

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

JONAS CORDEIRO DA SILVA

**FATORES INTRAESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR: O CASO DE
UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO AMAZONAS**

JUIZ DE FORA

2016

JONAS CORDEIRO DA SILVA

**FATORES INTRAESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR: O CASO DE
UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO AMAZONAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Jonas Cordeiro da.

Fatores intraescolares e o desempenho escolar: o caso de uma escola da rede estadual no Amazonas / Jonas Cordeiro da Silva. -- 2016.

177 f. : il.

Orientador: Marcelo Câmara dos Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Fatores intraescolares. 2. Desempenho escolar. 3. Gestão escolar. 4. SADEAM. 5. Amazonas. I. Santos, Marcelo Câmara dos, orient. II. Título.

JONAS CORDEIRO DA SILVA

**FATORES INTRAESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR: O CASO DE
UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO AMAZONAS**

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

Aprovada em: 30/11/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. Glauco da Silva Aguiar
Fundação Cesgranrio

*Ao Pai das Luzes de quem procede todo Dom
Prefeito e toda Boa Dádiva, presença constante
em todos os momentos.
A minha esposa Glória, companheira de todos
os momentos,
Aos meus filhos Jonathas, Jemuel e Deborah,
A meu Pai José Augusto (in memoriam)
A minha mãe Catarina, que sempre acreditou
em mim
Aos meus irmãos e irmãs pelo incentivo
E, por fim, dedico esse trabalho ao nosso
colega de turma mestrando Amim Haddad de
Sousa que foi impedido de forma brutal de
concluir a realização deste sonho, mas que está
sempre presente em nossas lembranças.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Ao Pai das Luzes a oportunidade de realizar esta meta pessoal e profissional;

A minha esposa e filhos;

A minha mãe, irmãos e irmãs;

A todos os professores e assistentes acadêmicos no decorrer do mestrado;

Especialmente às professoras Thamyres Wan de Pol e Luísa Vilarde que me acompanharam na escrita da dissertação, pelo apoio, pelo incentivo e pelas cobranças;

Ao Professor Doutor Luiz Flávio Neubert, pela colaboração na interpretação dos dados contextuais, determinante para conclusão deste trabalho;

Ao Professor Doutor Marcelo Câmara dos Santos, meu orientador;

A todos os meus colegas da Turma 2014, aos quais, sempre que recorri a eles, obtive ajuda e apoio;

À Gestora da escola onde exerço minhas atividades pela compreensão e aos meus colegas professores e funcionários sempre dispostos em ajudar;

Aos profissionais da escola onde desenvolvi a pesquisa que concederam as entrevistas;

Ao meu filho Jemuel pela colaboração na formatação do trabalho e transformação dos dados da pesquisa em gráficos;

A minha sobrinha Jennifer Silva dos Santos, que assumiu minhas turmas do noturno para que eu pudesse dedicar-me à conclusão deste trabalho.

Nele estão escondidos todos os tesouros da Sabedoria e da Inteligência. Epístola aos Colossenses 2.10, Bíblia Sagrada versão NVI.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). No primeiro capítulo apresentamos o caso de gestão sobre o problema do desempenho escolar obtido pela Escola Estadual Médio Solimões no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações dos anos de 2008, 2010, 2102 e 2104 do SADEAM.. O objetivo definido para este estudo foi o de investigar quais os fatores intraescolares podem estar contribuindo para os resultados de desempenho escolar da escola nas avaliações externas da rede estadual de ensino do Amazonas. Para responder ao problema de pesquisa, foi levantada a seguinte questão para este estudo: quais os possíveis fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Médio Solimões? No segundo capítulo fizemos a revisão bibliográfica e apresentamos a metodologia de pesquisa. Foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso. No que se refere aos instrumentos utilizados para coleta de informações, foram utilizados: a análise documental de registros constantes nos documentos da escola, em *sites* oficiais; o questionário contextual do SADEAM e a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestora da escola e professores do 9º ano do EF, tendo em vista investigar a percepção dos sujeitos sobre a influência dos fatores intraescolares sobre o desempenho escolar no SADEAM. Adotamos como eixos de análises a categorização adotada por Mesquita (2009) sobre os fatores intraescolares: gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar. Com base nos achados da pesquisa, apresentamos no terceiro capítulo o PAE (Plano de Ação Educacional), que se compõe de ações voltadas à gestão escolar, visando à melhoria dos fatores internos da escola: (i) apropriação pedagógica dos resultados de desempenho pela equipe de gestão; (ii) reorganização do espaço físico e funcionamento do HTP; (iii) elaboração do PPP da escola; (iv) reestruturação e funcionamento do Conselho Escolar e do CONCLAS, e (v) seminário de divulgação do presente estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escola.

