores, ao nível da Secretaria, são responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento da gestão do processo ensino-aprendizagem juntamente às unidades escolares, tarefas cumpridas em regime de colaboração e cooperação com as equipes gestoras das escolas, em especial o Coordenador de Ensino e os Coordenadores Pedagógicos.

No nível dos Núcleos Locais há, também, equipes técnicas com perfis semelhantes aos das equipes situadas no órgão central e que são responsáveis pelo mesmo processo, porém apenas na circunscrição do seu próprio município. Neles, localizamos, geralmente, como na sede central da SEE/AC, equipes que atuam, distintamente, junto às escolas urbanas e rurais.

Um dado interessante a se apontar nessa discussão é o de que não há, na estrutura gestora da SEE/AC, organismos regionais que sejam responsáveis por uma microrrede de escolas localizadas, por exemplo, no conjunto de municípios de uma dada região geográfica do Estado, como é o caso dos estados Pernambuco, com suas Gerências Regionais de Educação (GRE), ou Minas Gerais, com suas Superintendências Regionais de Educação (SRE). Não há, portanto, uma regionalização da estrutura da SEE, mas, apenas, sua sede central, localizada na capital, Rio Branco, e seus vinte e dois núcleos municipais instalados em cada um dos vinte e dois municípios.

Por fim, no nível das unidades escolares, a SEE/AC tem um estruturado suporte de gestão do processo em tela, nas quais conta, segundo preconiza a legislação vigente, com Coordenador de Ensino e Coordenadores Pedagógicos, que podem ser ambos ou apenas um (de ensino ou pedagógico), ou dois (um de ensino e um pedagógico), ou mais de dois (o de ensino e um ou até dois pedagógicos por turno de funcionamento), tudo a depender do tamanho da escola. A atuação desses atores escolares responsáveis diretamente pela gestão do processo ensino-aprendizagem está preconizada na Lei estadual 1513/2003 e na Instrução Normativa 04/2004, e suas atuações compõem a nossa próxima discussão.

1.3 O Caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental Normandia

A EE Normandia está localizada na região central de Cruzeiro do Sul, no Acre. Atende a uma comunidade estudantil de, aproximadamente, 1.250 (mil duzentos e cinquenta alunos) por ano, em turmas que se estendem do 1º ao 9º anos do ensino fundamental. Seus alunos são procedentes dos mais diversos extratos sociais, dentre os quais se encontram filhos de profissionais liberais, servidores públicos em geral (particularmente, professores e trabalhadores da educação), trabalhadores diaristas, comerciários e donas de casas.

Sua seleção como objeto desta pesquisa se deu em função dos significativos resultados que apresenta nas avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, nos indicadores educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas avaliações voltadas para a mensuração dos padrões de desempenho e aprendizagem do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC), no Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos.

Esses resultados reservam à escola um destacado lugar quando os cenários de comparação são o próprio município em que está sediada, a Regional do Juruá, o estado do Acre e mesmo ao nível do país, pois, no tocante ao Ideb, por exemplo, todos os seus resultados situam-se acima da média nacional, com exceção aos anos finais no ano de 2011.

As avaliações externas apresentam características que as tornam difíceis de serem comparadas entre si, exceto as que são unificadas e cuja aplicação se dá integralmente a todos os sistemas de ensino do país, como é o caso da Prova Brasil. Essas avaliações são individualizadas por unidade federada, o que faz com que não se tenha disponível um relatório de alcance nacional, como o temos no caso do Ideb.

Assim sendo, ressalta-se que os dados e as comparações aqui apresentadas referem-se aos níveis da Regional do Juruá, do município de Cruzeiro do Sul e da própria escola, configurados dentro do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC), implementado em 2009 e cujas avaliações são aplicadas anualmente.

1.3.1 Contexto de criação da escola

A EE Normandia está localizada no município de Cruzeiro do Sul, no Acre. A fundação do município remonta ao ano de 1904, mais precisamente o dia 28 do mês de setembro daquele ano. Foi obra de Gregório Thaumaturgo de Azevedo, marechal do Exército Brasileiro que, como expedicionário da Comissão Bilateral Brasil-Peru responsável por traçar os limites geográficos na extrema fronteira ocidental da Amazônia, decidiu por fundá-la à margem esquerda do rio Juruá, bem na foz do seu tributário rio Môa, como estratégia para proteger uma vasta área que, à época, já se fazia habitada por um bom número de brasileiros.

No campo econômico, Cruzeiro do Sul tem como principais atividades a produção de farinha de mandioca (exportada para várias regiões do país, sobretudo Norte e Nordeste), a pecuária de corte e o comércio.

A EE Normandia foi inaugurada no dia 19 de março de 1948 pelo então Bispo Diocesano D. José Hasher. Trata-se de uma escola que atende a aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) estudantes por ano, em turmas que se estendem do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Pertence à mesorregião do Vale do Juruá e está localizada no centro da cidade. É uma escola conveniada[4] que oferece educação pública e gratuita há mais de três décadas.

Como instituição de ensino fundamental do 1º ao 9º anos, conta 1.260 (mil e duzentos e sessenta) alunos e 81 (oitenta e um) funcionários e professores, cuja manutenção e contratação de pessoal são de obrigação do Governo do Acre, com quem mantém um convênio de cooperação técnica e financeira desde 1977, o que permite a gratuidade do ensino.

Para atender as exigências pedagógicas da época, um novo prédio foi construído em 1956, de dois pisos em alvenaria. Em 1959, foi construído o atual prédio, também como Seminário Menor, e assim funcionou até 1964, quando começou, então, a receber alguns alunos externos.

---

[4] A rede de ensino da SEE/AC possui a particularidade de manter, por convênio, uma série de escolas que, apesar de não serem suas, oferecem educação pública e gratuita. São, na maioria dos casos, prédios onde, outrora, funcionaram escolas confessionais de caráter privado, de propriedade das várias igrejas presentes na região. Essas escolas, à medida que o Estado assumiu, verdadeiramente, o protagonismo educacional, perderam espaço e condições de sobreviverem ao mercado. A alternativa foi o convênio com o poder público e a cessão delas à SEE para, em troca, terem a garantia elementar da manutenção das suas estruturas físicas.

Em 1968, ano em que os Irmãos Maristas vieram para o Acre, já não havia seminaristas na Escola, apenas 178 alunos da cidade. Serviu como Seminário até 1974, quando abriu suas portas para outros alunos. Em 1978, passou a oferecer o 1º grau completo (hoje, ensino fundamental de 1º ao 9º anos).

Ano após ano, a escola estava se tornando cada vez mais onerosa para sua proprietária e mantenedora. Então, levando em consideração que o alunado, na sua quase totalidade, não possuía condições econômicas de pagar pelos serviços – sendo que a igreja já mantinha outras obras beneficentes na cidade de Cruzeiro do Sul – a instituição religiosa pediu a colaboração da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre (SEC/AC), observando-se que esta poderia aproveitar melhor o prédio, ampliando seu funcionamento para além do turno da manhã. Para tanto, foi elaborada uma proposta para tornar a Escola Estadual Normandia gratuita, através de convênio a ser firmado com a SEC/AC.

À Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre competia contratar o pessoal de direção, apoio e corpo docente necessário ao funcionamento da escola, fornecer material didático, escolar e de secretaria, além de repassar verba como taxa de aluguel para que a Igreja pudesse realmente manter em bom estado todas as salas e dependências do prédio. A SEC/AC aceitou a oferta da Igreja e, a partir de 1976, a Escola Estadual Normandia passou a ser conveniada com o Estado, só funcionando como tal a partir de 1977. Atualmente, a Igreja Católica continua como proprietária e indica[5], como parte do acordo de convênio, o profissional a ser investido das funções de Diretor que, desde 2003, deve, previamente, submeter-se a um curso de certificação preconizado pela Lei 1.513/03, oferecido pela SEE/AC, tomando posse na mesma data dos demais diretores das escolas da rede estadual.

1.3.2 Estrutura e perfil de funcionamento da EE Normandia

Quanto à sua estrutura, a escola dispõe de um prédio relativamente grande, com espaços cobertos, boa infraestrutura sanitária e esportiva, além do bom aspecto

[5] A indicação desse profissional se dá pela igreja proprietária da estrutura física da escola, por força do contrato de convênio. Via de regra, a Ordem Religiosa aponta um professor, dentre os que compõem o quadro efetivo da SEE/AC, que esteja lotado na escola e que tenha estreita ligação com algum movimento de militância na Igreja. O critério é, portanto, político-religioso (informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola).

de conservação e pintura, em que pese sua construção já contar mais de seis décadas.

O quadro 1, a seguir posto, reflete em quantidade as dependências físicas da E.E. Normandia.

Quadro 1 - Estrutura e Organização Física da Escola

Estrutura Física da Escola	Ambientes (em quantidades)
Salas Administrativas	01 Sala dos Professores
	01 Sala da Direção e da Coordenação de Ensino
	01 Sala da Coordenação Pedagógica
	01 Sala da Coordenação Administrativa
Laboratórios	01 Laboratório de Informática dispondo de conexão com internet
Salas de Aula	20, em dois prédios
Espaços Pedagógicos	01 Sala de leitura/biblioteca
	01 Sala de multimeios
Estocagem	01 Almoxarifado
	01 Depósito p/ material de limpeza
Recreios e Alimentação	01 Cozinha
	01 Recreio coberto com mesas
Espaços Esportivos	02 Quadras esportivas descobertas
	01 Quadra esportiva coberta
Instalações Sanitárias	02 Sanitários dos Funcionários
	11 Sanitários dos Alunos
Acessibilidade	02 Rampas de acesso especial

Fonte: ACRE (2013).

Sua arquitetura é originária da influência alemã na região, o que lhe faz um ambiente duplamente confortável e aconchegante em função da boa circulação de ar e das suas paredes espessas e altas: no inverno amazônico[6], quando as temperaturas, comumente, superam os 36º, mantém-se razoavelmente fresca; no verão, época da típica friagem amazônica na qual a temperatura, não raro, chega abaixo dos 10º, conserva-se razoavelmente aquecida.

No tocante ao seu perfil de funcionamento, como já dito, a Escola Estadual Normandia atende ao nível do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

[6] O amazônida adotou o costume de associar o inverno ao período densamente chuvoso, com alta umidade relativa do ar, e, em função disso, altas temperaturas. É o período compreendido, aproximadamente, entre os meses de outubro e abril. Já o verão é por ele associado ao período seco e menos chuvoso, normalmente compreendido entre os meses de maio e setembro.

O quadro 2, a seguir posto, traz os quantitativos de estudantes das duas etapas da educação básica atendidas pela escola.

Quadro 2 - Distribuição do alunado nas etapas de ensino oferecidas pela escola no ano de 2013

ENSINO FUNDAMENTAL – I							
ANO	**MATUTINO**		**VESPERTINO**		**TOTAL**		**ANEE**
	Turmas	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	**Turmas**	**Alunos**	
1º ano	2	60	2	57	4	117	1
2º ano	3	65	3	69	6	134	4
3º ano	2	74	2	78	4	152	4
4º ano	2	72	2	70	4	142	5
5º ano	2	71	2	65	4	136	3
SUBTOTAIS	11	342	11	339	22	681	17
ENSINO FUNDAMENTAL – II							
6º ano	2	77	2	72	4	149	-
7º ano	2	73	2	73	4	146	2
8º ano	2	75	2	67	4	142	1
9º ano	2	72	2	70	4	142	2
SUBTOTAIS	8	297	8	282	16	579	5
TOTAL GERAL	19	639	19	621	38	1260	22

Fonte: elaborado pelo autor com informações disponibilizadas por ACRE (2013).

São, ao todo, 1.260 (mil duzentos e sessenta estudantes) distribuídos em 38 (trinta e oito turmas), onde a predominância numérica, tanto de turmas quanto de alunos, é dos anos iniciais do ensino fundamental. Pode se observar, no quadro 2, o expressivo número de alunos com necessidades educacionais especiais, que encontraram suporte no quadro de servidores da escola, que dispõe de profissionais com qualificação específica para atendê-los.

No que se refere à equipe gestora da escola, é composta pela Diretora, por uma Coordenadora de Ensino, por quatro Coordenadoras Pedagógicas (lotadas da seguinte forma: duas no Ensino Fundamental I e duas no Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino), uma Secretária Escolar e uma Coordenadora Administrativa.

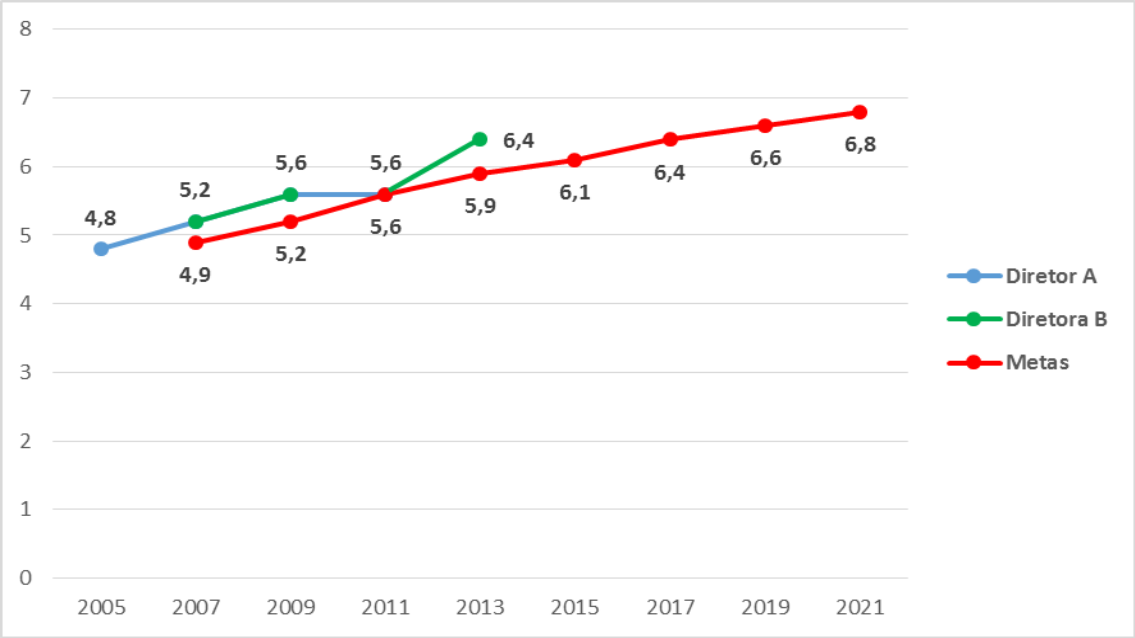
Ao longo dos últimos quinze anos, apenas dois profissionais assumiram a função de diretor. O primeiro deles (para efeito de compreensão, Diretor A) dirigiu a instituição do ano 2000 até 2005, ininterruptamente. Em 2006, a escola fora

assumida pelo segundo deles (no caso, uma professora, a Diretora B), que permaneceu até maio de 2009. No ano seguinte, o Diretor A retornou à função e lá permaneceu até maio de 2012, quando, novamente, é substituído pela Diretora B, a qual permanece no comando da escola até o presente período. Nesse contexto, os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas e que apresentamos ao longo deste trabalho referem-se aos períodos dos dois diretores, enquanto as ferramentas metodológicas (questionários e entrevistas) abordarão apenas o período da diretora atual (Diretora B).

Em 2005, ano da primeira avaliação do SAEB (a que serviu de base para a projeção das metas do IDEB), quem dirigia a escola era o Diretor A. Naquele ano, o desempenho da escola nessa avaliação (4,8 e 4,4 no 5º e no 9º ano, respectivamente) já se dera acima das médias em nível de Acre (3,3 e 3,5 no 5º e no 9º ano, respectivamente) e de Brasil (3,8 e 3,5 no 5º e no 9º ano, respectivamente), o que resultou no estabelecimento de metas futuras também acima dessas médias.

Para ilustrar essas afirmações, apresenta-se o gráfico 3, no qual se evidencia a alternância entre os diretores e os resultados obtidos no IDEB pela gestão de cada um deles para o 5º ano, sem traçar comparação com as metas os resultados do Acre e do Brasil, mas, apenas, com os da própria escola.

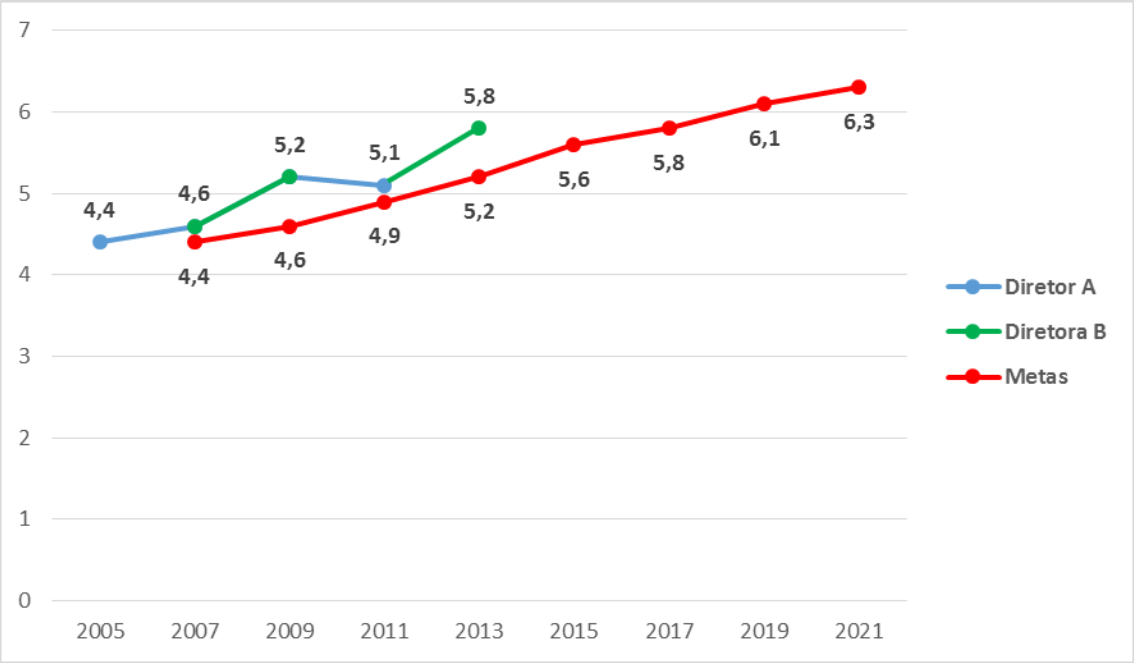
Gráfico 3 - Alternâncias de diretores na EE Normandia e resultados obtidos – Ideb/5º ano



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014).

O gráfico 4 também demonstra, no nível do 9º ano, a trajetória dos resultados obtidos pela EE Normandia no Ideb se comparados às metas projetadas.

Gráfico 4: Alternâncias de diretores na EE Normandia e resultados obtidos – Ideb/9º ano



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014).

Um dado a se observar aqui é que, marcada por essas transições, a EE Normandia esteve sob o comando de um ou de outro ao longo dos anos de 2000 a 2014, sem, no entanto, sofrer retrocessos que colocassem seus resultados abaixo das metas projetadas. No máximo, o que ocorreu fora a estagnação que se dera no ano de 2011, quando, ainda assim, se teve garantido o alcance da meta.

Quanto ao quadro geral de servidores – 81 (oitenta e um ao todo) –, 64 (sessenta e quatro) deles são professores, sendo que 53 (cinquenta e três) encontram-se em efetivo exercício docente. Os outros onze ou ocupam cargos de gestão e coordenação, ou estão afastados das salas de aula por questões de saúde – por terem sido submetidos a laudos médicos – e se mantêm no desempenho de atividades de natureza administrativa.

O quadro 3 aponta o nível de ensino em que atuam, bem como a formação dos profissionais docentes do quadro da escola.

Quadro 3 - Lotação Funcional do ano letivo de 2013

Nível	Formação	Função	Totais
Ensino Médio	Magistério	Docente	2
	E.M. Regular	Docente	6
Ensino Superior	Pedagogia	Docente	27
	C. Biológicas	Docente	4
	Ed. Física	Docente	1
	Geografia	Docente	2
	História	Docente	2
	L. Vernáculas	Docente	6
	L. Inglês	Docente	3
			53
	Pedagogia	Gestora	1
		Administrativa	2
	L. Vernáculas	Gestora	3
		Administrativa	1
	História	Gestora	1
		Administrativa	1
	Geografia	Administrativa	1
	L. Inglesa	Administrativa	1
			11

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em ACRE (2013).

Do quadro acima posto, chama a atenção o fato de que, dos seus 53 (cinquenta e três) professores lotados em efetiva regência de sala de aula, 27 (vinte e sete) deles – portanto, mais da metade – são formados em Pedagogia, enquanto que as áreas específicas, como a Geografia, as Ciências e a História, contam com pouquíssimos profissionais com formação específica.

Outro detalhe a ser percebido é o fato de a escola contar com oito profissionais com formação apenas de nível médio, seja no curso de Habilitação ao Magistério ou no de Ensino Médio Regular. Isso se dá em função de a lotação desses profissionais ser para o atendimento educacional especializado para os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, tanto na sala de aula quanto na sala de recursos, onde atuam como intérpretes e professores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A seguir, na condição de elementos consubstanciadores deste estudo, apresentam-se os resultados alcançados pela escola nas avaliações do SEAPE, bem como os índices de desenvolvimento da educação que esta promove e oferece ao seu alunado, materializados no Ideb.

1.3.3 Os resultados da EE Normandia no SEAPE/AC e no Ideb

Historicamente, a EE Normandia ocupa um lugar de destaque na educação local, vindo a se transformar em referência pela qualidade do ensino que oferece. Desde 2005 (ano inicial das metas referendadas a partir da primeira avaliação do SAEB/IDEB) até os dias atuais, tem apresentado desempenho diferenciado nas avaliações externas, logrando resultados dentro das metas estabelecidas ou indo para além delas, inclusive.

Para efeito de comparação entre os resultados obtidos pelos sistemas e a unidade de ensino neste estudo repetidamente citados, a saber, a Escola Estadual Normandia, o Acre e o Brasil, adotam-se as metas projetadas e os resultados obtidos no Ideb como parâmetros.

Em que pese a compreensão, já tida como consenso no campo da educação, de que os índices, por si só e por mais evolutivos que sejam, não atestam o desenvolvimento de um sistema educacional, apresentam-se, a seguir, as tabelas 2 e 3 sob o objetivo de se postular, simplesmente, a evolução positiva dos resultados alcançados pela escola.

Tabela 2 - Comparativo Ideb - 5º ano

Entes Comparativos	**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**													
	Resultados Alcançados					**Metas Projetadas / Anos**								
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3.9	4.3	4.9	5.1	5.2	-	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Acre	3.3	3.8	4.5	4.7	5.4	-	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
E.E. Normandia	4.8	5.2	5.6	5.6	6.4	-	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014)

A observação minimamente criteriosa das tabelas 2 e 3, referentes ao Ideb do 5º e 9º anos do ensino fundamental, respectivamente, permite a constatação de que os resultados alcançados pela escola são, sim, consideráveis. Como se tem afirmado até aqui, colocam a escola na dianteira desse cenário de comparação e – mais interessante ainda –, se mantidos nas avaliações futuras, permitirão que a escola possa cumprir com as metas traçadas para o ano de 2021 em ambas as etapas.

Tabela 3 - Comparativo Ideb - 9º ano

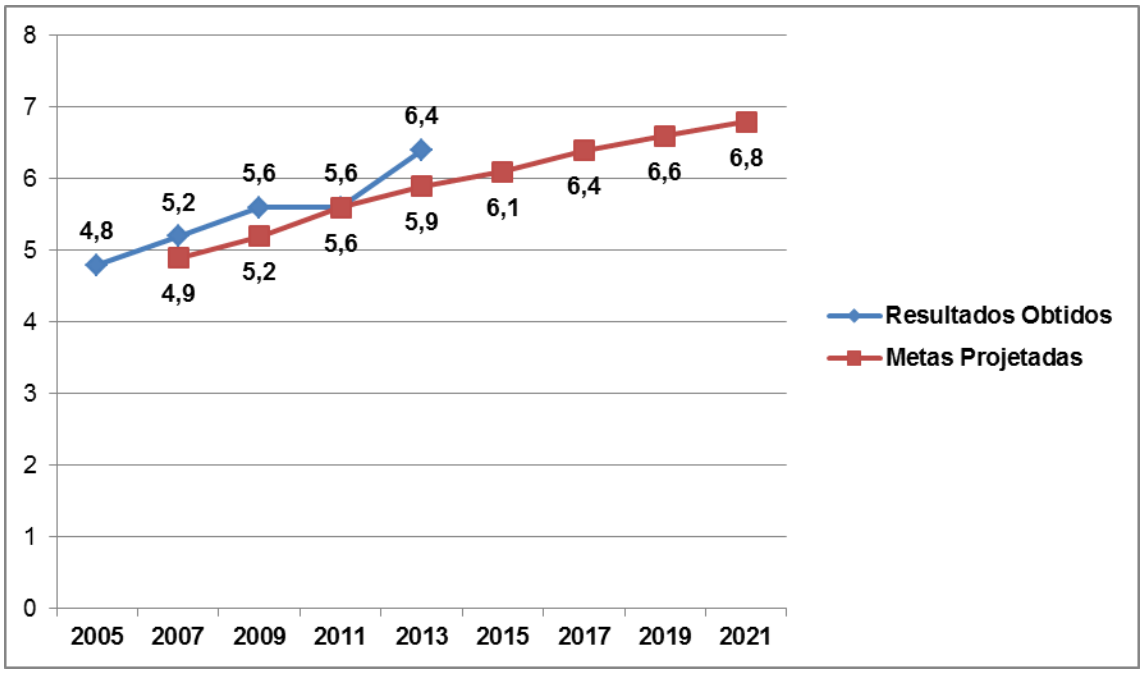
Entes Comparativos	**Anos Finais do Ensino Fundamental**													
	Resultados Alcançados					**Metas Projetadas / Anos**								
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3.3	3.6	3.8	3.9	4.2	-	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Acre	3.5	3.8	4.1	4.2	4.0	-	3.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5
E.E.E.F. Normandia	4.4	4.6	5.2	5.1	5.8	-	4.4	4.6	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014).