Palavras-Chave: Fatores Intraescolares. Gestão Escolar. SADEAM.

ABSTRACT

This work was developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). In the first chapter, we presented the case management on school performance problem obtained by the State School Middle Solimões in the 9th grade of elementary school in Portuguese and Mathematics, the assessments of the years 2008, 2010, 2102 and 2104 of SADEAM. The objectives defined for this study were to investigate which intra school factors may be contributing to the results of school performance school in external evaluations of the state Amazon teaching. Answering the research question was raised the question for this study: what possible intra school factors may be influencing school performance in evaluations of SADEAM in curriculum components of Portuguese Language and Mathematics in 9th grade of elementary school of the State School Middle Solimões? In the second chapter, we did the bibliographic review and presented the methodology of research. It was used as a methodology qualitative research through a case study. The instruments used to collect information were documentary analysis of records contained in school documents, official websites; the contextual questionnaire SADEAM and field research through semi-structured interviews with the management of the school and teachers of the 9th grade of EF, in order to investigate the perception of the subjects on the influence of intra school factors on school performance in SADEAM. We adopted as axes analysis of the search results categorization adopted by Mesquita (2009) on the intra school factors: management / school organization, training / teaching practice and school climate. Based on the findings of the research, we presented in the third chapter the PAE (Educational Action Plan), which is composed of actions aimed at school management,, aimed at improving the internal factors of the school: (I) pedagogical appropriation of the results of performance by the management team; (II) reorganization of the physical space and operation of the HTP; (III) preparation of the school's PPP; (IV) restructuring and functioning of the School Board and CONCLAS, and (V) seminar on the dissemination of the present study on in-school factors and their influence on school performance.

Keywords: Interschool factors. School management. SADEAM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura atual do SAEB.....	25
Figura 2 - Localização do município de Anori (Mapa do Estado do Amazonas)	36
Figura 3 - Primeira estrutura da EEMS (1986).....	44
Figura 4 - Estrutura Interna Inacabada da EEMS.....	45
Figura 5 - Estrutura pós-reforma da EEMS – Reforma (1999/2001).....	45
Figura 6 - Estrutura atual da EEMS – Reforma (2012/2013).....	46
Figura 7 - Mapa conceitual dos fatores extraescolares e intraescolares	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metas x evolução do IDEB da EEMS – Anos Finais do EF.....	65
Gráfico 2 - Alunos: percentual de gênero (n=93).....	70
Gráfico 3 - Alunos: percentual de Raça (n=93).....	71
Gráfico 4 - Alunos: distribuição dos alunos por faixa de idade no 9º ano do EF (n=93)....	71
Gráfico 5 - Alunos: condição socioeconômica da família (n=93).....	73
Gráfico 6 - Alunos: têm participado em atividades interessantes na escola (n=93).....	75
Gráfico 7 - Alunos: vale a pena estudar nesta escola (n=93)	76
Gráfico 8 - Alunos: estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola (n=93).....	76
Gráfico 9 - Alunos: cuidado da escola para com o aluno (n=93).....	77
Gráfico 10 - Alunos: valorização do aluno pela escola (n=93).....	78
Gráfico 11 - Relação entre professores e alunos (n=93)	141
Gráfico 12 - Relação entre alunos e alunos (n=93)	142
Gráfico 13 - Relação entre professor e gestor (n=93)	143
Gráfico 14 - Relação entre professor e professores (n=93).....	143
Gráfico 15 - Relação entre alunos e gestores (n=93).....	144
Gráfico 16 - Relação entre alunos e funcionários (n=93).....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - SADEAM 2008 a 2010: Quantidade de Alunos/Nível/Modalidade Avaliado .	27
Quadro 2 - SADEAM 2011 a 2014: Rede Avaliada/Participação.....	28
Quadro 3 - Resumo da estrutura de atendimento educacional da SEDUC em 2015	34
Quadro 4 - Distribuição das Escolas por localização e modalidade em 2015	35
Quadro 5 - Perfil da equipe escolar entrevistada.....	101
Quadro 6 - Questão: As ações gestoras contribuem para melhoria da aprendizagem nas diferentes disciplinas	108
Quadro 7 - Percepção dos entrevistados sobre as inter-relações entre atores escolares....	136
Quadro 8 - Componentes da Ferramenta 5W2H	149
Quadro 9 - Ação junto a Escola: Criação e Implementação do GPE sobre Resultados de Desempenho e Contextuais do SADEAM.....	151
Quadro 10 - Ação junto a Escola: Organização do espaço físico e funcionamento do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP	153
Quadro 11 - Ação junto a Escola: construção do Projeto Político Pedagógico.....	155
Quadro 12 - Ação junto a Escola: Funcionamento do Conselho de Escolar	156
Quadro 13 - Ação junto à escola: funcionamento do Conselho de Classe	157
Quadro 14 - Ação junto a Escola: Seminário de apresentação dos resultados do estudo de caso e do PAE.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEAM Rede/Escola/Coordenadoria – 9º Ano EF	37
Tabela 2 - IDEAM das escolas CRE-Anori – 9º ano Ensino Fundamental	41
Tabela 3 - Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF das Escolas da CRE-Anori no SADEAM	42
Tabela 4 - Proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do EF	53
Tabela 5 - Proficiência em Matemática do 9º ano do EF	53
Tabela 6- Percentual da Distribuição de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa da EEMS no SADEAM	55
Tabela 7 - Percentual da Distribuição de alunos por padrão de desempenho em Matemática	56
Tabela 8 - Fluxo Escolar Anos Finais do EF – EEMS e Rede	57
Tabela 9 - Metas das unidades escolares	60
Tabela 10 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares – Anos Finais do EF	61
Tabela 11 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares, coordenadorias regionais e distritais e SEDUC/SEDE – Anos Finais Ensino Fundamental	62
Tabela 12 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares, coordenadorias regionais e distritais e SEDUC/SEDE – Percentual de bonificação por BR4 – Metas de crescimento	63
Tabela 13 - Comparativo IDEAM: EEMS e metas do 9º ano do EF	65

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CONCLAS	Conselho de Classe
CESPE/UnB	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos/Universidade de Brasília
CPP	Congregação de Professores e Pedagogo
CRE/Anori	Coordenadoria Regional de Educação em Anori
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
EEAR	Escola Estadual Arco-íris
EEMS	Escola Estadual Médio Solimões
EEN	Escola Estadual Natureza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IDEAM	Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN -	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desenvolvimento de Educação do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAD	Secretaria de Administração e Gestão do Amazonas

SEDUC/AM	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
SEMED/MANAUS	Secretaria Municipal de Educação/Manaus
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TCT	Teoria Clássica dos testes
UEA –	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DESEMPENHO ESCOLAR: OS RESULTADOS OBTIDOS POR UMA ESCOLA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL	23
1.1 RESULTADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR APRESENTADOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	23
1.1.1 Descrição do SADEAM	26
1.2 INSTÂNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL ONDE ESTÁ LOCALIZADA A ESCOLA	31
1.2.1 A Rede Estadual de Ensino	32
1.2.2 A Coordenaria Regional de Educação – CRE	39
1.2.3 A escola e os resultados obtidos no SADEAM	43
1.3 FATORES INTRAESCOLARES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR	67
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	81
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO: OS FATORES INTRAESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR	82
2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	93
2.3 O PERFIL E A ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ATORES ESCOLARES	100
2.3.1 Perfil dos entrevistados	101
2.3.2 Análise sobre gestão/organização escolar	105
2.3.3 Análise sobre formação/prática docente	124
2.3.4 Análise sobre clima escolar	134
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS FATORES INTRAESCOLARES NA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	148

3.1 PROPOSIÇÃO DE AÇÕES PARA A ESCOLA	149
3.1.1 Ações para o uso dos resultados do SADEAM: apropriação pedagógica dos resultados	150
3.1.2 Reorganização do espaço físico e funcionamento do HTP - horário de trabalho pedagógico	152
3.1.3 Elaboração do PPP da escola	154
3.1.4 Reestruturação e funcionamento dos Conselhos: Escolar e CONCLAS	156
3.1.5 Seminário de divulgação do estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	167
ANEXO	172

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar os fatores intraescolares que podem estar associados ao desempenho de uma escola da rede estadual de ensino do Amazonas, no município de Anori. A escola será identificada como Escola Estadual Médio Solimões (EEMS), nome fictício, nas avaliações dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática do Sistema de Avaliação do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (SADEAM) no 9º ano do Ensino Fundamental.

A justificativa para este estudo está atrelada a minha atuação profissional nesta unidade de ensino entre os anos de 1994 e 2012 como professor e, a partir de 2012, como pedagogo nos turnos matutino e vespertino.