No tocante às avaliações em larga escala, a Escola Estadual Normandia participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que resulta no Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), da Provinha Brasil e do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE), este último voltado para a aferição dos padrões de aprendizagem e das medidas de proficiência dos seus estudantes. Neste trabalho, daremos ênfase aos resultados do IDEB e do SEAPE como indícios que apontam para uma trajetória bem-sucedida da escola, visto que, ao longo do período analisado, sempre a mantiveram acima ou, no mínimo, no nível das metas projetadas.

A seguir, o gráfico 5 apresenta a trajetória histórica da escola no tocante às metas projetadas e aos resultados obtidos no IDEB do 5º ano.

Gráfico 5 - Metas projetadas e resultados obtidos no Ide /Matemática e Língua Portuguesa / 5º Ano – 2005 a 2013

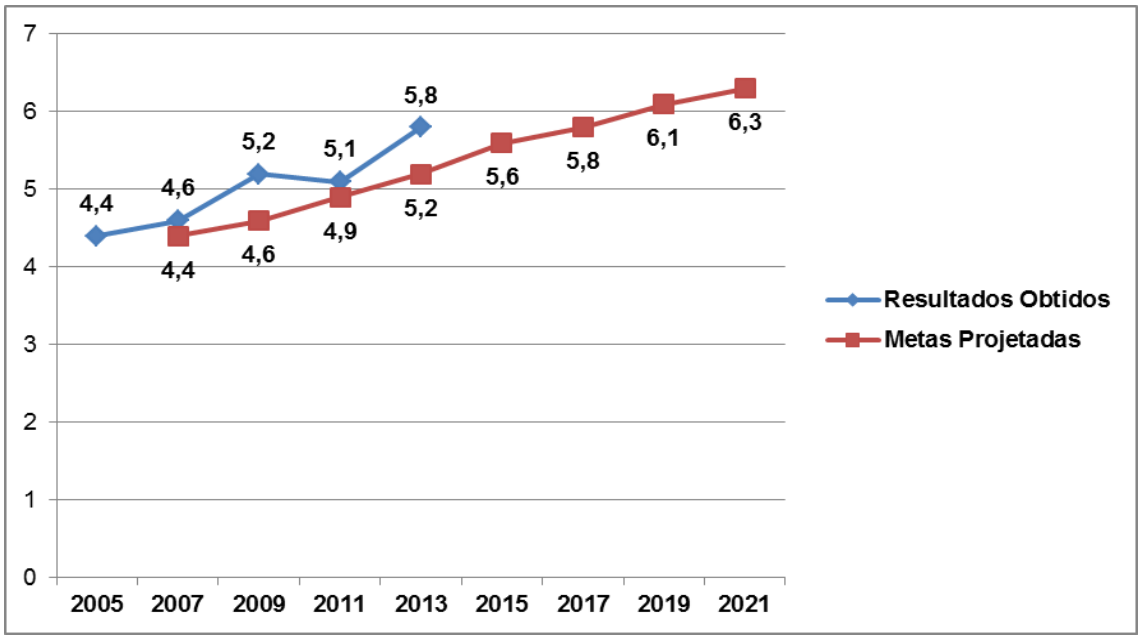


Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014)

O gráfico 5 evidencia que a nota da escola na primeira avaliação do SAEB, no 5º ano, cuja prova fora aplicada em 2005 e serviu de base para a projeção das primeiras metas do IDEB, fora consideravelmente alta (4,8) se comparada às médias do Acre e do Brasil, o que fez com que sua meta projetada para a avaliação seguinte fosse expressada por um valor muito próximo à sua nota (4,9). Vale salientar, como elemento interessante para esta etapa do ensino oferecido pela EE Normandia, que sua meta projetada para o fim da vigência do Plano Nacional de Educação (6,8) é mais alta que a que se projeta para o Brasil (6,0).

Do mesmo modo, o gráfico 6 também evidencia uma nota de partida forte para o Ideb inicial (4,4, em 2005) e uma projeção idêntica à do 5º ano para a data final do PNE (6,3, em 2021), acima, inclusive, da meta projetada para o Brasil.

Gráfico 6: Metas projetadas e resultados obtidos no Ideb / Matemática e Língua Portuguesa / 9º Ano – 2005 a 2011



Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em BRASIL (2014)

No campo da avaliação da aprendizagem e da medida de proficiências, observamos logo abaixo as tabelas 4 e 5, que evidenciam os patamares expressivos que a escola galgou.

Tabela 4: Percentual de alunos por padrão de aprendizagem / 5º ano - Seape/AC

Componente	Edição	Proficiência Média	% de Alunos por Padrão de Aprendizagem			
			Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Matemática	2013	230	1,5	20,9	47,8	29,8
	2012	226,4	1,6	20,9	48,1	29,5
	2011	221,05	2,1	29,1	42,6	26,2
	2010	206	8,5	34,8	44	12,8
	2009	204,01	8,7	36,2	39,9	15,2
Língua Portuguesa	2013	215,7	1,5	20,2	31,3	47
	2012	214,2	0,8	20,2	37,2	41,9
	2011	214,54	0,7	12,8	51,8	34,8
	2010	195,42	2,1	34	39,7	24,1
	2009	194,15	5,8	31,4	34,3	28,5

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em ACRE (2014).

Na tabela 4, podem-se apontar três aspectos que merecem destaque na disciplina de Língua Portuguesa.

Primeiro detalhe: na avaliação de 2011, a média de proficiência fora de 214,54, e, no tocante aos padrões de aprendizagem, 86,6% dos alunos alcançaram os estágios adequadoe avançado(destaque em amarelo). Qual seja, 86,6% dos seus alunos efetivamente aprendem aquilo que deles se espera ou até superam o que está posto como conteúdos para aprendizagens curricularmente previstos.

Segundo detalhe: na avaliação de 2013, houve uma migração positiva dos alunos do padrão adequado para o padrão avançado (de 31,3% para 47%), frente aos resultados da avaliação do ano anterior, na mesma relação (de 37,2% para 41,9%).

Terceiro detalhe: também na avaliação de 2013, em Língua Portuguesa, 47% dos alunos alcançaram o padrão avançado, o que aproximou a escola do percentual de 50% neste estágio de aprendizagem.

Ainda, pode-se perceber que não houve recuo para os padrões mais baixos de aprendizagem (básico e abaixo do básico), como evidencia o destaque em azul, ao longo da série observada entre os anos de 2009 a 2013.

A tabela 5 evidencia que, na avaliação do ano de 2013, em Matemática, a média de proficiência obtida fora de 282,2, enquanto que, no tocante aos padrões de aprendizagem, 56,5% dos alunos avaliados posicionaram-se nos estágios de aprendizagens adequado e avançado, aqui também apontando para uma aprendizagem exitosa.

Tabela 5: Percentual de alunos por padrão de aprendizagem / 9º ano - Seape/AC

Nível	Edição	Proficiência Média	% de Alunos por Padrão de Aprendizagem			
			Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Matemática	2013	282,2	12,4	31	39,5	17
	2012	264,1	18,1	44,1	28,4	9,4
	2011	255,95	21,7	43,4	32,6	2,3
	2010	259,62	21,4	42	29,5	7,1
	2009	256,84	21,8	42,7	30,6	4,8
Língua Portuguesa	2013	270,9	2,3	28,7	45,7	24,4
	2012	267,3	5,5	27,6	42,5	24,2
	2011	256,71	14	26,4	41,9	17,8
	2010	255,71	11,6	31,2	43,8	13,4
	2009	249,92	14,5	33,1	44,4	8,1

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em ACRE (2014).

Vale reafirmar, ainda, no tocante à utilização das informações constantes dos gráficos e tabelas aqui apresentados, a intenção de investigar como e com quais consequências a escola se apropria e gerencia esses dados, na perspectiva de estabelecer metas de melhoria para o seu processo ensinar/aprender e, consequentemente, dos seus resultados.

Dentre outros fatores determinantes da eficácia escolar, podem-se apontar a gestão pedagógica e aspectos como a sistematização do trabalho docente, os programas e projetos educativos que a escola desenvolve e que convergem para o êxito dos seus alunos. Assim, na próxima subseção, demonstra-se como a EE Normandia organiza e desenvolve sua gestão pedagógica.

1.3.4 A gestão pedagógica da EE Normandia: sistematização do trabalho docente, programas e projetos educativos

Esta subseçao demonstrará que a escola aqui estudada tem uma cultura já consolidada de realização de projetos de ensino no intuito de enfatizar os conhecimentos sobre determinadas áreas do currículo escolar, bem como de envolver e engajar o alunado na preparação e culminância desses espaços

privilegiados de construção do saber. Nesse contexto, planeja e executa, anualmente, projetos sobre Cultura Afro-brasileira, Meio Ambiente e DST's**,** dando, neste último, significativa importância à discussão sobre sexualidade.

Quanto à sistematização do trabalho docente, mais precisamente no que trata da distribuição dos seus professores em sala de aula, o Ensino Fundamental I e o II são regidos da seguinte forma: (a) 1º e 2º anos – 01 (um) professor por turma; (b) 3º, 4º e 5º anos – 02 (dois) professores por turma, em horários alternados e assumindo, cada um, determinados blocos de disciplinas: (i) Bloco 1: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação Física; (ii) Bloco 2: Matemática, Ciências, Educação Religiosa, Artes e Educação Física. Nas turmas do 6º ao 9º anos, é lotado 01 (um) professor por disciplina.

Outro aspecto importante nesse campo é a estratégia de apoio pedagógico/reforço escolar oferecido pela escola, que se desenha da seguinte forma: (i) nos 1º e 2º anos*,* as atividades de apoio pedagógico são desenvolvidas com a totalidade de alunos da turma, porém com abordagem metodológica diferenciada/inovadora, visto que precisa evitar a resistência dos que já sabem os conteúdos a serem retrabalhados*;* (ii) nos 3º, 4º e 5º anos, as atividades de apoio pedagógico são desenvolvidas segundo um agrupamento entre os que tiveram rendimento igual ou superior ao padrão mínimo de qualidade estabelecido em lei (média 7,0) e aqueles cujos rendimentos da aprendizagem foram inferiores a esse padrão. A cada duas turmas, em período discutido e preparado entre as professoras e a coordenadora pedagógica, uma professora fica com o primeiro grupo e a outra, com o segundo, em dias alternados; (iii) nas turmas do 6° ao9° anos, as atividades são desenvolvidas identicamente às das turmas de 3°, 4° e 5° anos.

Vale afirmar que esse trabalho tem por maior objetivo a correção preventiva do fluxo escolar, pois é processual e periódica, desenvolvida, assim, ao longo do ano letivo.

No que tange à formação docente continuada*,* a escola tem estratégia e calendário de formação docente próprios, para os quais conta com o trabalho desenvolvido pelas coordenações pedagógicas e de ensino. Estas, a partir da observação metódica e criteriosa das aulas, identificam as principais deficiências dos professores, preparam e realizam as formações voltadas a solucionar, prioritariamente, esses problemas. No total, ao longo do ano, são oferecidas de dez a doze formações. Ainda, é signatária do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização

na Idade Certa), que garante mais oportunidades de formação continuada aos seus professores.

Quanto a programas educacionais de finalidade específica, como os de correção da distorção idade - série, a escola em discussão não desenvolve ações próprias. Porém, por orientação da Secretaria de Educação, encaminha seus alunos para escolas especializadas que oferecem, nos dois níveis, programas próprios: no Fundamental I, há o projeto "É Tempo de Aprender", enquanto, no Fundamental II, há o projeto "Poronga".

Nesse contexto, é possível que haja articulação entre os resultados alcançados pela escola nas avaliações externas e os programas desenvolvidos pela sua gestão pedagógica. Como é da natureza da instituição escolar, todos os processos nela desencadeados, em tese, convergem para a construção do seu êxito educacional. Não seria diferente a compreensão que aqui se postula como inerente às relações entre esses resultados e a sistematização do trabalho docente, os programas e projetos educativos apresentados nesta subseção. Crê-se, portanto, que as ações acima descritas colaboram para os bons resultados da escola, mesmo que em um nível indeterminado.

1.3.5 Os atores da gestão do processo ensino-aprendizagem no âmbito da escola

A gestão escolar se constrói como um conjunto de atividades que, embora distintas, aproximam-se pela natureza que têm em comum – a congruência para a aprendizagem dos alunos, visto que, na escola, todas as atividades devem ser desenvolvidas como meio para a consecução do sucesso deles. Dessa teia, composta pela gestão de diferentes áreas – como a gestão dos recursos materiais e financeiros, a gestão de pessoas, a gestão patrimonial, a gestão administrativa e a gestão da relação escola - comunidade –, aqui nos interessa estudar e compreender como a gestão do processo de ensino e aprendizagem é colocada em prática por meio do exercício das atividades típicas desse campo da gestão escolar pelos seus diferentes atores, a partir do que preconizam a Lei Estadual 1513/2003 e a Instrução Normativa 004/2004.

O esforço inicial é o de identificar, no arcabouço da legislação de ensino do Acre, os atores escolares responsáveis pela gestão do processo de ensino e

aprendizagem, a saber o Coordenador de Ensino e os Coordenadores Pedagógicos, os principais atores da gestão pedagógica da escola.

Nesse sentido, a operacionalização, os mecanismos criados e empregados, a partir das ações previstas na legislação, pela gestão escolar, mais especificamente a da área do ensino e da aprendizagem, podem ser determinantes dos resultados finais a serem alcançados pela escola. Uma contribuição teórica importante dessa relação pode ser percebida nas palavras de Boscoli (2006, p. 19), quando nos afirma que:

> [...] na proposição de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, e que requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

A Lei Estadual 1513/2003, conhecida como Lei da Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Acre, aponta o Diretor e o Coordenador de Ensino como responsáveis pela gestão desse campo das atividades da escola, sendo que o papel destinado ao Diretor, a partir do que se pode entender e inferir do *corpus* da aludida norma, parece ser macrodimensionado e genérico, ao passo que, quanto ao Coordenador de Ensino, sua descrição se faz significativamente específica a partir de um considerável número de ações delegadas como sua responsabilidade direta. Por outro lado, a Instrução Normativa 004/2004 responsabiliza, além do segundo, a figura do Coordenador Pedagógico como o principal gestor desse processo. Vejamos, então, o que dizem essas duas ferramentas legais no que se referem aos três atores aqui identificados – o Diretor, o Coordenador de Ensino e o Coordenador Pedagógico.

Quanto ao Diretor, apenas a Lei 1513/2003 o cita como responsável pelo processo em questão, visto que ele é juridicamente responsável pela escola, o que engloba todos os seus processos. Lembremo-nos do caráter genérico que já identificamos como marcante dos apontamentos da aludida lei quanto ao papel desse ator. O artigo 35 aponta que, dentre suas tarefas, o Diretor deverá:

> [...]
>
> II - coordenar a elaboração e/ou revisão do projeto político pedagógico da escola, entregando proposta para apreciação e aprovação do Conselho Escolar até o mês de julho de cada ano;
>
> [...]
>
> IV - coordenar a elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola até o final do mês de março de cada ano e enviá-lo para apreciação e aprovação do Conselho Escolar;
> V - estabelecer a cada semestre e pactuar com a SEE, metas de rendimento escolar a serem atingidas;
> VI - encaminhar bimestralmente ao Conselho Escolar e à SEE relatórios sobre rendimento escolar. (ACRE, 2003, p. 8)

A fundo, os mandamentos da aludida lei não expressam uma pesada carga de responsabilidades à qual o diretor escolar seja submetido quanto à gestão do processo que aqui discutimos. O que é plenamente compreensível, pois seria inimaginável sobre ele imputarem-se tarefas de natureza específica, mesmo que fossem no tocante à gestão dessa área que caracteriza a essência da instituição escolar. Como podemos perceber no único artigo da lei que trata das obrigações do diretor, não há nenhuma especificação que o aponte como ator responsável pela operacionalização da gestão desse processo.

No que se refere ao Coordenador de Ensino, suas funções são preconizadas na Instrução Normativa nº 004/2004, artigo 6º, a partir da compreensão de que a ação do Coordenador de Ensino tem como foco a aprendizagem do aluno e ocorrerá nas dimensões da Diagnose (leitura da realidade do ensino na escola), da Intervenção (atuação planejada e sistemática sobre a realidade) e da Proposição (projeção para o desenvolvimento da escola a partir das metas alcançadas) (ACRE, 2004).

Aqui, pode-se perceber a relevância de que está revestida a função desse profissional ao lhe serem postas como dimensões da sua função a leitura (e a consequente compreensão) da realidade do ensino, a atuação planejada e sistemática sobre esta e a projeção do desenvolvimento da escola a partir dos resultados historicamente alcançados.

Ainda de acordo com a referida norma legal, no parágrafo 1° do mesmo artigo, preconiza-se que, na dimensão da Diagnose[7], o coordenador de ensino tem como atribuições as tarefas próprias da sua função, que se estendem desde a utilização dos dados disponíveis (Censo Escolar, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Avaliação do SAEB, avaliações da SEE, avaliações realizadas pela escola, PDE e outros) para construir as informações sobre a realidade do ensino na escola, semestralmente, até a apresentação bimestral, ao Diretor e ao Conselho Escolar, do diagnóstico da realidade do ensino na escola para a tomada de decisões (ACRE, 2004).

Portanto, do Coordenador de Ensino é exigida a capacidade de compilar, analisar e utilizar dados sobre indicadores e avaliações educacionais, dialogar com diferentes áreas e atores da gestão escolar e subsidiar as instâncias superiores, como o Diretor e o Conselho Escolar, com informações determinantes para tomadas de decisões.

No que se refere à dimensão Intervenção, no seu parágrafo 2º, a I.N. 004/2004 determina que o coordenador de ensino deverá, dentre outras tarefas próprias da sua função, assessorar o diretor da escola na construção do projeto pedagógico da unidade de ensino e na construção de pactos com a comunidade escolar para definir formas de atuação sobre os problemas detectados, bem como apresentar, semestralmente, ao diretor e à comunidade escolar os resultados das ações (ACRE, 2004).

Essa dimensão do papel do Coordenador de Ensino revela o quanto se exige dele a corresponsabilidade pelos resultados obtidos pela escola, quando dele se espera que assessore, coordene, avalie e apresente resultados referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no tocante à dimensão Proposição, a I.N. nº 004/2004, no seu parágrafo 3º, preconiza que o Coordenador de Ensino, dentre outras tarefas, projetará ações futuras de melhoria do ensino, com base na análise dos resultados do ano anterior; estabelecerá, juntamente com o diretor, coordenador administrativo e coordenador pedagógico, metas e ações visando a qualidade do ensino, a serem

---

[7] O termo Diagnose, entendido na Instrução Normativa 04/2004 como “leitura da realidade do ensino na escola”, refere-se à ação (do Coordenador de Ensino) de compreender em que níveis de elaboração e transposição didático-pedagógica se encontra o seu fenômeno do ensino e da aprendizagem, bem como de identificar os problemas a ele inerentes, a partir de dados e informações coletados pela observação do cotidiano do processo e dos resultados da aprendizagem dos alunos.

pactuadas com a comunidade escolar e; levará ao conhecimento da SEE, através do diretor, propostas inovadoras de melhoria da qualidade do ensino, que requerem apreciação ou assessoramento técnico mais especializados (ACRE, 2004).

Neste contexto, espera-se desse profissional a capacidade de buscar uma nova realidade para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola, a partir dos resultados que esta tenha obtido, construindo, assim, as condições necessárias e indispensáveis para a elevação dos padrões de aprendizagem dos seus estudantes e a consequente elevação do conceito da unidade de ensino junto à comunidade.

Aprofundando ainda mais a compreensão sobre a gestão do ensino e da aprendizagem no interior das escolas da rede estadual de ensino do Acre, mais a frente, na íntegra do artigo 8º da I.N. nº 004/2004, localizamos os preceitos que norteiam o exercício da função de Coordenador Pedagógico, nos quais se estabelece, como tarefas inerentes a este profissional, observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula; atuar junto aos professores do turno, para o cumprimento das ações construídas com o coordenador de ensino e pactuadas na comunidade escolar e subsidiar o coordenador de ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino (ACRE, 2004).

Segundo o que preconiza a legislação, em que pese a reconhecivel contribuição de todos os atores escolares (em especial, os da área do ensino, como os professores), parece ser a gestão pedagógica da EE Normandia um processo que passa, determinantemente, pelas mãos destes dois profissionais – o Coordenador de Ensino e o Coordenador Pedagógico.

Do Coordenador de Ensino, espera-se a *macrovisão* acerca da realidade do processo que, subsidiado pelas ações do Coordenador Pedagógico, deve coletar e sistematizar dados e informações que lhe permitam situar, analiticamente, a escola quanto à gestão e à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, projetar uma nova realidade para a escola e coordenar a intervenção da equipe docente sobre a realidade identificada, com base nos objetivos e metas traçadas e pactuadas coletivamente.

Já ao Coordenador Pedagógico, cabem as tarefas de articulador de subprocessos, como planejamento didático-pedagógico e atividades de capacitação dos professores oportunizadas pela própria escola, além da produção e sistematização dos dados educacionais, como aprovação, reprovação, evasão,

distorção idade/série, colhidos da sua convivência com os professores e compilados pelo setor administrativo da escola, imprescindíveis à implementação das suas políticas para esse campo da gestão.

Nesse sentido, cabe lançar mão de uma contribuição teórica de Libâneo (2001), na qual afirma que

> o setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. [...] O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p. 168)

Nessa perspectiva, a figura do coordenador pedagógico ocupa lugar central na gestão desse processo, quem sabe, até, sendo dele o conjunto de ações mais sensíveis e determinantes para sua qualidade, considerados os preceitos da legislação vigente e os fundamentos teóricos buscados em renomados literatos da área da gestão escolar, como José Carlos Libâneo.

Temos, assim, o “desenho” da estrutura legal preconizadora das responsabilidades desses distintos atores da gestão escolar, a partir do exercício de atividades típicas, sobre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede pública estadual acreana. Tal desenho, grosso modo, nos permite afirmar a existência de uma verticalização da gestão do referido processo, quando posto desde a generalidade das tarefas do Diretor até a especificidade das tarefas do Coordenador de Ensino e, mais ainda, do Coordenador Pedagógico, que são, ao final, os grandes responsáveis pela gestão dessa área de tamanha importância dentro da escola e cujas práticas interessam ao estudo que está circunscrito na pesquisa que ora realizamos.

1.3.6 A Gestão dos resultados: planejamento, divulgação e responsabilização

A análise da gestão dos resultados das avaliações em larga escala teve a intenção de apontar elementos que, somados a outros fatores (como os dados colhidos na aplicação dos questionários e os obtidos a partir das entrevistas feitas

com a equipe gestora), permitiram a este trabalho constatar como, de fato, a escola se apropria dos seus resultados. Verificaram-se, a partir de um estudo documental, os processos de planejamento, de divulgação e de responsabilização, desenvolvidos no âmbito da gestão escolar.

Atendendo ao objetivo de elucidar o que e como a escola faz em termos de gestão desses resultados, na análise do planejamento, buscou-se evidenciar como a equipe de coordenadoras de ensino e pedagógicas articula estratégias e ações de ensino, em conjunto com os docentes, sob o objetivo de utilizá-los didática e pedagogicamente.

Nesse sentido, o planejamento engloba ações que vão desde a análise situacional do processo de ensino e aprendizagem, fundamentado na metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), até a projeção, execução e controle do Plano de Suporte Estratégico, instrumento do PDE no qual são definidos, no campo dos resultados e do desempenho acadêmico, os objetivos estratégicos, as estratégias, as metas e as ações a serem desenvolvidas pela escola para a consecução dos novos resultados almejados.

Quanto à divulgação, analisamos o conjunto de ações gestoras desencadeadas pela escola no sentido de dar visibilidade e publicidade aos resultados obtidos nos campos do conhecimento avaliados. Ainda, serão analisadas as novas ações pactuadas pela comunidade escolar, em especial pela equipe da coordenação pedagógica, visando à consecução de novos resultados pela escola, preferencialmente, mais avançados que os até então obtidos.

No tocante à responsabilização, buscou-se identificar, no âmbito da gestão escolar, um conjunto de ações compensadoras ou sancionadoras aplicáveis à instituição e/ou aos atores educacionais envolvidos, frente aos resultados alcançados. Se identificadas, as ações de responsabilização, provavelmente, poderão ser relacionadas ao conceito de autonomia institucional tão almejado no campo da educação.