Minha trajetória acadêmica não foi linear. Embora tenha sido alfabetizado e concluído o primário até aos doze anos de idade, em razão de minha família fixar residência em local sem acesso, aos anos finais do 1º grau fiquei sem estudo formal durante alguns anos. Prestei exames supletivos para o 1º grau e apenas aos 25 anos de idade voltei a frequentar uma escola formal para cursar o 2º grau Técnico em Magistério de 1ª a 4ª séries, concluído em 1991.

Ingressei no magistério em 1994 por meio de concurso público, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Somente em 2002 ingressei no Ensino Superior, cursando o Curso Normal Superior – CNS – pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação PROFORMAR¹, programa do Governo do Amazonas voltado a atender as exigências legais de formação superior aos professores. Concluída a graduação em 2005, devido à carência de professores com formação em áreas específicas, passei a atuar como docente de Língua Portuguesa nos anos finais do EF, embora o Curso Normal Superior me habilitasse para Educação Infantil e anos iniciais do EF.

¹ “O referido programa nasceu de uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas – SEDUC/AM endereçada a recém criada Universidade do Estado do Amazonas – UEA e, tinha como finalidade principal atender as determinações constantes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e na Lei Federal 9 934 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Em seu art. 2º inc. IX”. Disponível em: <<http://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/688/437>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Em 2009, ingressei na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde cursei, até 2012, a graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.² Nesse mesmo período cursei Pedagogia pela Universidade da Associação Educacional do Vale do Itajai – Uniasselvi, através do Polo de Apoio Presencial do Instituto Cosmos em Manaus, Amazonas, na modalidade semipresencial. Em 2011 ingressei, por meio de concurso, na carreira de Pedagogo da Secretaria de Educação do Amazonas, função que assumi em 2012. Toda minha trajetória profissional na educação, inicialmente como professor e posteriormente como pedagogo, deu-se na escola foco deste estudo.

Durante esse tempo, pude perceber que a Escola Estadual Médio Solimões (EEMS) não tinha alcançado as metas da rede de ensino nos testes de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática na avaliação do SADEAM desde 2008, ficando sempre longe das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. À medida que os resultados de proficiência foram divulgados e interpretados pedagogicamente, pudemos perceber que estávamos diante de um problema que precisava ser compreendido por meio da busca de evidências sobre quais fatores intraescolares têm contribuído para a realidade do desempenho escolar nessa unidade de ensino. Investigar o problema do desempenho escolar, enquanto profissional de tal unidade, justifica-se também por fazer parte de um compromisso ético de assegurar a todos uma educação de qualidade, garantindo igualdade e equidade de acordo com os princípios que regem a educação nacional.

A Escola Estadual Médio Solimões (EEMS), objeto deste estudo, é considerada uma escola de médio porte, segundo a classificação estabelecida pela Secretaria de Educação do Amazonas, tendo em vista a sua estrutura física que se compõe de 10 salas de aula, e pela quantidade de atendimento ofertada ao público – aproximadamente 450 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Embora já tenha atendido os níveis de Ensino Fundamental anos iniciais e finais e de Ensino Médio na modalidade regular e EJA nos três turnos, atualmente atende apenas ao nível fundamental nos anos finais. O artigo 8º do

² Programa do Governo Federal voltado para a formação dos profissionais da educação Básica, conhecido como Plataforma Freire. O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O programa fomenta cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 25/03/2016.

Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas³ classifica as escolas da rede estadual de ensino em Escolas Tipos: I, II, III e IV, sendo os requisitos de classificação estabelecido no Art. 9º⁴. Segundo o Art. 12, incisos I e II da Resolução 122/2010, a escola está classificada como “Escola Tipo III”⁵.

Nos resultados obtidos nas avaliações externas como Prova Brasil e SADEAM, a escola é classificada como uma escola de rendimento médio, se comparada aos resultados obtidos pelas médias das escolas da rede estadual de ensino, média nacional e outras escolas da rede no município.

A temática do desempenho escolar das escolas públicas tem tomado lugar de destaque nas discussões sobre a qualidade da educação pública brasileira à medida que as

³ Resolução 122/2010 CEE/AM – Aprova o regimento geral que estabelece as normas de organização e funcionamento das escolas estaduais do Amazonas.

⁴ “Artigo 9º. O requisito para a classificação da tipologia do estabelecimento de ensino deverá obedecer aos seguintes fatores:

- I. a infraestrutura física da escola;
- II. as modalidades de ensino desenvolvidas na escola;
- III. a população em escolarização naquele estabelecimento;
- IV. a capacidade instalada; e,
- V. o conjunto de ações dos programas de ensino desenvolvidas na escola.”

⁵ “Artigo 12. A escola Tipo III deverá obedecer:

- I. aos seguintes requisitos físicos:
 - a) mínimo 10 salas exclusivas de aula;
 - b) instalação de laboratório de Informática e Ciências;
 - c) instalação de uma biblioteca;
 - d) funcionamento no mínimo de 12 hs/dia;
 - e) atuação na ação educacional em nível básico, em nível fundamental;
 - f) quadra coberta;
 - g) acessibilidade física de acordo com normas técnicas.
- II. o desenvolvimento de no mínimo 70% dos seguintes programas:
 - a) atendimento integral a criança e ao adolescente;
 - b) ações culturais;
 - c) estimulação à leitura;
 - d) atendimento educacional especializado em sala de recursos;
 - e) educação antidrogas e doenças sexualmente transmissíveis – DST;
 - f) educação de jovens e adultos;
 - g) educação para o trânsito;
 - h) integração escola-família-comunidade;
 - i) multimídia;
 - j) intervenções alternativas do avanço escolar;
 - k) educação fiscal;
 - l) e estimulação a projetos complementares de ensino e aprendizagem.”

Disponível em: <http://cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010>. Acesso em: 15/07/2010.

avaliações em larga escala passaram a ser incorporadas no cenário educacional nacional. As avaliações em larga escala implementadas a partir da década de 90 visavam, entre outras finalidades, fornecer um diagnóstico sobre a educação por meio do desempenho escolar obtido nos testes de proficiência.

O desempenho escolar tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas, no sentido de compreender as causas que podem contribuir para que uma escola obtenha resultados insatisfatórios em testes de proficiência. Os fatores associados ao desempenho escolar podem ter sua origem no âmbito externo à escola ou em seu contexto interno, ou como resultado da conjugação desses fatores.

Os fatores extraescolares são aqueles de ordem social, cultural, econômico e familiar do aluno e sobre os quais está além da capacidade da instituição escolar de manter um controle. Por outro lado, os fatores intraescolares estão sob o controle da escola, por meio de sua organização e gestão pedagógica, o que pode determinar a sua eficácia na efetiva aprendizagem de seus alunos. Por esse motivo, pelo fato de a escola ter maiores condições de manter o controle sobre eles, é que estabelecemos como foco desta pesquisa..

Para fundamentar teoricamente o presente trabalho utilizamos os conceitos trabalhados por Candian e Rezende (2012, 2013); Franco e Bonamino (2005); Franco et al (2007); Mesquita (2009); Rocha (2009); Romero, Marri e Canguçu (2014); e Soares (2002, 2004 e 2007). Tais autores discutem a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar. Fizemos a opção, com base nos estudos mencionados, de nos debruçarmos em compreender o que efetivamente a escola pode fazer para reduzir os efeitos advindos do contexto socioeconômico dos alunos, em razão de os resultados das literaturas consultadas indicarem que os fatores intraescolares são aqueles em que a escola pode exercer influência na melhoria do desempenho de seus alunos, “a partir de elementos que estão ao seu alcance” (CANDIAN e REZENDE, 2012).

Candian e Rezende (2012), ao abordarem os fatores externos associados ao desempenho escolar, apontam três principais fatores extraescolares causadores de grande impacto sobre o desempenho dos alunos: a condição socioeconômica das famílias, a raça e o sexo.

A condição socioeconômica da família influencia a vida social e escolar do aluno. Ela é composta, entre os outros elementos, da escolaridade dos pais dos estudantes e posse

de bens materiais de que a família dispõe. O índice socioeconômico (ISE) se constitui da conjugação desses dois indicadores. A raça e o sexo aparecem como outros fatores que, segundo as análises das avaliações educacionais, exercem influência no desempenho de estudantes, não necessariamente porque o fato de ser branco, pardo ou preto, do sexo masculino ou feminino faz alguém mais ou menos capaz de adquirir as habilidades que se esperam para cada nível de escolaridade, mas em razão dos “efeitos sociológicos que a raça, historicamente, exerce sobre uma ampla gama de outros aspectos sociais...o mesmo poder ser aplicado ao sexo” (CANDIAN e REZENDE, 2012).

Embora os fatores extraescolares e intraescolares sejam dimensões que vêm sendo estudadas conjuntamente – como se verifica nos estudos de Soares (2002, 2004 e 2007), Franco e Bonamino (2005) e Franco et al (2007) –, no presente estudo fizemos a opção de buscar entender o desempenho escolar da unidade educacional, levando em consideração os fatores internos e como eles afetam o desempenho dos alunos e o que a escola pode fazer efetivamente para minimizá-los.