Neste sentido, cabe citar uma interessante contribuição teórica de Lück (2011 apud MACHADO, 2012), na qual esta autora nos afirma:

> na medida em que a gestão escolar passa a apresentar maior autonomia para decidir sobre os melhores meios de operacionalizar políticas, criar sua própria normatização, definir metas e os meios para alcançá-las, ela também assume a responsabilidade pelo

> desempenho e os resultados apresentados pela escola (LÜCK, 2011 apud MACHADO, 2012, p. 14)

Ainda quanto à responsabilização, não se quer aqui afastá-la, teoricamente, daquele conceito mais amplo e inerente à esfera macro educacional e, em larga escala, denominado *accountability,* entendido como:

> [...] processo compreendido como um mecanismo de desenvolvimento da prática democrática por meio da publicização dos resultados e da responsabilização dos envolvidos na busca de eficiência e eficácia dos serviços públicos educacionais. (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012, p. 25)

Na verdade, apenas se recortou desse lastro conceitual amplo para um terreno menor, o da unidade de ensino que sedia esta pesquisa.

Os registros documentais pesquisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e os Cadernos de Planejamentos dos Professores (CPP), no campo do planejamento; a Revista do Sistema de Avaliação (Rede Estadual/SEAPE/2012), a Revista da Gestão Escolar (SEAPE/2012) e os Boletins da Família (SEAPE/2012), destinados à divulgação/publicação.

Quanto à responsabilização, a escola não dispõe de ações gestoras destinadas especificamente a este campo da sua gestão, o que fez com que não se localizassem documentos voltados a tal fim que pudessem compor este levantamento.

Nesse contexto, relata-se aqui o que a escola estabelece como ações para a gestão dos seus resultados acadêmicos e desempenhos de aprendizagem, considerando-se individualmente cada um dos instrumentos acima elencados.

O Projeto Político Pedagógico, primeiro dos documentos pesquisados a ser aqui relatado, é um instrumento relevante para a gestão escolar, visto que é a ferramenta norteadora dos objetivos da escola e plataforma onde estão assentadas as ações a serem realizadas na perspectiva da consecução do seu papel social central, o de construir conhecimento e formar para a cidadania.

Ademais, conceitualmente, Maia e Costa (2011, p. 19) entendem que o PPP é “[...] a concretização do processo mental coletivo escolar, com a finalidade de

construir, de forma dinâmica, socializadora e crítica, uma instituição constituída por cidadãos e formadora destes".

Quanto à sua relevância, cabe afirmar-se a importância que o mesmo joga no cenário escolar. Segundo Veiga (2004, p. 12),

> ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades pedagógicas.

Em que pese a importância e relevância do PPP, nele, não se identificou nenhuma referência à gestão dos resultados da aprendizagem escolar aferidos em larga escala (avaliações externas), tanto na perspectiva do planejamento quanto na da divulgação, bem como na da responsabilização.

O que há, na verdade, é a descrição de como a escola implementará (elaborará e executará) a avaliação da aprendizagem escolar, ligada a cada um dos seus componentes curriculares, bem como os gerenciará na perspectiva dos melhores índices de aprovação.

Quanto ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), este se configura como um instrumento gerencial de força expressiva no cenário daquela instituição. É a partir desse plano que a comunidade escolar, sob a coordenação da sua liderança, assume os resultados obtidos, estabelece novas metas de resultados e desempenhos a serem perseguidos, delega tarefas e responsabiliza seus diferentes atores para a consecução dos mesmos.

A título de exemplo, pode-se citar a série de projeções de metas para os padrões de desempenho no Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE), entre os anos de 2009 a 2011[8], para o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental, definidas a partir dos resultados do ano anterior e projetadas para o ano em curso, como vemos na tabela 6.

---

[8] Esta série, iniciada no ano da primeira edição do SEAPE/AC (2009) e estendida até a ano de 2011, é citada em caráter de exemplo. Ademais, construir uma tabela dessa natureza e que englobasse os dados de toda a série histórica (2009 a 2013) faria com que se criassem dificuldades de compreensão da mesma, dado o volume de informações que conteria.

Tabela 6 - Evolução dos percentuais de alunos por padrão de aprendizagem entre os anos de 2009 e 2011

Percentuais de Alunos por Padrão de Aprendizagem - *Alcançado Ano 2009*								
Disciplina	**Abaixo do Básico**		**Básico**		**Adequado**		**Avançado**	
	5º Ano	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**
L. Portuguesa	5,8	14,5	31,4	33,1	34,3	44,4	28,5	8,1
Matemática	8,7	21,8	36,2	42,7	39,9	30,6	15,2	4,8
Percentuais de Alunos por Padrão de Aprendizagem - *Projeção Ano 2010*								
Disciplina	**Abaixo do Básico**		**Básico**		**Adequado**		**Avançado**	
	5º Ano	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**
L. Portuguesa	0,8	9,5	26,4	28,1	39,3	49,4	33,5	13,1
Matemática	3,7	16,8	31,2	37,7	44,9	35,6	20,2	9,8
Percentuais de Alunos por Padrão de Aprendizagem *Alcançado / Ano 2010*								
Disciplina	**Abaixo do Básico**		**Básico**		**Adequado**		**Avançado**	
	5º Ano	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**
L. Portuguesa	2,1	11,6	34	31,3	39,7	43,8	24,1	13,4
Matemática	8,5	21,4	34,8	42	44	29,5	12,8	7,1
Percentuais de Alunos por Padrão de Aprendizagem - *Projeção Ano 2011*								
Disciplina	**Abaixo do Básico**		**Básico**		**Adequado**		**Avançado**	
	5º Ano	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**
L. Portuguesa	0,8	9,5	26,4	28,1	39,3	49,4	33,5	13,1
Matemática	3,7	16,8	31,2	37,7	44,9	35,6	20,2	9,8
Percentuais de Alunos por Padrão de Aprendizagem - *Alcançado Ano 2011*								
Disciplina	**Abaixo do Básico**		**Básico**		**Adequado**		**Avançado**	
	5º Ano	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**	**5º Ano**	**9º Ano**
L. Portuguesa	0,7	14	12,8	26,4	51,8	41,9	34,6	17,8
Matemática	2,1	21,7	29,1	43,4	42,6	32,6	26,2	2,3

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações disponibilizadas em ACRE (2013)

A tabela 6 revela uma série de informações interessantes. Em especial, busca-se comparar os resultados projetados com os alcançados e, mais ainda, toma-se esta comparação como medida ou, no mínimo, indício da capacidade da escola de gerir seus resultados, na perspectiva de fazê-los subsidiarem o planejamento para a melhoria da qualidade da formação acadêmica que oferece aos seus estudantes.

A comparação inicial de que se lança mão aqui é a que se estabelece entre os resultados projetados e os alcançados para o ano de 2010. De modo geral, constata-se o pouco sucesso da escola na sua tentativa de produzir novos e avançados resultados, visto que, das 16 (dezesseis) projeções para aquele ano (ver tabela 6), constantes do PDE, em apenas duas delas, a escola fora bem-sucedida em alcançar os resultados pretendidos: em Língua Portuguesa do 5º ano, no padrão *adequado,* cuja projeção era 39,3% e o resultado alcançado fora de 39,7%, e também em Língua Portuguesa do 9º ano, no padrão *avançado,* cuja projeção era 13,1% e o resultado alcançado fora de 13,4%. Nos dois casos, a escola alcançou resultados com variação positiva de apenas 0,4 e 0,3 pontos nominais, respectivamente. Nos demais, todos os resultados alcançados se mantiveram abaixo das metas projetadas.

Outra comparação interessante pode ser estabelecida entre as projeções e os resultados alcançados para o ano de 2011, quando a escola se fez mais bem-sucedida que no ano anterior. Das 16 (dezesseis) projeções, para nove delas, os resultados alcançados foram superiores às metas projetadas, como em Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano, cujas projeções, para o padrão *abaixo do básico,* eram de 0,8% e 3,7%, respectivamente, enquanto os resultados alcançados foram de 0,7% e 2,1%, respectivamente. Também se fez bem-sucedida em Língua Portuguesa do 5º ano, no padrão *adequado,* cuja projeção era de 39,3% e o resultado alcançado fora de 51,8%, configurando um salto significativo neste indicador em questão.

Ainda dentro do PDE, no Plano de Suporte Estratégico, a escola transforma os resultados projetados em metas descritivamente elaboradas, que são convertidas em ações a serem realizadas e, uma vez que o sejam, têm o propósito de contribuir para a consecução das referidas metas, como no caso “1.1.01 – Reduzir de 31,9 para 26,9 o percentual de alunos do nível básico em Língua Portuguesa no 5º ano”, meta projetada para o ano de 2010 a partir dos resultados de 2009.

Por consequência, as metas são desdobradas em ações didático-pedagógicas, para as quais são determinados responsáveis pela execução, prazo de realização, indicadores e resultados esperados, como neste exemplo: “11. Realizar cinco atividades de produção de texto a partir da leitura de imagens, gráficos e tabelas”.

Perceba-se que a ação aqui elencada como exemplo é a de número 11 e que, somada às demais ações da meta à qual pertence, compõe uma política de gestão do resultado alcançado naquele padrão de aprendizagem (31,9%), a partir do qual se projeta e se persegue um novo resultado (26,9%).

Como última ferramenta analisada no contexto do planejamento, os Cadernos de Planejamentos dos Professores (CPP) evidenciam uma preocupação direta da escola com os seus resultados da aprendizagem acadêmica quando são transcritos, para os planos de aulas, os descritores ligados a cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Para efeito de melhor compreensão:

> [...] descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados. (MINAS GERAIS, 2010)

Como exemplo, citam-se os planos de aula das disciplinas de Língua Portuguesa, dos 5º anos A,B,C e D, e Matemática, dos 5º anos C e D.

Em Língua Portuguesa, cuja previsão de duração do plano de aula é de duas semanas, a professora elencou quatro descritores (muito embora apenas um será aqui citado) que têm a função de nortear a construção de seis habilidades que, por suas vezes, remetem-se a seis conteúdos. Assim: (i) conteúdo – leitura e produção de escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza pela compreensão e utilização de regras do Sistema de Numeração Decimal (SND); (ii) descritor – reconhecer e utilizar características do Sistema de Numeração Decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional (D13); (iii) habilidade – compreender e utilizar as regras do Sistema de Numeração Decimal para leitura e escrita, comparação, ordenação e arredondamentos de números naturais de qualquer ordem de grandeza, pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações de regularidades.

O objetivo desta prática, segundo a coordenadora de ensino, é o de enfrentar e superar as deficiências identificadas pela avaliação em larga escala promovida pelo SEAPE/AC quanto à construção das habilidades teóricas e práticas referentes a determinados descritores que, por força conceitual, estão diretamente associados a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise.

Em outras palavras, a avaliação em larga escala identifica os descritores de aprendizagem nos quais os estudantes apresentam deficiência, e a escola, no contexto do seu processo de planejamento didático-pedagógico, os insere nos instrumentos que pautam o cotidiano do processo de ensinar e aprender oferecido pela escola, os planos de aulas dos professores.

A intenção final e maior dessa estratégia é a de construir, no processo da sala de aula, as habilidades inerentes aos descritores para, mais à frente, permitir que o estudante, ao ser submetido à avaliação, possa ter a necessária capacidade responsiva a todo e qualquer item que se reporte aos descritores estudados. Trata-se, portanto, de uma ação didático-pedagógica que é orientada à gestão dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar em larga escala, muito embora complexa e permeada por diferentes variáveis. A mesma estratégia e estrutura planificadora são empregadas na disciplina de Matemática.

Vale ressaltar que, muito embora parta dessa compreensão, a escola não desenvolve um trabalho especificamente voltado a atacar as deficiências de aprendizagens identificadas pelas análises dos seus resultados. Ao contrário, a construção dessas aprendizagens se dá no contexto do currículo com o qual a escola trabalha de forma ampla e sem a intenção de treinar ou preparar seus estudantes para os testes das avaliações externas.

Quanto à divulgação, foram levantados os documentos já afirmados no início deste subtítulo, quais sejam a Revista do Sistema de Avaliação (SEAPE/Rede Estadual/2013), a Revista da Gestão Escolar (SEAPE/2013) e os Boletins da Família (2013).

A Revista do Sistema de Avaliação está estruturada em quatro seções, sendo a primeira sobre o papel da avaliação como instrumento aferidor da qualidade da educação e meio para superar os desafios; a segunda versa sobre conceitos de padrões de desempenho; a terceira apresenta os resultados anuais; e a quarta e última seção trata de algumas articulações entre a escola e o contexto social no qual está inserida.

A Revista da Gestão Escolar também se faz estruturada em quatro seções, sendo que a primeira se reporta à avaliação e qualidade de ensino como um desafio contemporâneo da gestão escolar; a segunda aponta uma mudança de paradigma para o campo da gestão escolar; a terceira trata, conceitualmente, dos padrões de desempenho; e a quarta seção apresenta os resultados anuais da escola, sempre em um quadro comparativo no qual também se apresentam os resultados da escola, do município e da rede.

O Boletim da Família tem por meta levar, como o próprio nome sugere, os resultados obtidos pelo estudante avaliado ao conhecimento do seu núcleo familiar. Nele, são tratados, basicamente, breves conceitos sobre o sistema de avaliação, sobre os padrões de aprendizagem e são apresentados os resultados do estudante.

De modo geral, as três fontes analisadas compõem parte da estratégia da Secretaria de Estado de Educação para a divulgação do sistema SEAPE e seus resultados, sendo a primeira destinada à rede como um todo; a segunda, à escola; e a terceira, à família e ao estudante. Não são, portanto, instrumentos elaborados pela escola no sentido de divulgar os seus resultados, muito embora visem a fomentar o comprometimento comunitário escolar e familiar em torno do objetivo da construção coletiva de novos e avançados resultados.

No tocante à responsabilização, como afirmado anteriormente, não foram localizados documentos (compromissos coletivos, atas de assembleias, relatórios de pactos construídos e firmados pela comunidade escolar, etc.) que tratassem especificamente desse aspecto da apropriação dos resultados.

Ademais, o que há de sistematizado em termos de responsabilização é a política de premiação da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) destinada à valorização profissional dos docentes em efetivo exercício e gestores das escolas (diretor, coordenador de ensino e coordenadores pedagógicos) da sua rede, conhecidos, respectivamente, como Prêmio de Desenvolvimento e Valorização Profissional Docente (VDP) e o Prêmio de Desenvolvimento e Valorização Profissional da Gestão (VDG). Vale ressaltar que essa não é uma estratégia própria da escola, mas, sim, da rede estadual acreana de educação.

Esses dois prêmios têm o caráter de bonificação por desempenho profissional, e os seus pagamentos estão vinculados, quase unicamente, a uma avaliação feita pela equipe gestora da escola, referente aos docentes, e pela representação da SEE/AC nos municípios, referente aos gestores. A avaliação é

estruturada em questionários a serem respondidos pelos avaliadores, sendo que, uma vez alcançados determinados percentuais de respostas positivas, a bonificação é paga ao servidor; caso a avaliação seja negativa e/ou não alcance um determinado percentual de respostas positivas, o servidor tem negado o pagamento da bonificação.

Esse é o quadro geral das estratégias e ações desenvolvidas pela escola para a apropriação dos resultados das avaliações da aprendizagem em larga escala. No próximo capítulo, trazemos a discussão sobre a utilização dos resultados das avaliações externas na EE Normandia permeada pela contribuição de teóricos e pesquisadores educacionais.

2 APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA ESTADUAL NORMANDIA À LUZ DE ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de discutir a apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas à luz das teorias. Objetiva, também, analisar os dados levantados pela pesquisa realizada na escola alvo deste trabalho, amparado pelas contribuições teóricas, na busca de compreender se as estratégias e ações desenvolvidas pela instituição têm-se feito efetivas para o seu processo de apropriação dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB. Apresentamos, ainda, as contribuições teóricas que abordam a importância da apropriação dos resultados como ferramenta para a gestão pedagógica da escola e analisamos as entrevistas realizadas com as gestoras e os questionários aplicados aos professores da escola pesquisada. Os depoimentos coletados referem-se à forma como os gestores e os professores têm compreendido e utilizado os resultados dessas duas avaliações na implementação de ações eficazes com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Considerando o cenário macroestrutural, podemos afirmar que, ao longo das últimas décadas, um dos grandes desafios da educação tem sido construir sistemas de avaliação em larga escala que se consolidem como ferramenta a serviço do planejamento educacional seja no nível dos sistemas ou redes de ensino, seja no nível das unidades escolares.

Como já visto no capítulo 1 desta dissertação, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Acre (SEAPE/AC) teve seu surgimento no ano de 2009 e assumia, naquele momento da história da educação acreana, o caráter acentuador das reformas educacionais pelas quais o Estado passava desde os anos finais da década de 1990. Sua regulamentação como sistema oficial de avaliação da rede pública acreana de ensino se dera por meio da Instrução Normativa nº 06, de 22 de Abril de 2014.

Atualmente, não só no Acre, mas em todo o Brasil, tem-se observado a necessidade de se avançar na apropriação dos resultados das avaliações educacionais, de modo que, a sistemas e unidades de ensino, seja permitido fazer

uso desses resultados na perspectiva de ponto de partida e/ou retomada das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a EE Normandia tem articulado estratégias e ações que visam a enfrentar esse desafio, liderada pela sua equipe gestora e contando com o comprometimento dos docentes. A compreensão em torno da necessidade da apropriação dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB tem impulsionado a melhorar a gestão pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e o desempenho acadêmico de seus alunos, como ficou evidente quando da discussão, apresentada no capítulo 1, acerca dos resultados das avaliações externas da escola.

Acerca das concepções teóricas indicadas na primeira seção, busca-se evidenciar o pensamento de cada um dos autores e a contribuição que têm dado para que a escola trate os resultados das avaliações externas como uma importante e confiável fonte de informações, as quais pode empregar como subsídios à reflexão sobre o seu trabalho e à implementação de estratégias e ações que tenham como objetivo a melhoria da aprendizagem dos educandos e a consequente melhoria dos resultados da escola.

Brooke e Cunha (2011) nos apontam a produção de *feedback* como objetivo da avaliação externa. Nesse sentido, é fundamental que gestores e professores dominem as avaliações externas e os significados dos seus resultados para que estes possam funcionar como subsídios na busca por soluções para os problemas de aprendizagem dos educandos.

De Silva (2011), trazemos a ideia de que, frente ao volume expressivo de avaliações externas e seus respectivos resultados já produzidos no Brasil, o grande desafio que se apresenta a elaboradores das políticas de avaliação e gestores escolares e dos sistemas é o de se apropriar e utilizar adequadamente esses conjuntos de informações. No mesmo sentido, Locatelli (2002) critica a ineficácia da utilização desses resultados, com base na inexistência de medidas geradas a partir da análise dos dados coletados.

Abordamos, também, Vianna (2003) e sua defesa da utilização dos resultados das avaliações em larga escala nos planejamentos escolares como elementos fundamentadores da elaboração de estratégias e ações a serem desencadeadas pela escola e que sejam capazes de contribuir com avanços na qualidade da formação acadêmica oferecida aos alunos. Na mesma linha de raciocínio, Machado (2012) defende que a escola deve incluir a análise dos resultados das avaliações

externas nas reuniões escolares e nas discussões travadas nos encontros de capacitações e formação continuada promovidas pela própria escola com o intuito de levar os professores a, também, refletirem sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos alunos. Nesse contexto, a autora defende o planejamento do trabalho pedagógico que considere não apenas as médias e índices atingidos pela escola, mas a diversidade de desempenhos individuais alcançados pelos educandos. Assumindo essa perspectiva, poderia se desenvolver uma prática docente inclusiva e voltada a atender as necessidades de aprendizagem de todos.

De Souza (2007), trazemos o postulado de que as avaliações externas não são soluções para os problemas, mas cumprem o papel de indicar quais aspectos dos processos de ensino e aprendizagem apresentam falhas, requerendo, assim, atenção e tratamento diferenciado da escola.

De Soares (2002; 2004), abordamos as funções genéricas das avaliações em larga escala e o papel do diretor como a liderança social e pedagógica legítima, a quem compete o estabelecimento de objetivos claros a serem alcançados pelo trabalho coletivo. Esses objetivos devem alicerçar a união e o compromisso da equipe escolar, ao mesmo tempo em que suas consecuções dependem desses dois fatores.

De Pestana (1998), expomos a ideia de que, no tocante aos sistemas de avaliações externas, há um vazio, no interior das escolas brasileiras, quanto à definição clara de objetivos. Ainda, defende que a vaguidão é tamanha ao ponto de as escolas sequer conhecerem quais elementos sustentam suas ações educacionais.

De Pequeno (2000), apresentamos o papel que cumpre o envolvimento dos docentes em todas as etapas dos processos de avaliação, sendo este, segundo a autora, determinante para a incorporação das recomendações oriundas dos resultados às práticas dos professores.

Do pensamento de Sousa e Bonamino (2012), abordamos os riscos sofridos pela escola e os cuidados que ela precisa ter para que a prática docente não seja diminuída a uma permanente preparação do educando para os testes das avaliações externas. Essa prática provocaria o fenômeno do estreitamento curricular, acompanhado do seu consequente empobrecimento.

Na seção a seguir, apresentamos as contribuições teóricas que tratam, tendo a escola como perspectiva, dos processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta da gestão pedagógica.

2.1 Concepções Teóricas sobre a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas

A transição vivida pela sociedade brasileira, em meados da década dos anos de 1980, quando o país rompia com o longo ciclo da ditadura militar desenrolada entre os anos de 1964 a 1985, fora marcadamente caracterizada pelos reclames dos mais distintos setores da nossa sociedade civil em prol de dois anseios: a redemocratização política e a ampliação das oportunidades educacionais.

No bojo das discussões inerentes à elaboração da Carta Magna de 1988, ecoava a defesa intransigente em prol do alargamento do alcance social dos nossos sistemas educacionais e redes de ensino, da democratização da gestão escolar e da busca pela elevação da qualidade da educação ofertada no Brasil. Nesse sentido, Pestana (1998) nos afirma:

> [...] reconhecia-se que o País tinha feito um grande esforço de construção de escolas e tinha, realmente, ampliado bastante o número de pessoas que ingressavam no sistema de ensino. Os resultados gerados, porém, não eram (ou pelo menos havia uma impressão geral de que não pareciam ser) os desejados. Nada tinha sido medido, mas havia uma percepção muito forte de que era preciso implementar a qualidade do sistema educacional - mas, que qualidade? (PESTANA, 1998, p. 66)

É nesse cenário, logo no início da Nova República (1985/1986), que surgem as primeiras discussões em torno da criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil. É justamente daí que se tem a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB), experiência que abriu o leque para a construção de muitos outros sistemas de avaliação da aprendizagem em larga escala em todas as esferas da federação brasileira.

As avaliações externas constituem um binômio que se completa, além dos testes propriamente ditos, com o retorno dos seus resultados às escolas e suas

comunidades profissionais. Esse retorno abre a possibilidade de a escola apropriar-se das suas informações e delas se utilizar didática e pedagogicamente, no sentido de compreender os problemas de aprendizagem por elas identificados e traçar ações educativas para superá-los.

Também os educandos devem se tornar conhecedores desses resultados, o que lhes permite saber os níveis de aprendizagem nos quais se encontram e, assim, podem pactuar com as ações planejadas pela escola.

2.1.1 Os objetivos, as funções e os riscos da apropriação dos resultados

Para cumprir a tarefa de compreender como os fenômenos relativos à apropriação dos resultados das avaliações externas se processam, tomamos, a partir dessa seção, os pensamentos de autores acerca da necessidade de as escolas se apropriarem desses resultados e, com base neles, conhecerem o grau de qualidade da educação que ofertam às suas comunidades.

Iniciamos essa análise teórica com uma reflexão acerca dos objetivos das avaliações externas. Brooke e Cunha (2011, p. 27) defendem que estas "[...] têm o objetivo explícito de fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudarem na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos". Assim, o retorno dos resultados das avaliações externas a gestores e professores deve desencadear uma somatória de "[...] esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar".

É possível que a compreensão correta dos objetivos das avaliações externas seja o elemento que falte às comunidades escolares para que estas aprofundem seus processos apropriativos dos resultados. Quanto a isso, ainda Brooke e Cunha (2011) propõem, como medida que vise a preparar os professores para essa lida:

> [...] a criação de programas estruturados de formação continuada com base nos resultados das escolas que vão além do trabalho individual dos analistas ou supervisores pedagógicos, na tentativa de atingir um número mais significativo de professores, tornando-se programas permanentes de intervenção junto a esses profissionais. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 31)

Em raciocínio que aponta para outro rumo, o da ausência de objetivos claros acerca das avaliações externas e a apropriação dos seus resultados pela escola, Pestana (1998, p. 72) defende que “[...] as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar, e muitas vezes nem sabem de que bases partem”.

Quanto às funções das avaliações externas, Soares (2004 *apud* BROOKE; CUNHA, 2011, pp. 19-20) aponta que são três: a métrica, a analítica e a pedagógica.

A função métrica tem o caráter de aferir, de medir os graus de desenvolvimento em que se situam os sistemas de ensino em comparação a algum parâmetro para, daí, se discutirem questões ligadas a avanços. A função analítica cumpre o caráter de subsidiar gestores e pesquisadores na tarefa de compreender os sistemas. A função pedagógica, a mais complexa e difícil delas, cumpre o papel de ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da análise dos seus resultados. Vale ressaltar que este trabalho está centrado nessa última função.

Sobre os riscos da apropriação dos resultados, um dos argumentos de quem se opõe às avaliações externas e à utilização dos seus resultados no campo da gestão pedagógica, segundo Souza e Bonamino (2012), é o de que o tratamento dado a esses processos oferece riscos de modificações no currículo escolar, reduzindo-o e empobrecendo-o. Nesse sentido, defendem que, dentre os riscos:

> [...] um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.
>
> [...] Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (SOUZA; BONAMINO, 2012, pp. 383-384)

Esse risco é assumido pelas escolas quando estas privilegiam partes do currículo que compõem as avaliações externas e são apenas recortes do currículo escolar. Nesse cenário, aspectos de natureza muito mais psicoafetiva do que cognitiva, como a formação de valores morais e conduta social, são desprivilegiados e pouco tratados pela instituição.

2.1.2 Os desafios e as resistências à apropriação dos resultados

Um considerável número das unidades federadas brasileiras, ao nível dos estados e do Distrito Federal, já conta com sistemas próprios de avaliações externas, além de participar das que são promovidas em âmbito nacional, como o SAEB.

De acordo com Becker (2012), em 1992, dá-se início à criação desses sistemas com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Ao longo da década de 1990, outros estados inauguraram seus sistemas de avaliação, entre os quais estão Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul. Entre o final da década de 1990 e os anos 2000, a expansão da criação dos sistemas estaduais de avaliação educacional externa alcançou estados como Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Acre, além do Distrito Federal.

Já nos anos da década de 2010, essa expansão chegou a estados como o Amazonas e Rondônia.

De modo geral, o principal desafio dos sistemas estaduais de avaliação educacional em larga escala tem sido a utilização didática e pedagógica dos seus resultados produzidos, tanto pela dificuldade técnica em lidar com estes quanto pelas resistências que têm sido oferecidas, em especial, pelos docentes.

Nesse cenário, na percepção de Sousa (1997; 2001, *apud* SILVA 2011, p. 109), “[...] a apropriação dos resultados das avaliações é, indubitavelmente, a etapa mais desafiadora para a gestão das políticas e programas instituídos pelo governo”. Essa constatação nos revela um fenômeno que tem sido determinante para a subutilização ou, simplesmente, o abandono das informações produzidas pelos sistemas avaliativos. Corroborando essa linha de pensamento, Silva (2011) nos afirma:

> [...] a realidade educacional brasileira já comporta uma base de dados considerável sobre o rendimento escolar dos alunos. No entanto, no que diz respeito à utilização desses dados, de um modo geral, fica ainda restrito a situações isoladas ou simplesmente são arquivados. Dessa forma, o uso dos resultados dos testes de proficiência é a grande questão que envolve as discussões recentes. (SILVA, 2011, p. 109)

Também nessa linha de pensamento, Gatti (1994 *apud* SILVA, 2011, p. 109) sentencia que os resultados dos testes estão à espera de quem os utilize adequadamente.

A partir dessa premissa, Locatelli (2002) também elabora críticas sobre os destinos dados a essas fontes de informação que, se utilizadas adequadamente, poderiam contribuir para significativas mudanças na qualidade da educação ofertada no Brasil. Assim, nos afirma o autor:

> [...] os dados gerados por pesquisas deste tipo viabilizam tão grande quantidade de informações que estas terminam por não serem eficazmente utilizadas nem pelas instâncias produtoras do conhecimento, nem pelos gestores dos sistemas. Alega-se, finalmente, que, em geral, não são implementadas medidas derivadas da análise dos dados coletados. (LOCATELLI, 2002, p. 6)

Outra contribuição que registramos como valiosa, no tocante aos desafios que a escola brasileira precisa enfrentar para fazer das avaliações externas e seus resultados verdadeiros aliados na busca por educação de qualidade, diz respeito a transformar a avaliação em um projeto da escola. Nesse sentido, Soligo (2010) nos afirma:

> Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados. (SOLIGO, 2010, p. 7)

No tocante às resistências apresentadas pelos professores com relação à apropriação dos resultados das avaliações externas, Lauglo (1997, p. 32) afirma que "[...] os educadores serão resistentes às tentativas de se reduzir a complexidade da boa educação a generalizações de modelos que se baseiem em dados quantificáveis".

Outra resistência à apropriação dos resultados, relativamente comum de ser encontrada nas escolas, diz respeito à necessidade de ruptura e mudança para com

determinados estados de coisas e formas de condução empregados no fazer educacional. Nesse sentido, apresentamos um trecho do depoimento do Diretor de Ensino da SEE/AC no qual ele nos afirma:

> temos que compreender que a mudança é algo doloroso e difícil, porque significa desapegar de algumas crenças e construir outras. É muito bonito falar que todo aluno pode aprender, mas não é assim, porque terei que lançar mão de estratégias adequadas para que esses alunos possam aprender e isso vai exigir que o professor abra mão de algumas crenças (DIRETOR DE ENSINO DA SEE/AC. Entrevista concedida em 02 de setembro de 2014)

2.1.3 A apropriação dos resultados como ferramenta de gestão pedagógica

Compreendida como o binômio composto pelos testes e seus respectivos resultados, as avaliações externas podem cumprir o papel de elementos para a reflexão da escola acerca da educação que promove.

Nesse sentido, Vianna (2003) defende que os resultados das avaliações externas sejam assumidos e tratados pela escola na perspectiva de importante ferramenta de gestão pedagógica. Deve-se assumi-los, então, como instrumentos para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, afirma-nos o autor:

> [...] a avaliação é um valor em si e não deve ficar restrita a um rito da burocracia educacional, necessita integrar-se aos processos de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2003, p. 26)

Para tal, entendemos que a escola precisa abandonar a perspectiva classificatória que, historicamente, tem caracterizado as avaliações internas e externas, o que faz delas mais um fim em si mesmo do que as atividades-meio que podem subsidiar a escola nas reflexões acerca dos seus processos educacionais.

Ainda, Souza (2007) defende que as avaliações não são soluções prontas e acabadas para os problemas de aprendizagem dos educandos, mas, como parte dos processos gerenciais da educação, devem:

> [...] cumprir a tarefa de auxiliar a solução de problemas educacionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem de sorte a se saber até que ponto eles estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo atingidos. (SOUZA, 2007, p. 65)

Desse modo, apropriar-se dos resultados das avaliações externas pode implicar a mobilização das equipes gestora, pedagógica e docente para a reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela escola. Deve, ainda, mobilizar pais e educandos para que ofereçam suas contribuições para esse processo de repensar as práticas escolares, em especial as relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Tem-se, então, uma tarefa abrangente e complexa, que requer dedicação, disposição e comprometimento profissional para sua consecução.

2.1.4 O envolvimento do diretor, do coordenador pedagógico e do professor

Quanto ao envolvimento dos profissionais escolares nos processos inerentes às avaliações, inicialmente, abordamos a importância do envolvimento do diretor na condição de liderança pedagógica e social legítima e reconhecida frente à comunidade escolar. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 215 *apud* MACHADO, 2012, p. 72), nos afirma que o diretor, como o próprio nome sugere, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores”.

Ratificando essa linha de raciocínio, Koetz (2010, *apud* MACHADO, 2012, p. 74) defende que:

> Ao diretor cabe, ainda, procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar. (KOETZ, 2010, p. 166 *apud* MACHADO, 2012, p. 74)

Quanto ao papel a ser cumprido pelo coordenador pedagógico, relativamente às ações de apropriação, trazemos, da legislação educacional vigente no Acre, especificamente, da I.N. nº 001/2013, os pressupostos que norteiam a atuação

desse profissional. No artigo 2º, inciso IV, determina-se que o coordenador pedagógico deve

> promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos, adotando-os como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, do plano de ensino dos professores e do planejamento da formação continuada na escola. (ACRE, 2013)

No tocante à importância de o professor estar envolvido nas ações de apropriação dos resultados, Pequeno (2000) aponta esse profissional como personagem determinante para que a escola promova a inserção dos resultados às suas práticas. Afirma-nos, então, que:

> […] é preciso envolver o professor, um dos principais usuários da avaliação, logo no início; isto é, desde a negociação, elaboração, aplicação dos instrumentos, validação, discussão e utilização dos seus resultados. Quando isto acontece, percebem-se as vantagens políticas, pois há uma maior aceitação e predisposição por parte dos professores para incorporar, na prática docente, as recomendações apontadas pelas avaliações. (PEQUENO, 2010, p. 133)

Ter os docentes como agentes ativos em todas as etapas da avaliação, desde a negociação da aplicação dos testes até a apropriação dos resultados, joga papel importante para a escola, visto que eles são os verdadeiros responsáveis pelas ações do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, podemos sugerir que o seu não envolvimento, a sua não conquista para essa tarefa institucional desampara a escola de um importante aliado, ao não dispor dele como uma ferramenta comprometida e engajada nas suas ações de transformação da qualidade da aprendizagem dos alunos. Ações essas, em tese, originárias da análise dos resultados das avaliações.

2.1.5 A responsabilização como reflexo da apropriação dos resultados

Na literatura especializada, é comum a associação entre a apropriação dos resultados das avaliações externas e medidas de responsabilização, sejam essas

referentes à instituição, aos profissionais ou à família ou, ainda, a todos, concomitantemente.

Como exemplo, citamos Brooke e Cunha (2011), que traduzem o termo *accountability* como responsabilização, empregando-lhe dois conceitos, sendo um ligado à ideia de prestação de contas, e, o outro, relacionado à responsabilização pelos resultados como demanda da sociedade. Assim, nos afirmam que:

> [...] quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 21)

Corroborando essa linha de pensamento, Souza e Bonamino (2012) também defendem que políticas de responsabilização, em especial, dos docentes, funcionam como elementos determinantes, embora não únicos, para que a escola possa erigir-se sobre as condições necessárias à produção da boa aprendizagem e, consequentemente, dos bons resultados das avaliações. Na ausência de políticas norteadas para esse fim, a escola e os profissionais sentem-se menos ameaçados pelas avaliações e podem decidir assumi-las ou não com maior grau de liberdade. Nesse sentido, as autoras argumentam:

> Nesse contexto, em contrapartida, tais profissionais raramente se sentem obrigados a prestar contas dos resultados de seu trabalho ou têm motivação para inteirar-se dos resultados das avaliações para levá-los em consideração em sua atuação educacional e pedagógica. (SOUSA; BONAMINO, 2012, p. 386)

Silva (2013) argumenta que a ausência de políticas de responsabilização no campo da gestão educacional tem sido determinante para que docentes eximam-se do compromisso para com a aprendizagem dos educandos. Ele nos afirma que:

> Outro comportamento que pode ser observado devido à falta de responsabilização é o fato de docentes conduzirem o seu trabalho sem o devido compromisso com a aprendizagem do aluno e, consequentemente, com a melhoria da qualidade da educação como um todo. (SILVA, 2013, p. 78)

Na próxima seção, apresentamos os dados levantados pelos instrumentos da pesquisa e os analisamos à luz das contribuições teóricas das quais lançamos mão, na tentativa de posicionar a EE Normandia quanto ao seu processo de apropriação dos resultados das avaliações externas. Ainda, apresentamos os instrumentos da pesquisa e justificamos quais razões nos levaram a adotá-los.

2.2 Análise dos Dados da Pesquisa

Neste subtópico, são apresentados os instrumentos de pesquisa, bem como as análises dos dados levantados por eles, de modo que se possa situar o atual estágio de desenvolvimento das estratégias e ações implementadas pela EE Normandia no contexto do seu processo de apropriação dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB. Essa análise é alicerçada pelas contribuições teóricas discutidas na seção anterior, tornando, assim, possível a construção de entendimentos e percepções embasadas na realidade e amparadas por teorias já postas à prova.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista semiestruturada e o questionário. Este último teve em sua composição 16 (dezesseis) questões fechadas e uma questão aberta.

2.2.1 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas são compreendidas por Duarte (2004) como

> fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004, p. 215)

O cenário desta investigação caracteriza-se pela constituição de uma liderança institucional tradicionalmente estabelecida, além de um clima político tranquilo e sem conflitos por disputa de espaços de poder. É possível que essa caracterização política se dê em função da despolitização pela qual é marcada a indicação do diretor, feita pela igreja proprietária da escola junto à SEE/AC, por força do contrato de convênio.

Como o objeto desta pesquisa é um processo marcado por vivências coletivas, o que se buscou da realização das entrevistas foram as percepções individuais de cada um dos entrevistados acerca da dinâmica da apropriação dos resultados das avaliações externas. Ao final, as entrevistas também cumpriram a tarefa de construir um entendimento coletivo sobre as estratégias e ações inerentes a esse processo.

Desse modo, novamente Duarte (2004) colabora com a decisão de se empregar a técnica de entrevistas semiestruturadas a essa pesquisa, ao afirmar que:

> [...] nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Esse perfil fora determinante para a escolha da técnica da entrevista semiestruturada para compor o instrumental investigativo desse estudo.

Como esta pesquisa não tinha por objetivo a análise literal de falas ou discursos colhidos ao longo das entrevistas, foi feita a edição dos conteúdos levantados. Nesse sentido, buscamos também em Duarte (2004) a compreensão que aponta para essa licença metodológica, quando a autora nos afirma:

> Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. (DUARTE, 2004, p. 221)

Quanto ao público alvo da aplicação desse instrumento, sua definição se deu em função do objeto de estudo, a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora e os docentes da EE Normandia, estando contextualizado, portanto, no campo da gestão escolar, mais especificamente, na área da gestão pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a decisão de se aplicar as entrevistas a esse público também se deveu ao papel político que exercem no âmbito da escola. Como gestoras, a Diretora, a Coordenadora de Ensino e, por que não dizer, as Coordenadoras Pedagógicas têm a prerrogativa de incluir determinados temas nos momentos coletivos destinados a pensar a gestão da instituição, em especial aqueles da alçada da gestão pedagógica. Portanto, natural e necessária a aplicação desse instrumento às gestoras da escola e ao gestor da área de ensino, no nível do sistema.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas à equipe gestora da escola (Diretora e Coordenadora de Ensino), à equipe pedagógica (Coordenadoras Pedagógicas) e a um gestor da rede SEE/AC (Diretor de Ensino). O quadro 4 nos traz a síntese dos profissionais selecionados para a realização das entrevistas.

Quadro 4 - Síntese numérica das entrevistas semiestruturadas

Método de entrevista	**Quantidade de Coordenadoras Pedagógicas**	**Quantidade de gestoras (Diretora e Coord. de Ensino)**	**Quantidade de gestores do sistema (SEE/AC)**
Semiestruturada	3	2	1
Total de coordenadoras/gestores entrevistados: 06			

Fonte: elaborado pelo autor.

As entrevistas foram estruturadas em questões voltadas a constatar quais ações são implementadas pela equipe escolar, além de como elas se operacionalizam, no sentido de garantir a apropriação adequada e produtiva dos resultados das avaliações externas como ferramentas importantes na gestão pedagógica da escola. Quanto ao gestor da rede SEE/AC, a entrevista teve como objetivo levantar as informações necessárias a fins de complementação das

informações obtidas junto à equipe gestora e coordenadoras pedagógicas da escola, como, por exemplo, quem gerencia e como se gerenciam os resultados do SEAPE e do IDEB no âmbito da SEE/AC.

Nesse contexto, a análise das entrevistas e, posteriormente, dos questionários está voltada a responder as questões norteadoras desta pesquisa, estabelecidas ainda no capítulo 1 deste trabalho, quais sejam: as oficinas promovidas pela SEE/AC, em conjunto com as escolas da sua rede, podem ser entendidas como uma política de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala? Elas têm sido efetivas e suficientes para que a escola se aproprie e se utilize dos resultados? Até que ponto as ações decorrentes da gestão pedagógica podem se traduzir em práticas de apropriação dos resultados?

Não consiste objetivo deste trabalho analisar os conteúdos, as metodologias ou quaisquer outros aspectos dessas oficinas mas, tão somente, se estas, nas configurações atuais pelas quais são oferecidas, atendem as demandas da escola pesquisada quanto às suas necessidades e desafios inerentes aos processos de apropriação dos resultados das avaliações externas, o que poderia posicioná-la como uma política de apropriação. Por isso, os questionamentos foram feitos, ao longo da pesquisa, aos profissionais da escola, e não aos da SEE/AC.

Nesse contexto, vale apontar, segundo informações colhidas através da entrevista concedida pela diretora, que as oficinas promovidas pela SEE/AC consistem, basicamente, de uma reunião anual na sede do seu Núcleo Local ou em uma escola, em cada uma das cidades ou nas cidades-polo, para a qual são convidados os diretores e coordenadores de ensino das escolas que participam das avaliações externas (SEAPE e IDEB, particularmente). Nelas, os técnicos da Secretaria apresentam os resultados gerais do Estado e do município e repassam a cada uma das unidades escolares os seus resultados, responsabilizando-as pelo tratamento que delas o órgão central do sistema espera, no que se refere à gestão desses.

A estrutura analítica das entrevistas está direcionada para apontar a visão das profissionais da escola e do diretor da SEE/AC acerca da apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, promovida pela EE Normandia. Da escola, como o espaço no qual os fenômenos aqui estudados se desenvolvem e como unidade de interesse dessa pesquisa, através das entrevistas realizadas com as gestoras e coordenadoras pedagógicas, buscamos respostas a aspectos como: (i)

envolvimento da diretora como liderança institucional; (ii) atuação das coordenadoras de ensino e pedagógicas; (iii) envolvimento e comprometimento dos professores para com a apropriação e utilização didático-pedagógica dos resultados; e (iv) as dificuldades técnicas, os riscos e as resistências inerentes ao processo. Ao final, as entrevistadas responderam a uma questão aberta que as indagava sobre a avaliação que fazem acerca do estágio atual do processo de apropriação e utilização dos resultados por elas liderado na escola e, ainda, registraram sugestões para o seu aprimoramento.

Essas impressões são buscadas das entrevistas concedidas a esta pesquisa pelas gestoras e coordenadoras da escola alvo. Mais adiante, estruturamos a análise da entrevista do representante do órgão central do sistema a quem escolhemos para participar desta investigação.

No tocante ao envolvimento da diretora para com as ações de apropriação e utilização dos resultados, em unanimidade, as demais profissionais submetidas às entrevistas posicionaram-na como uma líder comprometida, envolvida e atuante, tanto nas atividades administrativas quanto nas de natureza pedagógica. Segundo essas profissionais, é costumeiramente pela diretora que os resultados chegam à escola, através de correspondências por *e-mail* enviadas ou pela SEE/AC ou pelas instituições organizadoras das avaliações do SEAPE/AC e da Prova Brasil/IDEB.

A partir do momento em que está de posse dos resultados, a diretora se utiliza dos meios necessários (telefone, redes sociais, etc.) para comunicá-los aos demais gestores e docentes.

Esse grau de liderança, protagonismo e envolvimento pode ser percebido no depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas, no qual nos afirma que:

> [...] Todos os resultados são passados para a diretora, através de e-mails. Assim,ela repassa para a equipe pedagógica e para a equipe docente. Primeiramente, ela nos reúne [as coordenadoras] e nos passa todos os resultados oralmente; depois, nos entrega as cópias do material e, então, fazemos o planejamento para passar para os professores em uma reunião de planejamento pedagógico. [...] O último resultado do IDEB saiu em uma sexta-feira ou em um sábado e, de imediato, ela passou para todos. E isso sempre acontece, sejam eles muito bons ou não tão satisfatórios quanto esperamos. Ela incentiva muito os professores a buscarem esses resultados. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “01”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014).

Também é pela diretora que se iniciam os processos de apropriação dos resultados pela equipe escolar, uma vez que a apresentação formal desses é feita por ela, em reunião planejada com a participação das coordenadoras de ensino e pedagógicas.

> [...] Dentre todas nós, é ela quem tem as melhores condições de entender os resultados da escola dentro das escalas de proficiência e dos padrões de aprendizagem. É ela quem toma a frente dos esforços de converter os resultados do SEAPE e do IDEB em algo útil para o trabalho do professor na sala de aula, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA "01". Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Percebe-se, portanto, na fala da coordenadora pedagógica, a liderança, o protagonismo e o envolvimento da diretora escolar. No campo teórico, esse perfil de liderança e proatividade da diretora encontra respaldo nos pressupostos apresentados por Machado (2012, *apud* SILVA, 2013, p. 80), que defende a "[...] interpretação desses resultados a partir de uma ação intencional e planejada do diretor, com o objetivo de transformar tais informações em aliadas da melhoria da aprendizagem dos alunos".

A atuação das coordenadoras, tanto a de ensino quanto as pedagógicas, se aproxima, por natureza e ação, da atuação da diretora. Exercendo um papel secundário, mas não menos importante, as coordenadoras de ensino lideram a equipe pedagógica e, em conjunto, estudam os resultados do SEAPE e do IDEB para deles se apropriarem e possibilitar aos professores que os utilizem didática e pedagogicamente no seu trabalho em sala de aula. Ainda, articulam as estratégias de planejamento das ações da escola, em conjunto com a equipe pedagógica e os professores, e assumidas como um compromisso da escola. A própria coordenadora de ensino delineia como se dá esse processo:

> [...] No planejamento pedagógico, apresentamos uma tabela elaborada por nós e mostramos, novamente, toda a matriz para os professores, além dos descritores em que a escola se saiu bem em cada ano/série avaliados e os que apresentaram maior índice de dificuldade para, assim, focarmos naqueles em que os resultados não são satisfatórios sem deixar para trás todos os descritores, que são trabalhados ao longo do ano. (COORDENADORA DE ENSINO. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2014)

Novamente, os postulados legais e as teorias sustentam a linha de atuação assumida pelas coordenadoras da escola objeto desse estudo. A título de exemplo, a IN/SEEAC nº 001/2013, no seu artigo 2º, inciso IV, norteia a atuação dessas técnicas como voltada a promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas e utilizá-las como ferramenta de gestão pedagógica (ACRE, 2013). Em consonância com essa linha de pensamento, Machado (2012) argumenta:

> [...] a apropriação dos resultados pelo diretor e pelo coordenador da escola pode contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização de sua função social na sociedade democrática, que é o dever de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. (MACHADO, 2012, p. 74)

Outro aspecto interessante da atuação da equipe pedagógica da escola está relacionado à compreensão que as coordenadoras têm acerca da importância do papel que exercem como orientadoras e formadoras da equipe docente. Há consciência de que é responsabilidade da equipe pedagógica dar suporte aos professores, de modo que lhes permita superarem as dificuldades encontradas no cotidiano. Uma das coordenadoras pedagógicas faz um contundente relato desse entendimento, no qual nos afirma:

> Quando algum dos professores possui dificuldades, é responsabilidade da coordenação pedagógica subsidiar ele para saná-las. Muitas vezes as pessoas dizem, “o trabalho do coordenador é muito fácil”. Mas, não é fácil, pois, é um trabalho árduo. É responsabilidade sua o trabalho dos professores. Se os professores vão bem, tem uma parte da qualidade desse trabalho que é resultado do trabalho do coordenador. Se eles vão mal, também é responsabilidade nossa. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “02”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Essa compreensão guarda consonância, novamente, com o que está estabelecido na I.N. / SEE/AC nº 001/2013, no seu artigo 2º, inciso II, que, dentre outras prerrogativas, determina que a coordenadora pedagógica deverá elaborar o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica visando a apoiar os professores na

construção de metas e estratégias voltadas à busca do ensino de qualidade, avaliar os resultados e alcances dos programas de formação continuada e estruturar o planejamento didático-pedagógico individual e coletivo (ACRE, 2013).

Quanto ao envolvimento do professor no processo de apropriação e utilização dos resultados, podemos afirmar que a EE Normandia conseguiu alcançar um estágio interessante e produtivo. Inicialmente, esse determinante fator jogava contra as tentativas da escola em promover estratégias e ações de apropriação dos resultados em questão. Era comum suas lideranças pedagógicas se depararem com resistências às iniciativas de apropriação, apresentadas pelos professores, como colhido em depoimento de uma das coordenadoras: "[...] Quer dizer que, agora, nós vamos trabalhar só para o IDEB?" (COORDENADORA PEDAGÓGICA "01". Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014).

A resistência configurada acima teve seu enfrentamento iniciado há três anos, quando do retorno da atual diretora. De lá para os dias atuais, a EE Normandia tem conseguido, gradativamente, quebrar as resistências dos professores e convertê-las em adesões às ações de apropriação.

Em que pese a alta taxa de rotatividade do corpo docente[9], que tem se configurado como um difícil problema para a gestão da escola, participativamente, os professores têm sido aliados da gestão nos processos de apropriação e utilização didática e pedagógica dos resultados.