Entretanto, ressalta-se que, se analisamos o desempenho escolar à luz dos fatores intraescolares, os extraescolares devem servir de guias para as comparações, pois a “consideração dos fatores extraescolares servirá apenas para guiar comparações mais adequadas sobre os diferentes fatores intraescolares” (AMAZONAS, 2012).

De acordo com Mesquita (2009), os fatores intraescolares podem estar agrupados da seguinte maneira: gestão/organização escolar; formação/prática pedagógicas; e clima escolar. Essas três dimensões internas da escola estão interligadas, sendo necessário que elas funcionem harmonicamente para o efeito da escola se concretize no desempenho dos alunos.

Na primeira dimensão, tem-se a importância da liderança e da dedicação do gestor escolar frente à equipe de professores, levando os docentes a abraçarem coletivamente a responsabilidade pelos alunos e empenharem-se pelo aprendizado. A organização da escola deve propiciar um ambiente atrativo para a aprendizagem. Nesse sentido, o diretor tem o papel de conduzir o funcionamento da organização escolar de forma democrática e participativa, sem, contudo, deixar de exercer a autoridade que lhe é delegada.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores, outro elemento de eficácia escolar, entende-se como um conjunto de ações que visa a garantir a aprendizagem do

aluno, de modo que o professor exerça um importante papel na motivação do aluno, no domínio da matéria, na gestão de classe e na mobilização de todos os recursos disponíveis na escola.

O terceiro e último fator interno vem sendo estudado como eficaz no desempenho discente. O clima escolar é entendido como um conjunto de fatores de natureza subjetiva presentes na cultura da escola, tais como valores, crenças, normas, dentre outros, que resultam da percepção de professores, alunos, direção funcionários e a comunidade e influenciando no comportamento de todos. O clima escolar pode ser expresso por meio do nível de comprometimento dos docentes com a aprendizagem, a expectativa acadêmica em relação aos alunos e a relação respeitosa entre todos os atores da escola.

Diante dos resultados da proficiência média obtida pelos alunos, surge como questão central deste trabalho: quais os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM nos componentes curriculares Língua Portuguesa e de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da EEMS?

Visando a responder a tal questionamento, tem-se como objetivo geral deste trabalho: investigar os fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho escolar obtido pela Escola Estadual Médio Solimões nas avaliações do SADEAM no período de 2008 a 2014, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com vistas a alcançar o objetivo geral proposto, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever a política de avaliação externa do estado do Amazonas, SADEAM, na tentativa de compreender quais fatores internos podem estar influenciando o desempenho apresentado pela EEMS em Língua Portuguesa e Matemática no período de 2008 a 2014 no 9º ano do Ensino Fundamental;

- 2) Analisar a percepção da equipe de gestão, professores e alunos, por meio de observação, entrevista e questionários sobre os fatores intraescolares que podem estar associados ao desempenho escolar;

- 3) Propor ações voltadas para a fortalecer os fatores intraescolares, visando à melhoria do desempenho da EEMS.

O presente trabalho está organizado em três partes. No capítulo 1, faz-se uma descrição do histórico do desempenho escolar apresentado pela escola nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas do SADEAM entre os anos 2008 a 2014. No capítulo 2, apresenta-se a pesquisa bibliográfica referente ao tema sobre os fatores intraescolares associados ao desempenho escolar que sustentam teoricamente o trabalho, bem como a análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa: gestão, professores e alunos através de observação, entrevista e questionários. No terceiro capítulo, propõe-se um PAE – Plano de Ação Educacional – com propostas que visam à melhoria da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 6º ao 9º. Por fim, no último capítulo apresentam-se as considerações finais.

1 DESEMPENHO ESCOLAR: OS RESULTADOS OBTIDOS POR UMA ESCOLA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL

No presente capítulo, apresenta-se o Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM, como política de educação voltada para fornecer um diagnóstico da qualidade da educação da rede estadual de ensino. Faz-se uma breve contextualização do cenário educacional no que concerne à implementação da política de avaliação externa nacional a partir da década de 90, e à criação de sistemas próprios de avaliação em larga escala pelos estados da federação. Descreve-se a estrutura da rede estadual de ensino, e como está representada no município pela Coordenadoria Regional de Educação – CRE-Anori. Faz-se, ainda, uma descrição da Escola Estadual Médio Solimões, em suas dimensões de infraestrutura, organizacional e pedagógica, bem como uma apresentação dos resultados de desempenho obtidos no SADEAM no período de 2008 a 2014, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental.