Esse envolvimento tem se dado desde os encontros coletivos da escola voltados para o estudo dos resultados e a análise dos descritores ligados aos itens das avaliações nos quais houve baixo percentual de acertos, pelos alunos, até o planejamento do trabalho de sala de aula. Não tem havido resistência do grupo

[9] A taxa de rotatividade na rede pública estadual do Acre é significativamente alta, como tem sido ao longo do tempo. A SEE/AC realiza processos seletivos de provas e títulos com validade de dois anos, comumente prorrogáveis por igual período. Mesmo assim, mais de 30% dos docentes em efetivo exercício são vinculados à rede por contratos temporários assinados anualmente. Esse sistema propicia a mobilidade do professor, que migra entre escolas com muita frequência. No caso da escola em estudo, para piorar, o maior índice de rotatividade se registra, exatamente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo informações prestadas pela diretora. Nessas disciplinas, a rotatividade é, frequentemente, anual e, às vezes, até reincidente ao longo do ano. Na EE Normandia, por exemplo, na composição do quadro docente, no início do ano letivo de 2014, essa taxa se situou no patamar de 75%, em relação a 2013 e para o conjunto de todas as disciplinas. Em um cenário ainda pior, somente neste ano letivo em curso, as turmas de 9º ano já estão conhecendo os terceiros professores tanto de Português quanto de Matemática. Esse fenômeno impõe à escola um processo de permanente recomeçar a formação dos seus professores.

docente, inclusive, no que se refere ao acompanhamento das coordenadoras, que cumprem um calendário de avaliações das aulas *in loco.*

A seguir, apresentamos o depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas que ratifica essa compreensão acerca da participação positiva da equipe docente nas ações de apropriação dos resultados das avaliações externas:

> No encontro de planejamento, [...] a diretora explica os níveis de proficiência em que nós avançamos e os que ainda precisamos melhorar, com todos os números necessários. Então, passamos para os professores o material que especifica os descritores em que ainda não obtivemos o resultado positivo. A partir desses descritores em que os alunos apresentam dificuldades, são elaboradas atividades voltadas para superar essas dificuldades dentro do planejamento, da sequência didática e do plano diário, onde esses descritores são trabalhados. Entre os descritores e os resultados, a ênfase talvez seja maior no trabalho com os descritores, visando um bom resultado. Não trabalhamos só para melhorar o resultado do IDEB da escola. O IDEB, como o nome diz, é apenas o resultado. Mas, trabalhamos em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno, e se ele melhora, o resultado do IDEB, com certeza, será melhor. E todo esse trabalho, complexo e difícil de ser realizado, é feito com adesão e participação dos nossos professores. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “01”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Outro aspecto presente na postura da equipe docente em relação às avaliações externas é o reconhecimento de que o trabalho deles está refletido nos resultados que a escola conquista. Segundo depoimentos unânimes da coordenadora de ensino e de duas coordenadoras pedagógicas, eles assumem esses resultados como uma avaliação, também, da sua capacidade de ofertar, aos seus alunos, uma formação acadêmica qualificada. Nesse sentido, vejamos o que nos relatam essas profissionais:

> Há professor que, quando apresentamos, este ano, os resultados do ano passado, disse: “Era minha turma no ano passado. É muito gratificante ver que, no decorrer do ano, o meu aluno cresceu”. Nós sentimos que os professores se responsabilizam pelo trabalho realizado em sala de aula. Os professores reconhecem tanto os seus trabalhos quanto o da escola a partir dos resultados (COORDENADORA DE ENSINO. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2014).

> [...] Sempre estamos alcançando as metas e percebemos no olhar do professor, quando colocamos esses resultados nos planejamentos. Eles até falam “Isso aí é coisa nossa, é parte de nós”. Realmente, é todo um trabalho. Aquele resultado não é só da direção ou coordenação, é de um conjunto: o professor, o aluno, a família e a equipe escolar como um todo. [...] Sempre trabalhamos com um quadro de professores com essa responsabilidade (COORDENADORA PEDAGÓGICA “02”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014).

> [...] Eles tomam para si a responsabilidade. Eles se sentem responsáveis pelos resultados, pelos avanços, pelas falhas ainda existentes, pelas dificuldades e ficam preocupados, pois, realmente demonstram preocupação e buscam, conosco, alternativas para ajudar os alunos a superar. Eles assumem esses resultados como reflexo de seus trabalhos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “01”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Nesse sentido, novamente apontamos Pequeno (2000) e sua contribuição teórica da qual já lançamos mão neste trabalho, citando-a no penúltimo parágrafo da página 66. Nela, a autora postula a importância de a escola ter os docentes como aliados dos processos inerentes às avaliações externas em todas as suas etapas, desde as negociações iniciais, passando pela aplicação, até chegar à apropriação e utilização dos resultados produzidos.

Dado o cenário, não seria demasiado afirmar da assertividade que caracteriza a EE Normandia no modo como aborda e convence seu corpo docente, bem como operacionaliza a sua dedicação a esse processo tão importante para a gestão pedagógica. É possível, ademais, que esse fator seja um elemento diferenciador dessa escola se comparada a muitas outras, inclusive, localizadas no seu entorno e que dispõem dos mesmos recursos materiais, estruturais e financeiros que são a ela disponibilizados e cujos resultados das avaliações externas são inferiores aos dela. Afirmamos, porém, que não há nenhuma intenção, por parte desta pesquisa, de gerar conclusões quanto a essa discussão.

No que tange às dificuldades técnicas e aos desafios inerentes aos processos de apropriação, os dados levantados pelas entrevistas revelam, basicamente, que os obstáculos que a escola enfrenta estão relacionados ao caráter exacerbadamente técnico da linguagem empregada nos documentos impressos para divulgação dos resultados e, ligada a esse fator, à inexistência de suporte qualificado oferecido pela

SEE/AC à escola, além do atraso sistemático da publicação dos resultados e da alta rotatividade docente.

A linguagem técnica dos boletins e revistas de publicação dos resultados, no contexto da EE Normandia, tem se configurado um entrave até mesmo à sua diretora, considerada pelas suas assessoras como a profissional mais preparada, tecnicamente, nesse campo. Questionada, pela pesquisa, se dominava a linguagem dos boletins e revistas e seus conceitos mais característicos, como padrões de desempenho, níveis de proficiência, proficiência média, descritores de aprendizagens e matrizes de referências curriculares, a diretora nos afirma:

> Honestamente, eu não conheço totalmente. Nós temos os níveis de proficiência, os padrões de aprendizagem, os descritores e a matriz curricular. Nós conhecemos os padrões de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) e o nível de aprendizagem que a criança domina para estar inserida dentro de um desses padrões. Acredito que os professores sabem disso, pois conhecem o nível de proficiência onde há um limite estabelecido para cada disciplina, dentro das competências que o aluno tem assimilado. (DIRETORA. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2014)

Mais à frente, no mesmo depoimento, a diretora aponta para a necessidade de a escola contar com um programa de formação continuada, tematizada na apropriação dos resultados e oferecido pela SEE/AC, o que cumpriria a tarefa de capacitar as equipes gestora, pedagógica e docente para os desafios desse processo. Nesse sentido, nos afirma que “[...] seria muito importante que houvesse formação continuada para os professores ou para os coordenadores que, depois, disseminariam aos demais” (Diretora da EE Normandia. Entrevista concedida por áudio, gravado em 20 de setembro de 2014).

Esse duplo posicionamento da diretora nos remete à contribuição teórica de Brooke e Cunha (2011, p. 31), em que propõem, como medida na tentativa de superar esses entraves, a criação de programas estruturados de formação continuada sobre os resultados das avaliações visando a alcançar o maior número de professores, levando esse trabalho da escola para além da intervenção individual dos gestores e coordenadores. A concretização de ações alicerçadas nessa propositura se coadunaria com o pensamento da escola manifestado, por exemplo, pela coordenadora de ensino que, durante a entrevista, nos afirma:

> [...] Estar ali identificando cada descritor dentro de uma dimensão não é tão fácil, principalmente quando nós não temos a formação na área. Se tivéssemos técnicos para nosso auxílio, nos ajudaria muito" (Coordenadora de Ensino da EE Normandia. Entrevista concedida por áudio gravado em 20 de setembro de 2014)

Ainda no campo das dificuldades técnicas, a diretora e as coordenadoras apontaram o permanente atraso da publicação dos resultados como um complicador para os trabalhos da escola. Esse atraso, que chega a ser de período superior a um ano, como se pode verificar no depoimento a seguir, constitui-se em um elemento dificultador da elaboração e execução de possíveis estratégias e ações que a escola desencadearia no sentido de enfrentar os problemas de aprendizagem detectados pela avaliação do SEAPE/AC. A diretora, em sua entrevista, nos dá um relato contundente acerca desse problema:

> No ano passado, nós realizamos a avaliação do SEAPE no mês de Outubro e os resultados saíram em Julho desse ano. No entanto, esse material demora muito para chegar. Até agora [setembro] não recebemos os cadernos que contêm os relatórios que demonstram a situação dos alunos, individualmente, em cada uma das séries em que foi feita a aplicação, nos 5º e 9º anos. [...] Quando nós estamos com os cadernos em mãos e conhecemos quais descritores não foram bem trabalhados, quais não foram alcançados [pelo trabalho de qualidade que deve ser realizado na sala de aula], nós os trabalhamos dentro do planejamento. Nós continuamos fazendo isso com os resultados de 2012, porque os de 2013 ainda não chegaram. Aqueles descritores que os alunos não desenvolveram bem no ano de 2012, nós temos trabalhado até esse ano, 2014. (DIRETORA. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2014)

Brooke e Cunha (2011, p. 31) atestam essa realidade como sendo comum aos sistemas de avaliações externas, quando nos afirmam que "[...] os boletins pedagógicos costumam chegar às escolas com certo atraso, dificultando a conexão entre os resultados apresentados e o tipo de intervenção necessário".

No que se refere a riscos e resistências inerentes ao processo de apropriação, hipoteticamente, oriundos dos docentes, a EE Normandia, assim como em outros aspectos desse fenômeno, tem construído e consolidado uma cultura que lhe tem sido determinante para a efetividade das suas estratégias e ações de utilização pedagógica dos resultados.

Como já citado neste trabalho, o principal risco inerente ao processo de apropriação é o que Sousa e Bonamino (2012) identificam como o fenômeno do estreitamento curricular, caracterizado quando a escola passa a ensinar para o teste, desprezando, parcial ou integralmente, os demais campos do currículo.

Nesse sentido, o que se pôde verificar, no contexto das entrevistas, é que a escola alvo caminha a bons passos rumo à superação desses desafios, segundo entendem suas gestoras. Quanto ao risco aqui descrito, a coordenadora de ensino nos relata como a escola organiza seu trabalho para que o currículo não venha a se resumir em preparar os educandos para os testes:

> No planejamento pedagógico, apresentamos uma tabela elaborada por nós e mostramos, novamente, toda a matriz para os professores, além dos descritores em que a escola se saiu bem em cada ano/série avaliados e os que apresentaram maior índice de dificuldade para, assim, focarmos naqueles em que os resultados não são satisfatórios sem deixar para trás todos os descritores, que são trabalhados ao longo do ano. [...] Dessa forma, focamos nos descritores que os alunos tiveram mais dificuldades, mas também trabalhamos todos os outros. (COORDENADORA DE ENSINO. Entrevista concedida em 20 de setembro de 2014)

Quanto às resistências, em que pese Lauglo (1997, p. 32) apontar que os educadores resistiriam às conceituações da boa educação que fossem baseadas em dados quantificáveis, a EE Normandia tem conseguido, ao longo do tempo, superar as oposições apresentadas pelos docentes a esse modelo de gestão de resultados, alicerçado sobre o princípio da utilização dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, segundo depoimentos de duas coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada, as principais resistências estavam relacionadas à estratégia da escola de estender, ao trabalho de todas as disciplinas, os descritores identificados como de aprendizagem não alcançada pelos educandos nas avaliações. Assim, não mais se limitariam à Língua Portuguesa e à Matemática. Também resistiam à pactuação de metas para o IDEB, sob a alegação de que tal medida estreitava o trabalho docente a esse propósito. Nesse sentido, elas nos afirmam:

> [...] Nos anos anteriores, como 2009 ou 2010, havia uma preocupação em os descritores serem trabalhados diretamente na Língua Portuguesa e na Matemática. Com o passar do tempo, essa prática foi mudando, pois hoje eles são trabalhados em todas as disciplinas. Não é mais só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa nem do professor de Matemática, é responsabilidade do conjunto, isto é, da escola. Inicialmente, quando foi passado, realmente surgiu um impacto, e muitos professores questionavam no sentido de "Por que eu, que não sou professor de Português nem de Matemática, terei que trabalhar com isso, que faz parte da responsabilidade deles?". Por isso, nós tivemos que quebrar esse tabu e mostrar que, se o aluno vai bem naqueles descritores e naquelas habilidades, ele vai se desenvolver em todas as disciplinas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA "02". Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

> [...] Há uns dois anos, os professores já aceitam tranquilamente. Mas, há alguns anos, quando começamos a trabalhar com mais ênfase nesse sentido, eu via que eles questionavam bastante, chagando a questionar assim: "Quer dizer que nós vamos trabalhar só para o IDEB?". Eles viam dessa forma. No decorrer do tempo, fomos mostrando que o IDEB era apenas o resultado de um trabalho a longo prazo, que não era só aquele momento da avaliação que nós trabalhávamos, eles começaram a encarar isso com normalidade. Hoje eles encaram isso tranquilamente, mas já houve resistência, porque eles viam dessa forma... que só focávamos no resultado do IDEB. Eles não conseguiam ver que o IDEB era o resultado do trabalho deles, ao longo do ano (COORDENADORA PEDAGÓGICA "01". Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Os depoimentos acima elencados nos levam a crer que a escola erigiu uma cultura organizacional que, ao longo do tempo, possibilitou-lhe enfrentar e superar as resistências docentes ao uso dos resultados das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem a um nível que lhe tem garantido usá-los como importante ferramenta da sua gestão pedagógica. De um contundente quadro de resistência inicial, aparentemente, a escola conseguiu chegar a uma situação que se aproxima, no mínimo, da que Soligo (2010, p. 7) descreve como uma oportunidade gerencial e pedagógica: "[...] Por sua vez, professores, técnicos e gestores esclarecidos terão condições de trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos".

Como último componente das entrevistas, gestoras e coordenadoras pedagógicas responderam a um questionamento aberto no qual se trata da avaliação que elas fazem do processo de apropriação dos resultados do SEAPE e do IDEB e, ainda, registraram sugestões para o seu aprimoramento. Em uníssono,

externaram opiniões de crença e confiança no trabalho que fazem, apesar das dificuldades técnicas e da suposta ausência de suporte, nessa área, por parte da SEE/AC. Afirmam, também, que esse contexto positivo poderia ser potencializado, uma vez que as resistências anteriormente apresentadas pelos docentes, atualmente, já não mais existem. O depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas nos demonstra essa linha de pensamento:

> Acredito que a escola vem se apropriando desses resultados ao longo do tempo, com o trabalho que estamos desenvolvendo. Se continuarmos trabalhando dessa forma, subsidiando os professores para aprimorar esse trabalho, só haverá avanços. Mas a ausência de especialistas e de oficinas de apropriação é prejudicial porque não sabemos de tudo, e a cada dia vai surgindo algo novo. Essa é, certamente, a grande falta nesse trabalho. Hoje percebemos que os professores não têm mais aquela resistência às oficinas. Às vezes até reclamam que é cansativo, mas, quando é oferecido, vão. Tudo o que vem a somar é bem-vindo. (COORDENADORA PEDAGÓGICA "01". Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Quanto às sugestões, todas apontaram a necessidade de um programa de formação continuada, que poderia ser caracterizado pela realização de oficinas, que seriam direcionadas, objetivamente, a capacitar gestores, coordenadoras e docentes para o desenvolvimento de estratégias e ações que fortaleçam o processo de apropriação. Esse programa deveria suprir dificuldades da equipe escolar com relação a aspectos como: (i) a compreensão dos descritores de aprendizagens e o dimensionamento dos conteúdos, a partir deles; (ii) a elaboração de itens avaliativos segundo a metodologia das avaliações externas; (iii) a importância das avaliações para o processo de reflexão das práticas docentes; (iv) a compreensão dos conceitos característicos do SEAPE/AC, como padrões de desempenho (o que e quais são), proficiência, níveis de proficiência, proficiência média, matrizes de referências curriculares, índices educacionais e suas relações com a qualidade da educação.

Cumprida esta primeira parte da análise dos dados levantados pelas entrevistas, na qual priorizamos a visão das gestoras e coordenadoras da escola acerca dos processos de apropriação por elas promovidos e das condições nas quais eles se sedimentam, passamos, doravante, a apresentar os dados levantados na entrevista concedida pelo Diretor de Ensino da SEE/AC, referentes a esse

fenômeno. Para efeito de melhor compreensão, estruturamos essa análise no sentido de buscar entendimentos para aspectos como: (i) os fundamentos legais e a atuação da SEE/AC no processo e (ii) a efetividade, as dificuldades e as resistências ao processo de apropriação nas escolas, segundo a SEE/AC.

Iniciamos essa análise pela abordagem dos fundamentos legais que sustentam a participação das escolas da rede pública acreana de ensino nas avaliações do SEAPE/AC e da Prova Brasil/SAEB, bem como norteiam os processos de apropriação e utilização dos resultados como ferramenta de gestão pedagógica.

Quanto à Prova Brasil/SAEB, dela, o Acre participa desde sua primeira edição, realizada no ano de 2005. Por ser uma avaliação do sistema de educação básica nacional, sua regulamentação é federal, o que desobriga o estado de esforços no sentido de regulamentar a participação das escolas da sua rede.

No que se refere ao SEAPE/AC, esse é o sistema de caráter estadual que avalia a qualidade da educação ofertada pelas escolas da rede SEE/AC, bem como pelas escolas de todos os sistemas municipais de ensino que a ele aderirem. Uma vez que não há, dentre os vinte e dois municípios acreanos, nenhum sistema municipal plenamente autônomo, ou seja, todos eles são integrados ao sistema estadual, a totalidade dos sistemas municipais aderiu à avaliação do SEAPE/AC.

Sua criação é relativamente recente e própria de um momento de expansão dos sistemas estaduais de avaliação externa da educação básica brasileira, segundo Brooke e Cunha (2011, pp. 34; 37). Em depoimento, o Diretor de Ensino da SEE/AC apresenta o conjunto de fundamentos jurídicos que sustentam a existência e o funcionamento do SEAPE/AC, bem como orienta processos para a apropriação e uso dos seus resultados na gestão pedagógica das escolas:

> O SEAPE foi criado no ano de 2009 e, finalmente, regulamentado através da Instrução Normativa nº 06, de 22 de abril de 2014. Também a Instrução Normativa nº 01, de 07 de março de 2013, regulamenta a atuação dos profissionais da escola, particularmente, o Coordenador Pedagógico, quanto à gestão dos resultados dessa avaliação. Ademais, a LDB já estabelece isso. A Constituição Federal estabelece que seja obrigação do Estado brasileiro realizar a avaliação e promover a melhoria da aprendizagem dos alunos a padrões satisfatórios. Todo instrumental que a secretaria tem, seja lei de gestão, seja a instrução normativa dos coordenadores pedagógicos, levam em função a aprendizagem dos alunos. Em relação à ação dos coordenadores pedagógicos, tem-se na instrução normativa que está claramente dizendo que o coordenador

> pedagógico estude os resultados, se aproprie dos resultados das avaliações e a partir desses possa construir as suas intervenções. No ano passado, nós desenvolvemos um decreto-lei e uma instrução normativa que regulamentam o SEAPE, em sua própria constituição ou em sua operacionalização, mas principalmente o seu uso em escolas. Por isso criamos essa fundamentação jurídica para que isso possa dar conta do uso dos resultados das avaliações. (DIRETOR DE ENSINO DA SEE/AC. Entrevista concedida, em 02 de setembro de 2014)

Essas afirmações revelam, podemos entender, uma preocupação com a criação de um conjunto regulamentador do SEAPE/AC que o garanta, legalmente, como um instrumento de gestão pedagógica do sistema da SEE/AC, o que, a princípio, lhe confere obrigatoriedade de observância a todas as suas escolas. Essa obrigatoriedade deveria ser materializada, em tese, pelo processo de apropriação dos resultados em caráter de gestão pedagógica, o que o faz passar a depender das ações gestoras desenvolvidas nos interiores das escolas. No caso da EE Normandia, considerando os dados levantados e analisados nesta pesquisa, essa observância se materializa e, talvez, pode ser apontada como o processo maior responsável pelos resultados expressivos que a escola tem conquistado. Esses resultados ficaram demonstrados em seção específica para esse fim no capítulo 1 desta dissertação.

Quanto à atuação da SEE/AC nos processos relativos à apropriação dos resultados pelas escolas, novamente, o depoimento do Diretor de Ensino daquela secretaria revela uma situação, em tese, ao menos, bastante interessante e que pode contribuir com as unidades de ensino nessa difícil tarefa.

Ele aponta ser a própria Diretoria de Ensino o órgão responsável, pelo sistema, de promover ou dar suporte às escolas nas ações inerentes à essa apropriação. Revela, também, que a Diretoria mantém técnicos lotados nos núcleos municipais da SEE/AC, capacitados a oferecer suporte e auxílio necessários aos gestores escolares, tanto diretores e coordenadores de ensino quanto coordenadores pedagógicos.

Aponta, ainda, que a análise dos resultados, pela secretaria, desencadeia um programa de formação continuada docente, com cobertura para toda a rede. O programa, segundo o diretor, é baseado nos conteúdos e descritores de aprendizagens identificados como de pior desempenho pelos alunos avaliados. Essa

análise, também, permite à secretaria identificar as lacunas de aprendizagem, a partir da comparação entre aquilo que está sendo ensinado e o que os alunos realmente aprendem.

Segundo o diretor, tal ação possibilita, ainda, que a SEE/AC realize o acompanhamento pedagógico de professores e alunos, no sentido de avaliar se as intervenções pedagógicas planejadas e executadas estão, de fato, surtindo efeito sobre a aprendizagem dos educandos. Esse acompanhamento desencadeia, também, a extensão da permanência do aluno na escola, pois, a partir da análise realizada, os educandos que apresentam baixas aprendizagens retornam à sala de aula, em horários alternativos e sob planejamento didático-pedagógico direcionado a sanar seus déficits cognitivos.

Analisando as ações da SEE/AC com o olhar voltado para a nossa escola de interesse, a EE Normandia, o depoimento do diretor nos leva a um aparente impasse, quando o comparamos a afirmações colhidas das gestoras dessa escola. Estas nos revelaram que o processo de apropriação dos resultados por elas liderado é, no mínimo, relativamente desamparado de intervenções de suporte e apoio por parte da secretaria. Há momentos, inclusive, em que afirmam a inexistência de formação continuada oferecida pela SEE/AC e clamam pela presença de técnicos, que deveriam ser disponibilizados à escola pela secretaria, capacitados à promoção dos fenômenos da apropriação dos resultados.

No que se refere à efetividade, às dificuldades e às resistências inerentes aos processos de apropriação dos resultados do SEAPE/AC e da Prova Brasil/SAEB nas escolas da rede, as revelações a nós trazidas pelo Diretor de Ensino apontam para dois rumos, nos quais se localizam dois grupos distintos de escolas. No primeiro deles, estão as unidades onde se verifica a aceitação do processo, com a adesão dos seus profissionais. Do outro lado, estão as escolas resistentes ao processo.

No cenário da aceitação, o que se vê são comunidades escolares que assumem os resultados, se apropriam deles, os estudam e os empregam nas suas gestões pedagógicas. A seguir, trazemos dois trechos do seu depoimento que atestam essa atitude de aceitação:

> Temos dois cenários: um, de aceitação, no qual os profissionais começam a compreender os resultados da avaliação como um importante elemento para a melhoria da sua própria prática

> profissional, onde a avaliação cumpre seu papel principal, que é o de verificar se o aluno está aprendendo, o que está sendo de fato avaliado e como que essa avaliação pode ajudar o professor. [...] Os resultados do IDEB de 2013 têm mostrado que há esforços por parte das escolas. Foram pouquíssimas as escolas que não subiram o IDEB e, praticamente, todas as escolas melhoraram o seu desempenho porque passaram a ensinar mais e melhor e se apropriaram dos resultados. O IDEB, mesmo no Ensino Médio, que manteve a média de 3,3, essa manutenção aconteceu porque houve uma melhoria das práticas docentes, isto é, os professores começaram a ensinar mais e melhor. Isso se deve à efetividade das nossas políticas e a uma aceitação, embora haja resistência mesmo nas escolas que subiram na média, por conta de profissionais que estão abertos a uma mudança. (Diretor de Ensino da SEE/AC. Entrevista concedida em 02 de setembro de 2014)

Do outro lado, há o cenário da resistência, no qual se encontram comunidades escolares (ou partes predominantes delas), que, em função de uma série de comportamentos, refutam as tentativas que se promovam no sentido de discutir, compreender, se apropriar e fazer uso dos resultados em questão na gestão pedagógica das suas instituições. Um dos principais fatores que levam a esse comportamento está ligado a uma concepção de educação antiga e ultrapassada pela qual se entende que o professor se relaciona, comprometidamente, com cronogramas e currículos da escola, sem pensar em escalas comparativas mais amplas. Mais uma vez, lançamos mão de um trecho da entrevista do Diretor de Ensino da SEE/AC, no qual nos faz afirmações relevantes a esse respeito:

> [...] o outro [cenário] é de resistência, principalmente [por parte de] líderes pedagógicos que acreditam que esses instrumentos representam que a aprendizagem dos alunos não é responsabilidade da escola; acham que o sucesso é responsabilidade da escola e não o fracasso que, segundo pensam, é responsabilidade do aluno e seu contexto social e econômico. [De acordo com esses profissionais] Quando a escola tem melhorias, é porque a escola se esforçou; quando a escola não apresenta melhorias, é porque o aluno não quis estudar, por causa do fator social ou do fator econômico. [...] Se o professor se relaciona apenas com o conteúdo a ser ensinado e não se relaciona com o aluno que tem que aprender, então, pouco importa se as atividades acadêmicas são motivadoras para a aprendizagem dos alunos. [...] Logo, as escolas que apresentam esse tipo de resistência não fazem a seguinte pergunta: “Os nossos alunos aprenderam?”. Assim, a avaliação e o ensino são atividades meramente burocráticas, quando você fala que tem que cumprir determinada carga horária, terminar determinado programa, em determinado período. [...] Elas se preocupam com a carga horária e

> programa, mas, principalmente, precisam garantir que aquela carga horária favoreça a aprendizagem dos alunos. Então, na minha opinião, não é um problema da avaliação. É um problema maior, que alcança a própria concepção de educação. (DIRETOR DE ENSINO DA SEE/AC. Entrevista concedida em 02 de setembro de 2014).

Outro aspecto abordado diz respeito, também, à efetividade dos processos de apropriação dos resultados pelas escolas e está relacionado ao trabalho que estas fazem com os descritores de aprendizagens. Segundo o Diretor de Ensino da SEE/AC, a Diretoria de Ensino tem percebido, na sua relação com as unidades escolares, que aquelas que desenvolvem ações eficazes de apropriação, após tomarem posse dos resultados, analisam os descritores nos quais os alunos foram bem-sucedidos nas avaliações e também os que registraram baixos percentuais de acertos. A partir dessa análise, fazem seu planejamento didático-pedagógico objetivando superar as aprendizagens deficitárias. Ressalta, ainda, a centralidade que essas escolas têm dado ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, quando seguem as orientações curriculares da rede SEE/AC, e ao do professor, fazendo deste o grande mobilizador das atividades acadêmicas voltadas à aprendizagem do aluno.

2.2.2 Análise dos questionários aplicados aos professores

A escolha desse instrumento para compor essa pesquisa se deu por vir a atender as exigências de levantamento de informações em curto espaço de tempo e pela confiabilidade que as confere. Nesse sentido, Gil (1999) o conceitua

> como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p. 128)

Os questionários foram aplicados aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 5º e de 9º anos do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino da EE Normandia. Do 5º ano, responderam ao questionário

dois professores de Língua Portuguesa e dois de Matemática; dos 9º anos, um professor de cada disciplina. No quadro 5, apresentamos a síntese dos respondentes aos questionários.

Quadro 5: Síntese numérica dos questionários aplicados

Tipo de instrumento	Quantidade de Professores dos 5º anos	Quantidade de Professores dos 9º anos	Quantidade de Professores de outras séries/disciplinas
Questionário	4	2	0
Total de docentes respondentes: 06			

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos questionários consiste em apontar respostas relativas a aspectos como: (i) a existência de diagnóstico inicial da aprendizagem e de recursos literários (livros didáticos e paradidáticos) na sala de aula; (ii) a importância do planejamento didático-pedagógico para o trabalho docente; (iii) a apropriação dos resultados das avaliações externas pela equipe docente; e (iv) o envolvimento da família e do aluno com os resultados. Cada um desses aspectos compôs um bloco de perguntas dentro do questionário, totalizando quatro blocos, ao todo.

Ainda, ao final do questionário, os participantes responderam a uma pergunta aberta que os indagava sobre que avaliação eles fazem das ações de apropriação dos resultados desenvolvidas na escola, bem como registraram sugestões que podem contribuir para o aprimoramento desse processo.

As respostas foram registradas a partir de uma escala numérica, composta de um a cinco, na qual o respondente assinala, gradativamente, sua concordância com as assertivas constantes do questionário. A escala numérica empregada é assim configurada: 1 para “discordo totalmente”; 2 para “discordo parcialmente”; 3 para “não concordo e nem discordo”; 4 para “concordo parcialmente” e 5 para “concordo totalmente”.

O quadro 6 apresenta, em síntese, a incidência das respostas dos participantes às questões referentes ao diagnóstico inicial da aprendizagem e recursos literários na sala de aula (Bloco 1).

Quadro 6: Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 1

DIAGNÓSTICO INICIAL DA APRENDIZAGEM E RECURSOS LITERÁRIOS NA SALA DE AULA	1	2	3	4	5
1 – No início do ano, você submete seus alunos a um diagnóstico que tem o objetivo de avaliar os níveis de aprendizagem nos quais se encontram.					6
2 – Todos os alunos têm o livro didático de Língua Portuguesa e Matemática.					6
3 – Além do livro didático, você usa outros recursos, como paradidáticos e outras literaturas.				1	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse bloco, a totalidade dos docentes concordou que a escola realiza uma avaliação, sempre no início do ano letivo, com o objetivo de aferir quais níveis de aprendizagens seus alunos dominam. Quanto aos recursos literários, cinco dentre os seis assinalaram a mais alta concordância para a disponibilização e emprego desses recursos.

As respostas assinaladas pelos respondentes nos trazem a constatação de que a escola alia as avaliações externas, como o SEAPE e a Prova Brasil, às avaliações internas, sendo que ambas cumprem o papel de diagnóstico da aprendizagem dos educandos e, também, do trabalho realizado pela equipe escolar.

No tocante à importância do planejamento didático-pedagógico para o trabalho docente (Bloco 2), o quadro 7 apresenta a incidência de respostas dos participantes acerca desse aspecto:

Quadro 7: Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 2

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO DOCENTE	1	2	3	4	5
4 – Você considera o resultado do seu trabalho como diretamente ligado ao planejamento liderado pela equipe de coordenadoras.				2	4
5 – Você realiza o seu planejamento, majoritariamente, em casa.				4	2
6 - Você realiza o seu planejamento, majoritariamente, na escola.		3		2	1
7 – Independentemente de onde elabora seu planejamento, você mantém a rotina de apresentá-lo à sua coordenadora pedagógica, para correções e aprovação.		1		1	4
8 – Você sempre cumpre com o que foi planejado, executando-o em sala de aula.				4	2
9 - Você utiliza os resultados do SEAPE para planejar suas aulas, sob a orientação da coordenadora pedagógica				1	5
10 – A partir dos resultados do SEAPE, são definidos quais descritores de aprendizagens serão trabalhados na sala de aula.				1	5
11 – Os descritores selecionados são trabalhados na perspectiva de se superar os problemas de aprendizagem identificados nas avaliações do SEAPE.				1	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse bloco, os respondentes foram submetidos a questionamentos que os indagavam sobre aspectos como a ligação entre o resultado do trabalho que eles desenvolvem e a rotina de planejamento liderada pelas coordenadoras pedagógicas; a apresentação do planejamento às suas coordenadoras, para efeito de aprovação ou correções; a utilização dos resultados do SEAPE/AC nas atividades planejadas para sala de aula; a utilização desses resultados para a definição dos descritores de aprendizagens a serem trabalhados; o trabalho com os descritores na perspectiva da superação das baixas aprendizagens apontadas pela avaliação do SEAPE/AC. De todos os docentes participantes da pesquisa, as respostas assinaladas foram nos níveis mais altos de concordância (nível 4, concordo parcialmente; nível 5, concordo totalmente).

Em questões relevantes para o contexto desta pesquisa, como as que tratam do uso dos resultados do SEAPE/AC nas atividades de sala de aula, da definição

dos descritores a serem trabalhados no processo ensino-aprendizagem a partir desses resultados e da estratégia de trabalho desses descritores voltado para a superação dos déficits aprendizagem, cinco dentre os seis respondentes assinalaram o nível mais alto de concordância (nível 5, concordo totalmente).

Quanto a esse aspecto, as afirmações acima registradas nos revelam um elemento interessante e que não deve escapar à análise: o de que há uma forte convergência entre o posicionamento das gestoras e coordenadoras (afirmados nas entrevistas anteriormente analisadas), o posicionamento dos docentes (acima descrito) e o aporte teórico do qual lançamos mão, o qual aponta a necessidade de a escola ganhar o professor para as ações de apropriação e uso dos resultados das avaliações externas.

Das gestoras e coordenadoras, obtivemos afirmações que dão conta da adesão e da ausência de resistências docentes à apropriação e utilização dos resultados no planejamento pedagógico; dos professores, vieram afirmações de que essa estratégia faz parte das suas rotinas de planejamento e trabalho nas salas de aula; das teorias, nos vem o suporte à constatação de que a escola logrou êxito em fazer do professor seu aliado em todas as etapas referentes às avaliações externas.

Nesse contexto, é possível que esse fator venha a assumir relevância quando da tessitura de considerações conclusivas acerca dessa pesquisa.

No que se refere à apropriação dos resultados pela equipe docente (Bloco 3), o quadro 8 apresenta a síntese da incidência das respostas dos participantes.

Quadro 8: Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 3

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS PELA EQUIPE DOCENTE	1	2	3	4	5
12 – Na escola, a apropriação dos resultados do SEAPE se dá, pelos professores, por meio da realização de oficinas de análise e discussão dos mesmos.			1	1	4
13 – A apropriação dos resultados do SEAPE, na escola, se dá sem a participação direta da SEE/AC.	2			2	2
14 – Os resultados do SEAPE interferem no seu trabalho na sala de aula, pois, todo o planejamento didático é elaborado a partir dos mesmos.	1			4	1
15 – Você se sente tão responsável pelo cumprimento das obrigações curriculares (carga horária, conteúdos, etc.) quanto pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações.				2	4
16 – Você considera que a apropriação e a utilização dos resultados das avaliações externas (SEAPE e IDEB) no planejamento pedagógico tem sido determinante para que a escola tenha alcançado os bons resultados, ao longo do tempo.					6

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse bloco, os respondentes foram indagados acerca de aspectos como a realização de oficinas de análise e discussão desses; a participação da SEE/AC no processo; a interferência dos resultados das avaliações externas no planejamento didático-pedagógico; o comprometimento do professor com as obrigações curriculares e com os resultados; e a relação entre a apropriação e utilização dos resultados no planejamento pedagógico e os resultados alcançados pela escola ao longo do tempo.

A maior incidência de respostas se deu nos níveis mais altos de concordância (nível 4, concordo parcialmente; nível 5, concordo totalmente). Dos seis participantes da pesquisa, para cada uma das cinco questões, um mínimo de quatro e um máximo de seis assinalaram suas respostas nesses dois níveis, o que configura uma coesão interessante da compreensão que os docentes têm quanto aos processos indagados e uma coerência, também reveladora, para com as afirmações das gestoras e coordenadoras pedagógicas, quando das suas entrevistas concedidas a esta pesquisa.

Nesse contexto, merecem destaque as respostas dadas à questão que os indagava sobre a participação da SEE/AC nas atividades de apropriação realizadas pela escola. Dentre os seis respondentes, quatro assinalaram que tais atividades ocorrem sem a participação da secretaria, o que alinha as respostas dos docentes

às afirmações das gestoras e coordenadoras pedagógicas, vistas e analisadas em seção anterior.

Outro destaque, damos à incidência de respostas à questão que os indagava acerca da interferência dos resultados do SEAPE/AC nos seus planejamentos didático-pedagógico. Dentre os seis respondentes, cinco assinalaram os níveis 4 e 5 de concordância, o que revela a alta inserção que promovem desses resultados em suas práticas docentes.

Também destacada é a incidência de respostas à questão que os indagava quanto ao nível de comprometimento, por eles assumido, para com as obrigações curriculares e com os resultados dos educandos nas avaliações externas, concomitantemente. Nesse quesito, os seis respondentes assinalaram os níveis mais altos de concordância.

Aqui, trazemos à tona um trecho do depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas que atesta esse alto comprometimento dos docentes, tanto com o currículo quanto com os resultados. Nele, a coordenadora nos afirma:

> [...] um é consequência do outro. Porque os professores são muito compromissados com essas obrigações curriculares (a realização do planejamento, a procura de atividades, voltadas para as matrizes de referências, que possam melhorar cada vez mais a aprendizagem do aluno, trabalhando aquelas em que eles apresentam bastante ou média dificuldade). Mas os professores também se preocupam com os resultados, porque, se eles planejam e cumprem com a obrigação curricular que lhes é dada (e eles fazem isso, certamente), sabem que o resultado será positivo. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “01”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

O último destaque que registramos diz respeito ao quanto tem sido determinante a apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas para a consecução dos bons resultados que a escola tem obtido. Nesse sentido, os seis docentes assinalaram suas respostas, em uníssono, no nível mais alto de concordância, o nível 5 (concordo totalmente). Essa posição dos docentes se alinha àquela assumida pelas gestoras e, também, pelas coordenadoras pedagógicas e parece apontar para um sentido geral: o de que a escola só tem conseguido os resultados em função de vir, ao longo do tempo, desenvolvendo e implementando, a partir de esforços próprios, predominantemente, estratégias e ações de apropriação

e utilização daqueles resultados como importante ferramenta da sua gestão pedagógica.

Por fim, quanto ao quarto e último aspecto do questionário, o que trata do envolvimento da família e do aluno com os resultados (Bloco 4), o quadro 9 nos apresenta a incidência de respostas dos participantes.

Quadro 9: Síntese da incidência de respostas ao questionário – Bloco 4

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E ALUNO COM OS RESULTADOS	1	2	3	4	5
17 - Os resultados do SEAPE são amplamente divulgados, inclusive para a família e à comunidade escolar, de forma que cada aluno conheça quais são as dificuldades apresentadas por ele na avaliação.	1			1	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse aspecto, cinco dos seis respondentes assinalaram suas opiniões nos níveis mais altos de concordância, sendo um deles no nível 4 da escala (concordo parcialmente) e quatro deles no nível 5 (concordo totalmente). Porém, trazemos à tona uma análise mais ampla dessa questão, com a qual confrontamos os entendimentos dos docentes, expressos nos questionários, o pensamento manifestado pela coordenadora de ensino e uma contribuição teórica retirada de um trabalho similar a esse, também uma dissertação de mestrado do PPGP/CAEd, defendida por Roberto Cláudio Bento da Silva, em 2013.

Nesse estudo, Silva, R. (2013, pp. 90-102) aponta o tratamento dado aos Boletins Individuais pelas duas escolas envolvidas como sendo determinante para a apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE). Aponta, ainda, um longo percurso feito pelas escolas, que vai desde o recebimento dos resultados pelos seus diretores e coordenadores pedagógicos, através desses boletins, perpassa as oficinas de apropriação dos resultados, promovidas pelas escolas, o processo de planejamento didático-pedagógico, os programas de formação continuada desenvolvidos pela escola, até chegar ao aluno e à família.

No que se refere à família e ao aluno, Silva, R. (2013) defende que os Boletins Individuais lhes sejam entregues para que possam, conjuntamente, tomar

parte desse importante processo, assumindo os compromissos que lhes cabem. Nesse sentido, o mesmo pesquisador nos afirma:

> [...] esses resultados são também levados até o aluno para que esse se inteire de seu desempenho na avaliação e reflita sobre os desafios que se colocam para ele enquanto aprendiz. Outra ação ainda desenvolvida pelas escolas é a socialização desses resultados com os pais, para que se inteirem do desempenho dos filhos e compreendam o desafio que se coloca para a instituição e para ele mesmo, enquanto corresponsável pela educação. Além disso, espera-se que os pais motivem os filhos a estudarem mais, como condição para se construir uma vida melhor no futuro. (SILVA, R., 2013, p. 101)

Corroborando essa linha de raciocínio, Silva, V. (2013), em pesquisa desenvolvida em escolas das redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR), e da rede estadual do Espírito Santo, argumenta que, ao receber os boletins de resultados, gestores e docentes da escola os interpretam e a eles dão os significados que seus conhecimentos lhe possibilitam. Nesse sentido, aponta que, a partir desse trabalho:

> De modo geral, foram identificadas cinco possibilidades de *análise dos resultados* das avaliações nas escolas pesquisadas. Seriam elas: 1) Identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho; 2) Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos; 3) Realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo; 4) Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas; 5) Autorreflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados em relação à abordagem dos conteúdos que ministram e/ou seus procedimentos de ensino. (SILVA, V., 2013, p. 9, grifo no original)

No entanto o depoimento da coordenadora de ensino nos revela que a escola enfrenta problemas e dificuldades para com os Boletins Individuais em razão da demora que se dá, pela instituição que realiza as avaliações do SEAPE/AC, para a entrega desses informativos. Nesse sentido, ela nos afirma:

> O boletim do aluno, disponibilizado pela instituição que realiza o SEAPE, demora a chegar à escola. Por exemplo, os alunos dos 9º anos do ano passado não receberam porque seus boletins não saíram. Nem todo ano nós entregamos por causa dessa dificuldade. O 9º ano normalmente não recebe. Isso é prejudicial porque se o

> aluno sabe onde teve mais dificuldade, em qual disciplina e quais foram as habilidades que ele não desenvolveu bem, ele pode procurar estar desenvolvendo isso no Ensino Médio. Do ponto de vista da escola, se os boletins chegam mais cedo, podemos saber qual foi a nossa fraqueza e investir em mais ações para contornar os problemas. (COORDENADORA DE ENSINO. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Nesse cenário, evidencia-se que a escola ainda tem um caminho significativo a percorrer se pretende alcançar um estágio satisfatório no emprego dos Boletins Individuais e das importantes informações neles contidas para os processos de apropriação dos resultados. A começar pela SEE/AC e pela instituição que promove as avaliações do SEAPE/AC, uma vez que, conjuntamente, é desses organismos a responsabilidade pela produção e publicação dos recursos impressos para divulgação dos resultados. Em seguida, o próprio trabalho desenvolvido pela escola e revelado pela sua coordenadora de ensino nos parece excessivamente frágil. Mesmo de posse dos boletins, em que pese o atraso costumeiro com que esses chegam à escola, esta não consegue, ou não prioriza, a realização de estudos aprofundados das suas informações, especificamente se pensarmos o quão produtiva seria para a escola a individualização da análise dos resultados por aluno. Também não consegue entregar os referidos boletins, na sua totalidade, aos estudantes ou às suas famílias.

Como já afirmado, além das questões fechadas que compõem o questionário, os docentes, assim como as gestoras e as coordenadoras pedagógicas, responderam a uma questão aberta, na qual são indagados sobre que avaliação fazem sobre o processo de apropriação e utilização dos resultados desenvolvido pela escola e quais sugestões gostariam de registrar no sentido de aprimorá-lo.

De modo geral, os professores têm uma avaliação positiva desse processo, na qual afirmam que os reflexos da apropriação dos resultados são positivos para o trabalho de sala de aula; as avaliações determinam os descritores prioritários, que são utilizados para nortear o planejamento didático-pedagógico da escola; os descritores são trabalhados no sentido de superar as dificuldades de aprendizagem levantadas pelas avaliações; a equipe gestora e as coordenadoras da escola são vistas como competentes e confiáveis na elaboração e condução dos processos de apropriação; as avaliações externas são importantes para a equipe escolar como um

todo, visto que não avaliam somente a aprendizagem dos educandos, mas, também, o trabalho docente.

No tocante às sugestões, os docentes foram propositivos tanto para o nível de gestão da própria escola como para a gestão do sistema. Nas suas propostas, no tocante à gestão da escola, sugeriram que esta promova maior discussão e divulgação dos resultados junto à comunidade escolar, o que ampliaria a motivação e o compromisso de todos para com as avaliações e seus resultados; intensifique a utilização dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB no seu trabalho docente como forma de os alunos superarem suas dificuldades de aprendizagens; priorize a inclusão, no currículo do Programa Mais Educação, dos descritores nos quais os alunos apresentem déficits de aprendizagem; efetive o acompanhamento pedagógico individualizado dos educandos com base nos boletins individuais do SEAPE/AC; crie grupos de estudos voltados à elaboração de propostas e metas de melhorias para a proposta pedagógica da escola; melhore a relação entre pais e escola como forma de tê-los como aliados nos processos escolares, especialmente nos de apropriação.

Quanto ao nível de gestão da SEE/AC, os docentes propuseram que esta disponibilize os resultados das avaliações do SEAPE/AC às escolas, preferencialmente, no início do ano letivo; promova oficinas de apropriação na escola, envolvendo as equipes técnicas (gestoras e coordenadoras pedagógicas) e os docentes, com alcance a todos os professores; incentive, financeiramente, os docentes, como reconhecimento pelo trabalho exitoso; ofereça programas de iniciação à pesquisa e estudos educacionais; realize esforços na área do desenvolvimento curricular, buscando a integração entre os currículos das avaliações externas e internas.

Na próxima seção, apresentamos uma série de considerações acerca dos dados levantados e analisados ao longo deste capítulo, a partir das quais tentamos evidenciar os acertos e erros que marcam as ações de apropriação dos resultados das avaliações externas, tanto por parte da SEE/AC quanto da própria escola.

2.3 Considerações Sobre a Apropriação do SEAPE e do IDEB na Escola

Ao longo deste capítulo, vimos que a EE Normandia desenvolve um conjunto de estratégias e ações voltadas aos processos de apropriação dos resultados das avaliações do SEAPE/AC e do IDEB. Em algumas dessas ações, a escola tem a parceria da SEE/AC; em outras, dá-se a ausência desse importante suporte, o que, segundo a compreensão dos profissionais da referida escola, compromete a qualidade e o alcance do trabalho.

No capítulo 1, quando do estabelecimento do objetivo desta pesquisa, elaboramos um conjunto de questões que, secundariamente, norteiam a busca das conclusões deste estudo. Assim sendo, buscamos responder, objetivamente, no contexto das considerações que traçamos, cada uma das questões norteadoras.

Inicialmente, trazemos a primeira das três questões, a saber: as oficinas promovidas pela SEE/AC, em conjunto com as escolas da sua rede, podem ser entendidas como uma política de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala?

Certamente, essas ações desenvolvidas pela SEE/AC, conjuntamente com suas escolas, conformam uma política de estado cujo objetivo é promover a apropriação dos resultados das avaliações externas. Para sustentar nossa afirmação, Condé (2010, p. 1) colabora ao nos afirmar que, dentre as características centrais que identificam uma política pública, está o fato de que esta "[...] refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter 'impositivo', a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem".

Essa legitimidade conferida à SEE/AC se materializa na legislação que regulamenta o SEAPE/AC como sistema oficial de avaliação da educação pública acreana. No caso, a Instrução Normativa nº 006/2014 (N.I. 006/2014). Também se percebe o caráter de espectro amplo à política de apropriação dos resultados em tela, visto estar relacionada a milhares de unidades escolares, dezenas de milhares de profissionais envolvidos e centenas de milhares de alunos e pais que constroem expectativas acerca da qualidade da educação que lhes é ofertada, tanto nas escolas da rede estadual quanto nas das vinte e duas redes municipais que participam desse sistema de avaliação.

Ainda segundo Condé (2010, p. 2), a origem das políticas públicas é, comumente, um problema relacionado a interesses que giram em torno de bens públicos. Nesse sentido, afirma que “[...] as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos. Mas de onde elas vêm? Elas não aparecem se não existe um problema”. Esse problema, no caso da rede pública de ensino do Acre, está claramente posto, assim como, decerto, para todo o país. Não fugimos à caracterização dada por Silva (2011, p. 109), na qual a autora argumenta que já dispomos de um montante razoável de informações acerca do rendimento escolar que são, contraditoriamente, de modo geral, subutilizadas ou, simplesmente, arquivadas.

Dando prosseguimento à discussão estabelecida, apresentamos a segunda das questões norteadoras, qual seja: elas (as oficinas) têm sido efetivas e suficientes para que a escola se aproprie e se utilize dos resultados?

Segundo o que vimos do conjunto de opiniões manifestadas pelas gestoras, coordenadoras pedagógicas e docentes da escola, há um distanciamento entre a participação da SEE/AC nas ações de apropriação e qualquer sentido de efetividade. De acordo com a diretora, por exemplo, há uma fragilidade nas ações desenvolvidas pela Secretaria no sentido de dar efetividade à apropriação dos resultados pelas escolas. Nesse sentido, ela nos afirma:

> É realizada uma reunião geral na SEE/AC onde são informados os dados não individuais, no caso, por escola, mas a situação geral do estado e dos municípios. No entanto, cada escola recebe os dados sobre a sua situação, seus avanços e retrocessos. Geralmente, a SEE/AC orienta que haja divulgação dessas informações na escola, que a escola administre meios para fazer a divulgação e verificar as possíveis soluções ou melhorias dentro do resultado alcançado. A SEE/AC não realiza oficinas de apropriação para a escola.
> (DIRETORA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Por outro lado, o depoimento do Diretor de Ensino da SEE/AC traz um posicionamento que se choca com as compreensões expressas pelas profissionais da escola. Segundo ele, a SEE/AC promove oficinas de apropriação e desenvolve programa de formação continuada voltados ao objetivo de tornar efetivo o processo de apropriação dos resultados em discussão. Nesse sentido, o diretor nos afirma:

> A política de apropriação dos resultados do SEAPE é desenvolvida pela Diretoria de Ensino, que conta com técnicos em todos os municípios, capacitados pela secretaria, para que possam estudar junto com os diretores, os coordenadores e os professores, os resultados das escolas. Então, é desenvolvida uma formação continuada onde são esclarecidos os aspectos relativos à prova, aos descritores que foram avaliados, os resultados obtidos e, principalmente, é feita a tentativa de realizar uma reflexão entre os resultados obtidos pela escola e a ação da escola.
>
> (DIRETOR DE ENSINO DA SEE/AC. Entrevista concedida em 02 de setembro de 2014).