1.1 RESULTADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR APRESENTADOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Nesta seção, apresentaremos o cenário educacional brasileiro em que ocorrem a implantação e a consolidação da avaliação externa como política educacional permanente e, nesse contexto, a criação e implementação do Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM.

A partir da conquista do direito à educação na Constituição Federal de 1988 (CF), da consolidação da democracia no país e da ampliação do acesso à escola de um número cada vez maior de brasileiros, surge a necessidade de garantir não apenas o acesso e a permanência, mas também a qualidade da educação. Nesse contexto, tendo como base os princípios constitucionais de uma educação pública de qualidade, em 1990 é aplicado um teste em larga escala de caráter amostral em escolas das redes públicas urbanas nas séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª do EF, em três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e

Ciências, sendo que a 5ª e 7ª também foram avaliadas em Redação. Esse foi o marco inicial de criação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tem-se, portanto, na CF, o princípio da qualidade – Art. 206, inciso: “VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988)–, fundamentando a necessidade de mensuração dessa qualidade educacional. Contudo, foi somente a partir da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96 Art. 9º –, que ficou estabelecido o meio de assegurar o padrão de qualidade da educação a ser ofertada pelo sistema público de ensino, definindo a competência da União:

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

Nas avaliações seguintes do SAEB, entre 1993 a 2003, diversas mudanças foram adotadas em relação ao público, componentes curriculares avaliados e a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que permite comparabilidade dos resultados no decurso dos anos. Ressalta-se que, naquele período, a avaliação do SAEB manteve seu caráter amostral, gerando resultados para as unidades da federação, para as regiões e para o Brasil, com periodicidade de realização bianual.

A partir de 2005, o SAEB passa a ser composto de duas avaliações, ANEB⁶ e ANRESC⁷, entrando em uma nova fase em relação aos instrumentos e métodos de coleta de informação da educação brasileira, sendo estruturado por meio da Portaria 931, de 21 de março de 2005, que estabelece em Art. 1:

Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir. (BRASIL, 2005)

⁶ A Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, de caráter amostral destinado à escola públicas e privadas.

⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, de caráter censitária destinada às escolas públicas.

O SAEB, em seu formato atual, compõe-se de três avaliações conforme Portaria 482, de 07 de junho de 2013.

Art. 1º O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria. (BRASIL, 2013)

Figura 1 - Estrutura atual do SAEB



Fonte: INEP (2015).

A partir da reestruturação do SAEB, é instituído em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, através do Decreto 6.094, de 10 de abril de 2007, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

O decreto em seu Art. 3, parágrafo único estabelece:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

O IDEB constitui-se de dois indicadores educacionais: o indicador de aprendizado, representado pelo desempenho escolar obtido nos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e o indicador de fluxo, representado pelo rendimento escolar (aprovação/abandono) alcançado em um ano letivo por todas as séries/anos da etapa de ensino avaliada. O cálculo para obtenção do índice segue a fórmula $IDEB = (N \times P)$, em que: N representa o indicador de aprendizado/média de proficiência combinada de Língua Portuguesa e Matemática numa escala 0 a 10; P representa o indicador de fluxo que equivale a uma taxa combinada de aprovação que se representa numa escala 0 a 1 (PONTES, 2012).

Após o período de consolidação da avaliação em larga escala como política educacional permanente, por meio do SAEB, algumas unidades da federação começaram o movimento de implementação de seus próprios sistemas de avaliação externa, objetivando complementar a avaliação externa nacional com informações mais detalhadas e específicas sobre seus sistemas de ensino. Entre os estados que implantaram seu sistema próprio de avaliação encontra-se o estado do Amazonas.

1.1.1 Descrição do SADEAM

O estado do Amazonas implantou, em 2008, seu sistema próprio de avaliação externa, denominado Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM. A implementação do sistema de avaliação se deu em parceria com o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – CESPE/UnB. Em 2008 foram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) em Língua Portuguesa e Matemática e o 3º ano do Ensino Médio (EM) regular e EJA em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa. Na avaliação de 2009, foi avaliado somente o 3º ano do EM regular e EJA em: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2010 são avaliados o 5º e 9º anos do EF em

Língua Portuguesa e Matemática e no EM o 3º ano, nas duas modalidades e nos mesmos componentes curriculares. O sistema estadual de avaliação, tendo em vista os objetivos que propõe enquanto uma avaliação em larga escala, como o de diagnosticar o desempenho escolar via aplicação de testes padronizados, utiliza, em sua primeira fase em parceria com o CESPE, a Teoria Clássica dos Testes – TCT, para a análise do percentual de acertos dos alunos. No entanto, emprega a TRI visando à comparação do desempenho da escola aos resultados dos demais municípios e escolas, conforme Relatório de Desempenho da Escola (AMAZONAS, 2008).