Aparentemente, temos posta uma situação de duas verdades distintas sobre um mesmo juízo de valor: se a SEE/AC promove, ou não, as oficinas de apropriação e qual a efetividade das suas ações nesse sentido.

A fundo, não há contrassenso nesse cenário. O que ocorre é que, para a escola, a amplitude dada pela SEE/AC às oficinas que promove tem sido insuficiente e, consequentemente, não tem dado efetividade a estas como ações dedicadas à apropriação dos resultados das avaliações externas pelas escolas. Já para a Secretaria, tanto o formato quanto o conteúdo das oficinas têm cumprido, satisfatoriamente, a tarefa de divulgar e discutir os resultados junto às escolas, como preconiza a I.N. nº 006/2014.

Esse aparente paradoxo pode estar a revelar, interessantemente, a ausência de qualificado diálogo entre o órgão central do sistema e suas unidades escolares. De antemão, podemos afirmar que serão propostas medidas que visarão a solucionar essa discrepância quando da elaboração do plano de intervenção educacional a ser apresentado no capítulo 3.

Por fim, trazemos a abordagem sobre a terceira e última das questões norteadoras desta pesquisa, qual seja: até que ponto as ações decorrentes da gestão pedagógica podem se traduzir em práticas de apropriação dos resultados?

Para fundamentar nossas afirmações, trazemos aqui alguns dados levantados pelos instrumentos da pesquisa que atestam as compreensões que defendemos.

Inicialmente, constatamos que as contribuições da SEE/AC para com esse processo não têm o alcance que a escola necessita. Soou um tanto quanto uníssono, por parte dos seus profissionais, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, que a escola se ressente de uma inserção maior e mais efetiva da Secretaria no conjunto das ações voltadas para os processos de apropriação. Nesse

sentido, uma das coordenadoras pedagógicas nos apresenta opiniões bastante contundentes, ao afirmar:

> Nós não temos oficinas realizadas pela Secretaria de Educação, apenas o material que nos é passado pela gestora. Por isso, seria muito bom ter contato com especialistas. porque os professores que ainda apresentam certa resistência, teriam muitas coisas esclarecidas. Digo isso porque eu acredito que a resistência é em virtude de não ter o conhecimento necessário do processo. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “01”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Ora, se o órgão central do sistema pouco colabora, e a escola não contrata profissionais independentes especializados nessa área, é natural a constatação de que, à medida que tem se feito bem-sucedida, não tem sido por outros fatores que não sejam, predominantemente, pelos esforços próprios articulados e implementados pelo conjunto dos seus profissionais.

Um segundo dado a ser observado é o de que a escola já institucionalizou, nas suas rotinas, o tratamento dos resultados das avaliações externas. Esses resultados são aguardados com muita expectativa pela comunidade escolar, em especial por gestoras, coordenadoras pedagógicas e docentes. E, quando de posse deles, coletivamente, esses profissionais articulam e implementam ações de estudo, discussão, apropriação e utilização dos resultados alcançados na gestão pedagógica, fazendo com que sejam encarados como fatores estruturantes das práticas escolares voltadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Como terceiro dado a ser observado, apontamos a crença e a convicção que a escola tem quando olha para o trabalho por ela realizado na busca da apropriação e utilização didático-pedagógica dos resultados que aqui estudamos. Obviamente, sabem das limitações com as quais lidam e, inclusive, assumem que seria interessante poder contar com meios para superá-las, como ficou claro na fala da coordenadora pedagógica constante da última citação elencada.

As impressões evidenciadas pelos seus profissionais nos instrumentos da pesquisa nos levam a entender que, coletivamente, gestoras, coordenadoras pedagógicas e docentes são muito seguras da qualidade e efetividade do trabalho que realizam. Nesse sentido, a fala de uma das coordenadoras pedagógicas atesta as seguintes afirmações

> Acredito que a escola vem se apropriando desses resultados ao longo do tempo, com o trabalho que estamos desenvolvendo. E, se continuarmos trabalhando dessa forma, subsidiando os professores para aprimorar esse trabalho, só haverá avanços. (COORDENADORA PEDAGÓGICA “02”. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2014)

Nesse contexto, nos é permitido afirmar que temos aqui, seguramente, o campo de atuação da gestão escolar, que tem garantido, ao longo do período estudado nesta pesquisa, seus maiores êxitos no que se refere aos processos de apropriação dos resultados das avaliações externas. As estratégias e as ações articuladas pelas gestoras (diretora e coordenadora de ensino) e coordenadoras pedagógicas, para o que contam, grandemente, com a colaboração dos docentes, têm construído e consolidado uma cultura, uma forma de se apropriar e gerir os seus resultados que influencia, positivamente, a gestão pedagógica da escola, de modo a contribuir, decisivamente, na consecução dos resultados obtidos pela escola ao longo do tempo.

Esse é, em linhas gerais, o cenário da EE Normandia no tocante à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas: uma escola que tem logrado êxito nesse processo, predominantemente, a partir dos esforços próprios que envida no sentido de construir um percurso particular e original, fruto dos entendimentos que tem conseguido consensuar na sua comunidade profissional.

No próximo capítulo, estruturamos o Plano de Intervenção Educacional embasado nas proposituras que acreditamos serem interessantes e potencialmente efetivas para elevar a contribuição da política de apropriação dos resultados, já em curso pela SEE/AC, a um nível expressivo e que sirva de sustentação às ações apropriativas das escolas da sua rede. Buscamos, ainda, sugerir medidas que potencializem as estratégias e ações já desenvolvidas pela EE Normandia, de modo que lhe possibilite aprofundar o seu já exitoso processo de apropriação.

3 PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA A PROMOÇÃO DA APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS DO SEAPE E DO IDEB NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE

Ao longo deste trabalho, analisamos como os profissionais da Escola Estadual Normandia, localizada na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, promovem seus processos de apropriação e utilização dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como ferramenta inerente à gestão pedagógica. Apresentamos, em linhas gerais, como os resultados do SEAPE/AC e do IDEB têm chegado à escola, como as gestoras e coordenadoras pedagógicas têm recebido esses dados e se apropriado deles. Ainda, evidenciamos como essas gestoras têm levado esses resultados até os professores para que também compreendam os dados e passem a utilizá-los nos seus planejamentos didático-pedagógicos. Buscamos, também, expor como tem se dado a participação da SEE/AC nesse processo, qual o alcance e a efetividade da sua política de apropriação desenvolvida juntamente às escolas da sua rede.

Este capítulo, por sua vez, apresenta um Plano de Intervenção Educacional (PIE) a ser implementado, durante o ano letivo de 2015, na escola alvo dessa pesquisa. Essa experiência será realizada como piloto para uma possível expansão às demais escolas da rede, também localizadas na cidade, e, posteriormente, para todas as escolas do sistema SEE/AC, o que poderá se dar após a avaliação de sua implementação.

Este PIE visa a implementar a cultura da utilização dos resultados das avaliações em larga escala das quais a escola participa e que são objeto de interesse desse estudo, a saber o SEAPE/AC e a Prova Brasil/SAEB. Promovidas pela SEE/AC e pelo INEP, essas avaliações têm o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático na escola acerca dos resultados alcançados, das suas possíveis causas, dos planos e dos projetos desenvolvidos na escola que contribuem para a consecução dos resultados.

O objetivo é fazer com que essas avaliações externas completem o seu binômio (testes/resultados), e, após serem aplicadas e gerarem relatórios

pedagógicos, seus resultados retornem à sala de aula para que sejam utilizados como ferramenta de apoio da gestão pedagógica desenvolvida na escola. A intenção é fazer com que esse tema se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformado em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de um setor de avaliação no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC no município, composto por profissionais especializados, preferencialmente, professores, para ministrar oficinas de apropriação dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB nas escolas.

Este plano de intervenção será aplicado na escola alvo desta pesquisa mediante a adoção de alguns critérios, tais como: (i) interesse da gestão em adotar a formação, dando o apoio necessário; (ii) interesse dos docentes em inserir e utilizar os resultados das avaliações externas nas suas práticas; (iii) estrutura adequada e necessária para garantir a formação de seus profissionais; e (iv) disposição da gestão em adequar os momentos de formação ao calendário acadêmico da escola.

O intuito é o de promover ações de formação continuada voltadas para os processos de apropriação dos resultados das avaliações externas, contribuindo para que os professores assumam tanto a perspectiva de responsáveis pelos resultados da escola nas avaliações externas abordadas por essa pesquisa, quanto de protagonistas das ações de aperfeiçoamento da prática docente. Nesse sentido, terá como objetivos: (i) promover formação continuada em serviço aos docentes da escola para aplicação do projeto piloto; (ii) promover maior discussão e divulgação dos resultados junto à comunidade escolar, o que ampliaria a motivação e o compromisso de todos para com as avaliações e seus resultados; (iii) estimular a reflexão sobre a prática docente a partir da compreensão dos resultados das avaliações externas; (iv) fortalecer a cultura de utilização dos resultados dessas avaliações no planejamento didático-pedagógico escolar; (v) efetivar o acompanhamento pedagógico individualizado dos educandos com base nos boletins individuais do SEAPE/AC.

Como meta em curto prazo, estabelecemos a participação de todas as gestoras, coordenadoras pedagógicas e docentes atuantes na escola piloto no ano de 2015. Em médio prazo, buscaremos a participação de todas as escolas da rede SEE/AC localizadas no município de Cruzeiro do Sul. Em longo prazo, objetivamos a extensão desse projeto para toda a rede SEE/AC e, também, para as redes

municipais. Para tal, se fará necessária a criação de uma Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE), ligada à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) da SEE/AC e que atuará junto à gestão das escolas, visando ao aperfeiçoamento pedagógico, de forma a contribuir para que os resultados da avaliações externas retornem à escola e cumpram a função de instrumento balizador das ações de melhoria da ação docente através do permanente processo de debate do ciclo ação/reflexão/ação.

Desse modo, o plano de intervenção será composto das seguintes etapas: (i) encaminhamento à SEE/AC da proposta de criação da Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE) no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC do município de Cruzeiro do Sul; (ii) definição, em instrumento legal, das atribuições dos profissionais lotados na CEAE, no âmbito do Núcleo Local; (iii) promoção de formação e capacitação técnica para os profissionais lotados na CEAE; (iv) reunião com os gestores e docentes da escola piloto para tratar da proposta; (v) elaboração do calendário de encontros formativos com os profissionais da escola; (vi) desenvolvimento da proposta de formação com os profissionais da escola; (vii) avaliação das ações e dos resultados da formação realizada com os profissionais da escola, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa e dos resultados alcançados.

Na seção a seguir, detalhamos as etapas acima citadas, visando a evidenciar como se dará cada ação do Plano de Intervenção Educacional (PIE).

3.1 Etapas de Implementação das Ações do Plano de Intervenção Educacional (PIE)

Como já afirmado, este plano de intervenção busca a consolidação da cultura de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas na EE Normandia, em curto prazo, bem como a construção dessa cultura nas demais escolas das redes estadual e municipais, em médio e longo prazos. Ainda, buscará se aliar a permanentes processos de reflexão das práticas docentes, visando a implementar ações que possibilitem, efetivamente, o sucesso do aluno na escola, de modo que se possa garantir o que preconiza a LDB em seu Art. 32, Inc. I a IV:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 8)

Buscando assegurar as propostas deste PIE, detalhamos, a seguir, como se darão suas etapas de implementação.

Etapa I - Encaminhamento à SEE/AC da proposta de criação da Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE), no âmbito do seu Núcleo Local no município de Cruzeiro do Sul

Nesta etapa, defenderemos, junto à Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), a criação de uma Coordenação de Estudos das Avaliações Externas, no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, ligada à sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). A atuação dessa coordenação se dará, inicialmente, junto à gestão da escola piloto, especificamente junto à área de gestão pedagógica, para trabalhar com as gestoras (diretora, coordenadora de ensino), as coordenadoras pedagógicas e os docentes, visando à implementação do plano piloto a partir das ações de aprimoramento da apropriação e utilização dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB, em curto prazo. Em médio e longo prazo, será responsável por expandir essas ações para as escolas da rede SEE/AC no município e, posteriormente, para as demais escolas dessa rede e das redes municipais que participam das avaliações em debate. O objetivo norteador da sua atuação será aliar esses conhecimentos às ações de melhoria das práticas docentes.

Etapa II - Definição, em instrumento legal, das atribuições dos profissionais lotados na CEAE no âmbito do Núcleo Local

A SEE/AC deverá acionar sua área jurídica para a elaboração de um instrumento que crie e regulamente o funcionamento da CEAE, bem como ampare, legalmente, a lotação dos profissionais a ela ligados. Ademais, esse instrumento estabelecerá as atribuições inerentes a esses profissionais,no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, quando do projeto piloto, e nos demais núcleos municipais e no órgão central da Secretaria, quando da expansão. Essas atribuições devem contemplar a participação em formações a serem ministradas pela agência promotora do SEAPE/AC e a interação com as escolas, através da oferta de formações continuadas voltadas à apropriação dos resultados das avaliações externas. Ou seja, os docentes e demais técnicos lotados na CEAE deverão participar de formações oferecidas pelo CAEd para o aprimoramento dos conhecimentos e das experiências necessárias à promoção da apropriação e utilização dos resultados dessas avaliações pelos profissionais da escola piloto, inicialmente, e das demais escolas cujo envolvimento está previsto nesse plano, quando da expansão.

Etapa III - Promoção de formação e capacitação técnica para os profissionais lotados na CEAE

Para que os profissionais lotados na Coordenação de Estudos das Avaliações Externas, no âmbito do Núcleo Local, dominem condições de consolidar a apropriação e utilização dos resultados da escola piloto, faz-se necessário que sejam tecnicamente treinados e bem capacitados. Para isso, propomos a realização de formações continuadas para esses profissionais, ministradas pela agência que realiza as avaliações do SEAPE/AC, que é o Centro de Avaliação da Educação Pública (CAEd), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. Esse órgão conta com profissionais capacitados que podem oferecer as formações à equipe da CEAE, viabilizando, assim, as condições necessárias à realização das ações inerentes à apropriação e utilização

dos indicadores da escola. Tais formações terão o objetivo geral de elevar a capacidade dos docentes e técnicos ligados à coordenação no tocante à promoção dos processos de apropriação dos resultados das avaliações externas da instituição onde será desenvolvido o projeto piloto deste Plano de Intervenção Educacional (PIE).

Etapa IV - Reunião com os gestores e docentes da escola piloto para tratar da proposta

Nesta etapa, os profissionais da CEAE agendarão reuniões com os gestores e docentes da escola selecionada para a realização do projeto piloto, nas quais discutirão as necessidades e possibilidades de implementação deste PIE. Ao mesmo tempo, buscarão a motivação e o envolvimento dos profissionais da escola na formação continuada proposta nesse plano, que será oferecida para capacitá-los a aprimorar as ações de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, o que, em uma perspectiva mais ampla, significa proporcionar uma melhor compreensão sobre o papel da escola enquanto instituição social responsável pela qualidade da educação ofertada à sociedade.

Etapa V - Elaboração do calendário de encontros formativos com os profissionais da escola piloto

Superada a etapa de negociações e motivações para com a equipe da escola piloto, a CEAE discutirá, juntamente à unidade de ensino, o calendário de formações continuadas em exercício, a ser implementado no âmbito da escola. Compreendemos que esse momento é cercado de grande importância, uma vez que as formações acontecerão paralelamente à ação docente, ao longo do ano letivo, o que possibilitará a construção de relações diretas entre a teoria e a prática, mediadas pela reflexão acerca do fazer pedagógico e pela discussão dos resultados das avaliações externas.

Etapa VI - Desenvolvimento da proposta de formação com os profissionais da escola piloto

A proposta de formação constitui, claramente, o elemento principal deste Plano de Intervenção Educacional. Os encontros deverão ser voltados ao aprimoramento das ações inerentes aos processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas no campo da gestão pedagógica, além de apontar para o conhecimento do desempenho dos alunos e das causas possíveis de tal desempenho, bem como para a discussão das práticas docentes em sala de aula. Serão realizados pelos docentes especialistas e técnicos ligados à CEAE. Os custos dos materiais necessários ficarão a cargo da escola, que deverá prever a aquisição desses recursos na sua matriz orçamentária anual.

Para a realização dessa etapa, será criada uma ementa na qual devem constar: (i) programa de estudo; (ii) objetivo; (iii) metodologia; (iv) recursos e (v) instrumentos de avaliação. As formações deverão, ainda, ser alicerçadas em um conjunto de conteúdos cujas discussões possibilitem à escola, no nível da sua gestão, alcançar os objetivos gerais de (i) promover maior discussão e divulgação dos resultados junto à comunidade escolar, o que ampliaria a motivação e o compromisso de todos para com as avaliações e seus resultados; (ii) intensificar a utilização dos resultados do SEAPE/AC e do IDEB no seu trabalho docente como forma de os alunos superarem suas dificuldades de aprendizagens; (iii) criar grupos de estudos voltados à elaboração de propostas e metas de melhorias para a proposta pedagógica da escola; (iv) melhorar a relação entre pais e escola como forma de tê-los como aliados nos processos escolares, especialmente nos de apropriação.

Etapa VII - Avaliação das ações e dos resultados da formação realizada com os profissionais da escola, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa e dos resultados alcançados

Essa etapa será realizada dentro de uma periodicidade bimestral e atenderá o objetivo de identificar a efetividade do programa de formações orientadas para o

aprimoramento do trabalho com os resultados, bem como se a formação estará contribuindo com avanços nas práticas docentes. Buscará, também, a identificação de possíveis falhas no processo, o que deve motivar uma imediata busca por solução pelos participantes.

Visando a assegurar a realização dessa etapa, as gestoras, as coordenadoras pedagógicas, os professores e os formadores ligados à CEAE se reunirão para fazer a avaliação das ações que estarão em desenvolvimento na escola, voltadas para a apropriação dos resultados do SEAPE/AC.

O Quadro 10, a seguir posto, apresenta a síntese das etapas a serem implementadas, as ações a serem desenvolvidas, os seus objetivos, os responsáveis pelas ações, os prazos de execução, o local onde acontecerão as formações e a carga horária.

Quadro 10: Síntese das ações a serem desenvolvidas durante a execução do Plano de Intervenção Educacional (PIE)

ETAPA	AÇÃO	OBJETIVO	QUEM	QUANDO	ONDE	CARGA HORÁ-RIA
1ª	Encaminhamento à SEE/AC da proposta de criação da Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE), no âmbito do seu Núcleo Local no município de Cruzeiro do Sul.	Discutir a criação da Coordenação de Estudos das Avaliações Externas.	Pesquisador, coordenador geral do Núcleo Local da SEE/AC no município e secretário de Educação do estado do Acre.	1ª quinzena de Fevereiro / 2015	Núcleo Local da SEE/AC em Cruzeiro do Sul.	Sem carga horária prevista
2ª	Definição, em instrumento legal, das atribuições dos profissionais lotados na CEAE, no âmbito do Núcleo Local de Cruzeiro do Sul.	Elaborar instrumento legal que estabeleça as atribuições dos profissionais lotados na Coordenação de Estudos das Avaliações Externas.	Área jurídica da SEE/AC	2ª quinzena de fevereiro / 2015	SEE/AC	Sem carga horária prevista

3ª	Promoção de formação e capacitação técnica para os profissionais lotados na CEAE.	Capacitar os profissionais lotados na CEAE para atuarem junto aos profissionais da escola piloto.	SEEAC / CAEd	1ª quinzena de março / 2015	Sala de reuniões Núcleo Local da SEE/AC em Cruzeiro do Sul.	80 h/a
4ª	Reunião com os gestores e docentes da escola piloto para tratar da proposta.	Discutir a viabilidade da implantação do PIE na escola piloto.	Pesquisador, equipe da CEAE, gestores e professores.	1ª quinzena de março / 2015	Sala de reuniões dos profes-sores na escola piloto.	3 h/a
5ª	Elaboração do calendário de encontros formativos com os profissionais da escola piloto.	Construir o calendário dos encontros formativos.	Pesquisador, equipe da CEAE, gestores e professores.	2ª quinzena de março / 2015	Sala de reuniões dos profes-sores na escola piloto.	8 h/a
6ª	Desenvolvimento da proposta de formação com os profissionais da escola piloto.	Aprimorar a apropriação e a utilização dos resultados do SEAPE/AC pelos professores e gestores da escola como instrumento da gestão pedagógica.	Pesquisador, equipe da CEAE, gestores e professores da escola piloto.	Abril a dezembro de 2015	Sala de aula da escola piloto	80 h/a presen-ciais
7ª	Avaliação das ações e dos resultados da formação realizada com os profissionais da escola, bem como das ações implementadas a partir dos estudos dos resultados da avaliação externa e dos resultados alcançados.	Analisar as contribuições da formação para o aprimoramento das ações inerentes aos processos de apropriação e utilização dos resultados.	Pesquisador, equipe da CEAE, gestores e professores da escola piloto.	Dezembro de 2015	Sala de reuniões Núcleo Local da SEE/AC em Cruzeiro do Sul	8 h/a

Fonte: elaborado pelo autor.

Na próxima seção, elencamos os recursos materiais e financeiros necessários para a implementação das ações previstas neste plano de intervenção educacional, bem como as fontes de onde esses se originarão.

3.2 Recursos necessários à implementação do Plano de Intervenção Educacional (PIE)

Os recursos e financeiros necessários ao desenvolvimento das atividades previstas neste plano de intervenção serão custeados pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) através das disposições orçamentárias provenientes da cota estadual do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e da cota da educação do Fundo de Participação dos Estados (FPE). Ainda, a escola piloto, na primeira etapa de implementação do PIE, custeará os recursos materiais, como artigos de expediente didático e pedagógico, impressão de apostilas e outros, necessários à realização das atividades do calendário de formações continuadas destinadas ao aprimoramento dos processos de apropriação dos resultados das avaliações externas, através dos recursos financeiros que recebe por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) da SEE/AC. Os recursos do PDDE têm sua descentralização garantida às escolas da rede estadual através da Instrução Normativa nº 005/2005.

A planilha orçamentária, dispondo da previsão de despesas necessárias à implementação das ações deste PIE, será composta pelo pesquisador e submetida à Secretaria de Estado de Educação do Acre, enquanto entidade mantenedora, por meio do Núcleo Local do município de Cruzeiro do Sul, e à gestão da escola piloto.

Desse modo, o Quadro 11, a seguir elencado, sintetiza os recursos financeiros necessários à execução deste PIE.

Quadro 11: Recursos financeiros previstos para a execução do PIE

Elementos de despesa	Definição de recursos	Custos
Material permanente	01 computador	Não há custos, pois a escola já conta com esses recursos.
	01 data show	
	01 quadro branco	
	01 pendrive	
Material de consumo	Pincel para quadro branco	Não será apresentado um quadro de valores, visto que a relação dos materiais, contando com itens e quantidades, será repassada à escola, que terá o compromisso de assegurar sua disponibilidade.
	Cartolina	
	Papel ofício	
	Papel madeira	
	Pinceis comuns	
	Canetas esferográficas	
	Lápis	
	Borracha	
	Pastas para os professores	
	Réguas	
Logística	Despesas com transporte para a escola	Sem custo, visto que o transporte será de responsabilidade individual de cada participante do PIE.
	Despesas com alimentação na escola	Sem custo, visto que a alimentação será de responsabilidade individual de cada participante do PIE.
	Despesas com os formadores que ministraão a formação do pessoal lotado naCEAE do Núcleo de Cruzeiro do Sul (passagens, diár.ias e hospedagem)	Sem custo inicial a apresentar, uma vez que os formadores deverão ser ligados ao CAEd, a agência realizadora das avaliações do SEAPE/AC, com quem a SEE/AC já tem um contrato de prestação de serviço. Para tal, será necessáriário dis discutir a disponibilidade de mais esse serviço e, a partir disso, incluir as despesas nos custos do contrato.

Salários e Contribuições	Despesas anuais com salários e contribuições da equipe da CEAE (três profissionais docentes e um técnico em TIC's, todos do quadro de pessoal efetivo da SEE/AC)	R$ 179.384,66
TOTAL GERAL		**R$ 179.384,66**

Fonte: elaborado pelo autor

No que se refere à composição da equipe da CEAE a ser lotada no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC em Cruzeiro do Sul, sugerimos três profissionais docentes e um técnico-administrativo especializado em tecnologias da informação e comunicação para a execução do projeto piloto. Esse número deverá aumentar em caso de a SEE/AC decidir pela expansão do projeto, após a avaliação das suas ações, para uma quantidade maior de escolas.

Para assegurar uma possível expansão, a Secretaria de Educação poderá designar profissionais de seu quadro atual, com experiência de trabalho sobre o tema desenvolvido nas escolas, e oferecer-lhes as oportunidades de formação necessárias. Caso o projeto chegue às metas estabelecidas em longo prazo, o que significa que todas as escolas da rede estadual e das redes municipais participantes das avaliações do SEAPE/AC, a demanda por profissionais para a Coordenação de Estudo das Avaliações Externas aumentará substancialmente, visto que a abrangência saltaria de uma escola (a piloto, EE Normandia) para algumas centenas, no mínimo. Essa realidade demandaria, por exemplo, o estabelecimento de acordos entre a SEE/AC e as secretarias municipais de educação visando à divisão de responsabilidades quanto ao custeio dos recursos materiais e financeiros necessários para a manutenção do projeto.

3.3 Avaliação do Plano de Intervenção Educacional (PIE)

A execução do presente PIE contará com a ação financiadora da Secretaria de Estado de Educação do Acre e com a disponibilização de recursos materiais pela

escola piloto desse plano. Além disso, a proposta prevê a ampliação do quadro institucional do Núcleo Local da SEE/AC através da criação de uma área técnica denominada Coordenação de Estudos das Avaliações Externas (CEAE), vinculada à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), localizada na sede do órgão central do sistema SEE/AC. Essa CEAE, inicialmente, será composta por quatro profissionais e seu objetivo será promover a formação dos profissionais da escola no que tange à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como instrumento da gestão pedagógica. A criação dessa coordenação ficará a cargo da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, a qual, para esse fim, deverá contar com o aval da Secretaria de Estado de Educação do Acre – SEE/AC.

Assim sendo, é possível que este plano venha a enfrentar algumas dificuldades quanto à sua implementação, tanto no que se refere à criação da CEAE, no âmbito do Núcleo Local da SEE/AC no município de Cruzeiro do Sul, quanto à receptividade, ao envolvimento, ao compromisso e ao interesse dos gestores e professores da escola piloto. Para isso, é importante a defesa, junto à SEDUC, da execução da proposta como estratégia de melhoria do trabalho daquela escola, estendendo-se, posteriormente, às demais escolas das redes estadual e municipais, como constam das metas estabelecidas em curto, médio e longo prazo presentes neste PIE.

Construídas as condições que garantirão a realização das ações a serem desencadeadas no contexto deste PIE, este plano passará por momentos de avaliação tanto dos seus realizadores (formadores e cursistas) quanto pela SEE/AC, durante e após sua execução. A avaliação deverá analisar aspectos como: (i) a relevância dos conteúdos abordados na formação para o aprimoramento dos processos de apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas como ferramenta a serviço da gestão pedagógica; (ii) a contribuição do desempenho dos formadores para a compreensão dos conteúdos da formação; (iii) o comprometimento da equipe gestora, das coordenadoras pedagógicas e dos professores cursistas para com as formações oferecidas; (iv) a contribuição dos conteúdos e das metodologias adotados na formação para o alinhamento das teorias da apropriação com a prática de sala de aula; (v) os aspectos da formação que precisam ser melhorados.

Por fim, defendemos a importância de que os momentos de reflexão sobre as ações desencadeadas no bojo deste plano de intervenção educacional para o

aprimoramento das práticas escolares voltadas aos processos de apropriação dos resultados em questão, bem como sobre a relação da formação com ações de melhoria da prática de sala de aula sejam realizados bimestralmente durante todo o período da formação, que se dará ao longo do ano letivo de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se alicerçou no objetivo de analisar como a equipe gestora e os docentes da EE Normandia, localizada na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, desenvolvem estratégias e ações voltadas à apropriação dos resultados das avaliações do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE/AC) e do IDEB. Secundariamente, estabelecemos três questões norteadoras que tiveram o propósito de auxiliar essa análise, a saber: as oficinas promovidas pela SEE/AC, em conjunto com as escolas da sua rede, podem ser entendidas como uma política de apropriação dos resultados das avaliações de larga escala? Elas têm sido efetivas e suficientes para que a escola se aproprie e se utilize dos resultados? Até que ponto as ações decorrentes da gestão pedagógica podem se traduzir em práticas de apropriação dos resultados?

Como vimos, as avaliações externas são caracterizadas por um ciclo composto pela aplicação dos testes e pelo retorno dos resultados destes à escola. Esta, então, deve apropriar-se e deles se utilizar, em tese, para melhorar a qualidade do trabalho docente e da formação acadêmica que oferta aos seus educandos. Em linhas gerais, a EE Normandia tem esse ciclo completo. O que nos cabe aqui apontar são quais as conclusões que a pesquisa conseguiu alcançar em aspectos relevantes do seu contexto, como a participação da SEE/AC nas ações de apropriação e a gestão que a escola promove acerca dos resultados das avaliações do SEAPE/AC e do IDEB a partir de esforços próprios.

Inicialmente, traçamos considerações a respeito de como a escola operacionaliza as ações apropriativas que desenvolve a partir das percepções construídas ao longo desse estudo sobre a atuação dos seus atores, como as gestoras, as coordenadoras pedagógicas e os docentes.

O perfil que se tem da equipe escolar é positivo, visto que os dados da pesquisa evidenciaram que seus profissionais são proativos, engajados e comprometidos para com as ações gerais da escola, particularmente, com as relacionadas à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, objeto de estudo dessa investigação.

A Diretora, como nos demonstraram os dados, é caracterizada pela equipe como uma profissional com espírito de liderança, proativa e protagonista da gestão

escolar. Lidera, pessoalmente, as tarefas de natureza administrativa e pedagógica, nas quais se envolve diretamente. Vimos que é através dela que os resultados chegam à escola e que, também, por ela se iniciam as ações de apropriação no contexto da unidade de ensino.

A Coordenadora de Ensino, que é a segunda pessoa na hierarquia da escola, também tem a proatividade no seu perfil profissional. Lidera a equipe responsável pela gestão pedagógica e pelo processo de ensino e aprendizagem. Domina os dados indicativos da realidade e da qualidade da formação acadêmica oferecida pela escola, o que faz no intuito de cumprir o que está preconizado na legislação de ensino vigente no estado.

As Coordenadoras Pedagógicas cumprem um perfil que é, atualmente, um desafio do campo da formação inicial, no ensino superior: o de formar profissionais, para atuarem na gestão pedagógica, que entendam que sua principal tarefa, além da gestão dos processos relacionados ao fenômeno de ensinar e aprender, é a de formar o professor. Como vimos, essas profissionais da EE Normandia aliam a garantia do suporte didático-pedagógico necessário às atividades docentes ao processo de formação continuada em serviço dos professores da unidade de ensino. Ainda, operacionalizam as ações da escola inerentes aos processos de apropriação dos resultados, através da inserção destes no planejamento das atividades docentes desenvolvidas nas salas de aula.

Os Professores, parte deles ligada ao quadro efetivo da SEE/AC, outra parte, de contratos temporários, são os executores das estratégias e ações de apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola. São eles quem, mais importantemente, estudam e compreendem esses resultados, bem como os significados didático-pedagógicos que carregam e que guardam estreita relação com a aprendizagem dos alunos. Juntamente à equipe pedagógica, constroem ações voltadas a fazer avançar a qualidade da educação que oferecem aos seus educandos e firmam pactos por resultados.

Em um segundo momento, tecemos considerações acerca da participação da SEE/AC no processo de apropriação dos resultados pela escola. Como a pesquisa evidenciou, a atuação desse organismo nas atividades aqui estudadas dá-se com caráter de fragilidade, uma vez que não atende as necessidades e expectativas da escola nem no alcance, nem nos conteúdos. Afirmações colhidas nos depoimentos e nos questionários que compõem esta pesquisa nos dão condições de chegar às

contundentes conclusões que aqui apresentamos. Nesse sentido, é preciso que a Secretaria avance nas ações da sua política de apropriação dos resultados que desenvolve junto ás escolas.

Como um terceiro momento dessas considerações que apresentamos, trazemos à baila alguns aspectos que se fizeram destacados ao longo deste estudo, como as discussões sobre as dificuldades técnicas que a escola enfrenta na elaboração e execução das suas ações apropriativas e como ela encara as possíveis resistências e riscos inerentes à apropriação e utilização dos resultados.

No tocante às dificuldades técnicas, vimos que as principais são a ausência de suporte técnico especializado, que deveria ser garantido pela SEE/AC, a linguagem excessivamente técnica presente nos materiais impressos para a divulgação dos resultados e a publicação, comumente tardia, dos resultados. Quanto às resistências, a escola vive, atualmente, um estágio de avançada superação desses entraves, uma vez que já consolidou, junto às equipes pedagógica e docente, a compreensão de que a apropriação e utilização dos resultados na sua gestão pedagógica se fazem oportunas e produtivas para o sucesso da escola. Sobre os riscos, o principal deles, o estreitamento curricular, é reconhecido e tratado pela escola, quando esta decide trabalhar todos os campos das matrizes curriculares, não priorizando apenas aqueles cujos temas são explorados pelas avaliações externas.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a EE Normandia tem os resultados exitosos que acumula ao longo do tempo, indissociavelmente, ligados à forma como constrói, pactua e implementa suas ações de gestão dos resultados das avaliações externas, muito embora não seja possível a este estudo apontar em que nível essa relação se dá, mesmo porque esse aspecto não constitui objetivo desta pesquisa. Ademais, muito provavelmente, há outros fatores da gestão escolar que têm ligação com esses resultados bem sucedidos alcançados pela escola.

Quanto à SEE/AC e sua participação no processo aqui estudado, os dados levantados pela pesquisa nos permitem afirmar que ainda há muito por ser feito, que a política de apropriação desenvolvida pela Secretaria precisa avançar em uma série de aspectos, como a definição e implementação de um bem estruturado programa de formação continuada que dê conta de alicerçar as ações das escolas da sua rede para os desafios da apropriação dos resultados das avaliações externas. Nesse sentido, a adoção das proposituras elaboradas e sugeridas no Plano de Intervenção

Educacional (PIE), apresentado no capítulo 3 desta dissertação, pode contribuir para que a SEE/AC supere as falhas da sua atual política, possibilitando-lhe um conjunto de ações a fim de que, gradativamente, cumpra a função dela esperada e desejada pelas escolas, a exemplo das opiniões que colhemos dos profissionais da EE Normandia, para os difíceis desafios da apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas no campo da gestão pedagógica escolar.

Enfim, cabe afirmar, segundo pensamos, que a EE Normandia é uma escola que descobriu e inventou um caminho próprio e exitoso para a apropriação dos seus resultados, a partir das compreensões e esforços próprios e desencadeados pelo comprometimento dos profissionais que compõem suas equipes gestora, pedagógica e docente. Caminho esse que a tem possibilitado construir seus êxitos sem grandes graus de dependência das ações do órgão central do sistema estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Instrução Normativa nº 004/2004.** Estabelece diretrizes administrativas e pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino. Rio Branco, 2004.

_____. **Instrução Normativa nº 001/2013.** Institui normas acerca dos requisitos, atribuições, critérios de lotação, carga horária, forma de remuneração e certificação para o exercício da função de Coordenador Pedagógico das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica. Rio Branco, 2014.

_____. **Instrução Normativa nº 006/2014.** Regulamenta o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, nas unidades de ensino de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre. Rio Branco, 2014.

_____. **Lei nº 1513/2003.** Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Rio Branco, 2003.

_____. **Nota Técnica – Avaliação de meio termo acordo de empréstimo N° 7625 Br (Proacre) – Banco Mundial.** Secretaria de Estado de Educação. Rio Branco/AC. 2013.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da qualidade para o currículo? **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** 2012. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841004> Acesso em: 02/12/2014, às 09:35.

BOSCOLI, Olga Maria de Andrade Pereira. **Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem.** 2006. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=55. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm. Acesso em: 15 ago. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011.

BURGOS, Marcelo Baumann; SANTOS, Maéve Melo; FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. **Avaliação, alfabetização e responsabilização:** os casos de Minas Gerais e Ceará. Juiz de Fora: Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós

Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF. Vol. 02, n. 02, 2012.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa:elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas**. (2010). Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=11. Acesso em: 30 ago. 2013.

COORDENADORA DE ENSINO DA EE NORMANDIA. Depoimento Gravado [Out. 2014]. Entrevistador: Wudson Chaves da Silva. Acre, 2014, 1 arquivo (15 minutos). Entrevista 003/2014, concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

COORDENADORA PEDAGÓGICA “01” DA E.E. NORMANDIA. Depoimento Gravado [Out. 2014]. Entrevistador: Wudson Chaves da Silva. Acre, 2014, 1 arquivo (13 minutos). Entrevista 004/2014, concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

COORDENADORA PEDAGÓGICA “02” DA E.E. NORMANDIA. Depoimento Gravado [Out. 2014]. Entrevistador: Wudson Chaves da Silva. Acre, 2014, 1 arquivo (13 minutos). Entrevista 005/2014, concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **A Reforma Educacional do Acre:** Um Modelo Híbrido. São Paulo: Cadernoscenpec, 2011. Disponível em: http://www.cadernos.cenpec.org.br/ cadernos/ index.php/ cadernos/article/view/43/49. Acesso em: 22 nov. 2013.

DIRETOR DE ENSINO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ACRE. Depoimento Escrito [Set. 2014]. Entrevistador: Wudson Chaves da Silva. Acre, 2014, 1 arquivo (07 páginas). Entrevista 001/2014 concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

DIRETORA DA E.E. NORMANDIA. Depoimento Gravado [Out. 2014]. Entrevistador: Wudson Chaves da Silva. Acre, 2014, 1 arquivo (22 minutos). Entrevista 002/2014, concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, n. 24, pp. 213-225, 2004. Disponível em http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155017717012. Acesso em: 02 dez. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINELLI, Giovanna. **História da Educação do Acre – Período Departamental 1904/1920 – Livro 1.** Rio Branco –AC: SEE, 2008.

LAUGLO, John. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p.11-36, mar. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia:Alternativa, 2001.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

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

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa. Autonomia e responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós Graduação Profissional / Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 2012.

MAIA, Benjamim Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico.** Curitiba: Ibpex, 2011.

PEQUENO, Maria Iaci Calvalcante. Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 81, n. 197, pp. 128-134, jan./abr. 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/162. Acesso em: 23 out. 2014.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, pp. 65-73, jan./abr. 1998.

UOL EDUCAÇÃO. Portal *online*. **Ideb 2013:** consulte a nota do seu estado e veja se ele atingiu a meta do MEC. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/05/ideb-2013-consulte-a-nota-do-seu-estado-e-veja-se-ele-atingiu-meta-do-mec.htm. Acesso em 23 out. 2014.

PORTAL APRENDE MINAS. **O que é um descritor?** Disponível em: http://www.aprendeminas.com/2009/10/o-que-e-um-descritor.html. Acesso em: 13 jul. 2014.

SILVA, Roberto Cláudio Bento da. **Apropriação dos Resultados do SPAECE pelos Gestores Escolares:** Um Estudo de Caso Envolvendo duas Escolas do

Interior do Ceará. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Maria Júlia de Almeida e. **Regulação Educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Vandré Gomes da. **Usos da avaliação em larga escala em ambiente escolar**. Agências Financiadoras: FCC e Fundação Itaú Social. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar.** 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em:10 set. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; BONAMINO, Alícia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. (2007). Disponível em: www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128. Acesso em: 20 ago. 2014.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, jul-dez/2003. pp. 23-38.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista para a Diretora e a Coordenadora de Ensino

Parte I - Caracterização do participante

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: ( ) de 18 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 35 a 40 anos ( ) mais de 40 anos
Formação: ( ) Habilitação ao Magistério/Nível Médio ( ) Ensino Médio Regular ( ) Graduação com licenciatura ( ) Tecnólogo/Bacharel
Especialização na área da Educação: ( ) Sim ( ) Não
Tempo de magistério: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Tempo de magistério nesta escola: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Função: ( ) Diretora ( ) Coordenadora de Ensino
Tempo de exercício nesta função: ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) mais de 10 anos
Exerceu cargo de direção em outra escola: ( ) Sim ( ) Não
Natureza do contrato de trabalho: ( ) Efetivo ( ) Temporário

Parte II – As estratégias de apropriação dos resultados do SEAPE e do IDEB

1) A SEE/AC promove oficinas, seminários ou congêneres, envolvendo as equipes gestora, pedagógica e docente, com vistas à apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas pela escola?

2) Como e em qual nível se dão as contribuições da SEE/AC no que se refere à apropriação e utilização, pela escola, dos resultados do SEAPE?

3) Como a escola promove momentos de discussão e análise dos resultados do SEAPE e do IDEB?

3.1) Em caso de iniciativas não serem citadas, perguntar:

* Se a gestão conversa com a comunidade escolar sobre os resultados e como isso ocorre;

* Se o Conselho Escolar se preocupa com os resultados da escola e como isso ocorre;

* Se os pais se interessam pelos resultados e como isso ocorre.

4) Como os resultados do IDEB são utilizados pela escola? São projetados novos índices, neste indicador, a partir dos alcançados?

5) Você conhece e compreende os conceitos que caracterizam o SEAPE (padrões de aprendizagem, níveis de proficiência, descritores, matriz curricular)? Você considera que os professores conhecem e compreendem esses conceitos?

6) Os resultados do SEAPE são utilizados no planejamento pedagógico da escola?

7) Os resultados do SEAPE são amplamente divulgados à comunidade escolar, inclusive à família e ao estudante? Como a escola faz isso?

8) As estratégias de utilização dos resultados do SEAPE, no campo do planejamento pedagógico, enfrentam algum tipo de resistência por parte dos professores?

9) Na sua opinião, os professores se sentem responsáveis pelos resultados alcançados nas avaliações externas, em especial, no SEAPE e no IDEB?

10) Há alguma iniciativa em curso, implementada pela escola, no sentido de aperfeiçoar o processo de apropriação e utilização desses resultados?

11) Você possui sugestões que gostaria de apresentar à SEE/AC no tocante a melhoria deste processo? E quanto à própria escola, o que pode ser pensado?

APÊNDICE II – Roteiro de entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas

Parte I – Caracterização do participante

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: ( ) de 18 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 35 a 40 anos ( ) mais de 40 anos
Formação: ( ) Habilitação ao Magistério/Nível Médio ( ) Ensino Médio Regular ( ) Graduação com licenciatura ( ) Tecnólogo/Bacharel
Especialização na área da Educação: ( ) Sim ( ) Não
Tempo de magistério: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Tempo de magistério nesta escola: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Função: ( ) Diretora ( ) Coordenadora de Ensino
Tempo de exercício nesta função: ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) mais de 10 anos
Exerceu cargo *de direção** em outra escola: ( ) Sim ( ) Não
Natureza do contrato de trabalho: ( ) Efetivo ( ) Temporário

Parte II – As estratégias de apropriação dos resultados do SEAPE e do IDEB

1) A gestão escolar, incluindo a coordenação pedagógica como parte desta, se apropria dos resultados do SEAPE? Como?

2) Você tem dificuldades para se apropriar e utilizar, didática e pedagogicamente, os resultados do SEAPE? O que causa essas dificuldades? (A linguagem técnica dos boletins? A ausência de técnicos especialistas nas oficinas de apropriação?)

3) Na sua opinião, os professores se sentem responsáveis pelos resultados alcançados no SEAPE e no IDEB? Como?

4) Os resultados do SEAPE são utilizados no planejamento pedagógico da escola? Como?

5) Você considera que os professores das disciplinas avaliadas em larga escala (Língua Portuguesa e Matemática) se sentem responsáveis tanto pelo cumprimento das obrigações curriculares (carga horária, conteúdos, etc.) quanto pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações?

6) Como tem se dado a apropriação desses resultados pelos docentes, a partir de intervenções da gestão escolar?

7) As estratégias de utilização dos resultados do SEAPE, no campo do planejamento pedagógico, enfrentam algum tipo de resistência por parte dos professores? Quais?

8) Os resultados do SEAPE são amplamente divulgados, inclusive para a família, os estudantes e à comunidade escolar? Como a escola faz isso?

9) A Coordenação Pedagógica acompanha o trabalho do professor com os descritores em sala de aula? Como?

10) Como a escola tem promovido a participação dos alunos nas avaliações do SEAPE?

11) Que influência a utilização dos resultados do SEAPE exerce sobre os (novos) resultados?

12) Como você avalia os processos de apropriação dos resultados das avaliações externas na escola? Você possui sugestões para o aprimoramento deste fenômeno escolar?

* Como cargo de direção, entenda-se o cargo da liderança escolar (Diretora) ou os cargos de gestão do ensino (Coordenadora de Ensino) e gestão pedagógica (Coordenadora pedagógica), no âmbito da escola.

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista com o Diretor de Ensino da SEE/AC

1. A SEE/AC implementa uma política pública no campo da gestão educacional, conjuntamente às escolas, voltada para a apropriação dos resultados das avaliações externas? Quem a desenvolve, tecnicamente, e em qual nível ela é desenvolvida: pelo órgão central ou pelas gerências dos núcleos municipais?

2. Esta política é fundada legalmente em qual tipo de instrumento: decreto, portaria, instrução normativa ou lei estadual?

3. Tendo a escola como unidade de interesse e cenário das avaliações em questão, como a SEE/AC avalia a efetividade da sua política/estratégias e ações de apropriação dos resultados?

4. É possível afirmar que as escolas, na sua maioria, fazem esforços no sentido desta apropriação ou há, por outro lado, resistência às avaliações externas?

5. Quais dificuldades são mais comumente enfrentadas pelas escolas no tocante à apropriação desses resultados?

6. Segundo sua análise, os resultados obtidos pelas escolas são significativamente influenciados/determinados pela capacidade e esforços destas em autopromover essa apropriação?

7. A SEE/AC tem, atualmente, algum aspecto desta política – estratégias e ações – que seja identificado como de necessária melhoria, mudança ou aperfeiçoamento? Qual(is)?

APÊNDICE IV – Questionário Aplicado aos Professores das Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º Anos

Parte I - Caracterização do participante

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: ( ) de 18 a 20 anos ( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) de 35 a 40 anos ( ) mais de 40 anos
Formação: ( ) Habilitação ao Magistério/Nível Médio ( ) Ensino Médio Regular ( ) Graduação com licenciatura ( ) Tecnólogo/Bacharel
Especialização na área da Educação: ( ) Sim ( ) Não
Disciplina que leciona: ( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática
Tempo de magistério: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Tempo de magistério nesta escola: ( ) de 0 a 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos ( ) de 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Natureza do contrato de trabalho: ( ) Efetivo ( ) Temporário

A escala de respostas, localizada à direita dos itens e compreendida pelos números de 1 a 5, corresponde ao seu grau de concordância quanto à assertividade das afirmações deste questionário, sendo 1 para discordo totalmente, 2 para discordo parcialmente, 3 para não concordo e nem discordo, 4 para concordo parcialmente e 5 para concordo totalmente. Nesse sentido, marque um X no quadro que expresse melhor sua opinião.

DIAGNÓSTICO INICIAL DA APRENDIZAGEM E RECURSOS LITERÁRIOS NA SALA DE AULA	1	2	3	4	5
1 – No início do ano, você submete seus alunos a um diagnóstico que tem o objetivo de avaliar os níveis de aprendizagem nos quais se encontram.					
2 – Todos os alunos têm o livro didático da sua disciplina.					
3 – Além do livro didático, você usa outros recursos, como paradidáticos e outras literaturas.					
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO DOCENTE	1	2	3	4	5
4 – Você considera o resultado do seu trabalho como diretamente ligado ao planejamento liderado pela equipe de coordenadoras.					
5 – Você realiza o seu planejamento, majoritariamente, em casa.					
6 - Você realiza o seu planejamento, majoritariamente, na escola.					
7 – Independentemente de onde elabora seu planejamento, você mantém a rotina de apresentá-lo à sua coordenadora pedagógica, para aprovação ou correções.					
8 – Você sempre cumpre com o que foi planejado, executando-o em sala de aula					
9 - Você utiliza os resultados do SEAPE para planejar suas aulas, sob a orientação da coordenadora pedagógica					
10 – A partir dos resultados do SEAPE, são definidos quais descritores de aprendizagens serão trabalhados na sala de aula.					
11 – Os descritores selecionados são trabalhados na perspectiva de se superar os problemas de aprendizagem identificados nas avaliações do SEAPE.					
A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS PELA EQUIPE DOCENTE	1	2	3	4	5
12 – Na escola, a apropriação dos resultados do SEAPE se dá, pelos professores, por meio da realização de oficinas de análise e discussão dos mesmos.					
13 – A apropriação dos resultados do SEAPE, na escola, se dá sem a participação direta da SEE/AC.					
14 – Os resultados do SEAPE interferem no seu trabalho na sala de aula, pois, todo o planejamento didático é elaborado a partir dos mesmos.					
15 – Você se sente tão responsável pelo cumprimento das obrigações curriculares (carga horária, conteúdos, etc.) quanto pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações.					
16 – Você considera que a apropriação e a utilização dos resultados das avaliações externas (SEAPE e IDEB) no planejamento pedagógico tem sido determinante para que a escola tenha alcançado os bons resultados, ao longo do tempo.					
O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E ALUNO COM OS RESULTADOS	1	2	3	4	5
17 - Os resultados do SEAPE são amplamente divulgados, inclusive para a família e à comunidade escolar, de forma que cada aluno conheça quais são as dificuldades apresentadas por ele na avaliação.					

Questão aberta:

Como você avalia os processos de apropriação dos resultados das avaliações externas na escola? Você possui sugestões para o aprimoramento deste fenômeno escolar?