Observando a trajetória do SADEAM, denominamos de primeira fase o período da parceria entre a SEDUC/AM e o Cespe e de segunda fase a partir da parceria realizada com o CAEd⁸ em 2011, conforme apresentaremos mais adiante. Através do quantitativo de alunos avaliados nas edições de 2008, 2009 e 2010, percebemos como o SADEAM foi se consolidando como uma política pública de avaliação em larga escala.

Quadro 1 - SADEAM 2008 a 2010: Quantidade de Alunos/Nível/Modalidade Avaliado

Ano	Quantidade de alunos avaliados	Nível e modalidade avaliados
2008	81.469	EF Anos Iniciais e Finais; EM Regular (3º ano) e EJA
2009	57.192	EM Regular (3º ano), EJA
2010	151.673	EF Anos Iniciais e Finais e EJA; EM (3º ano) e EJA

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Revista do Sistema SADEAM (2012).

No quadro 1, em que se apresenta o quantitativo de alunos que realizaram o SADEAM nos três primeiros anos das avaliações, notamos que, embora haja uma redução na quantidade de alunos avaliações em 2009, esse fato pode ser explicado em razão de que

⁸ “Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional.” Disponível em: < <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 22/06/2016.

nesse ano houve apenas a participação do 3º ano do Ensino Médio regular e EJA. Tal fato aconteceu pois o Ensino Fundamental participou da ANARESC/Prova Brasil. Observa-se que, em 2010, a quantidade de alunos avaliados foi quase que o dobro da avaliação de 2008, pois além do EM, que continuou sendo avaliado, participaram os anos iniciais e finais do fundamental na modalidade regular e EJA.

A partir de 2011, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM celebra uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, passando a realizar as avaliações do SADEAM. Da parceria entre a SEDUC/AM e o CAEd, que denominamos a segunda fase do projeto SADEAM, podemos observar pelos números como o sistema estadual de avaliação vem se consolidando como política pública que visa a contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio de diagnósticos, auxiliando os gestores públicos na definição de prioridades na educação.

Quadro 2 - SADEAM 2011 a 2014: Rede Avaliada/Participação

Ano	Rede avaliada	Alunos previstos	Alunos avaliados	Participação (%)
2011	Estadual	132.876	91.623	69
2012	Estadual Municipal (Amostragem – 62 municípios)	281.624	201.258	71,5
2013	Estadual	173.044	115.092	66,5%
2014	Estadual Municipal (Rede municipal de Manaus)	158.620	117.969	74,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Revista do Sistema SADEAM, 2014.

Na avaliação de 2011, como podemos observar no quadro 2, foram implementadas diversas mudanças em relação às séries/anos avaliados no Ensino Fundamental (EF). Foram incluídas na avaliação o 3º e 7º anos do EF regular e os anos iniciais finais da EJA. No Ensino Médio (EM) não houve mudança na série e nas disciplinas avaliadas em relação

a 2010. No ano de 2012, no EF foram avaliados os seguintes anos: 3º, 5º, 7º, 9º e anos iniciais e finais da EJA; no EM, além da 3ª série, foi avaliada também a 1ª série.

É importante ressaltar que em 2012 a avaliação alcançou as escolas da rede estadual de ensino nos 62 municípios do Amazonas e uma amostra da rede municipal de todos os municípios, totalizando 201.258 alunos (AMAZONAS, 2012). O crescimento expressivo da quantidade de alunos avaliados em relação a 2011 pode ser explicado pela participação dos 62 municípios de forma amostral e a inclusão do 1ª série do ensino médio, além da avaliação do 5º e 9º do EF que não haviam participado no ano anterior em razão da Prova Brasil.

Em 2013, foram avaliados o 7º ano do EF e anos iniciais e finais da EJA, e no EM, as mesmas séries e disciplinas do ano anterior. Em 2014, foram avaliados o 5º Ano do Ensino Fundamental; EJA - Anos Iniciais; 9º Ano do EF; EJA - Anos Finais; 3ª Série do EM; EJA - EM, nas disciplinas Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química). Na edição do SADEAM de 2014, além da rede estadual de ensino, foi avaliada a rede municipal de Manaus (SADEAM, 2014). Segundo a Assessoria da Avaliação – AssEA⁹, a rede de ensino municipal de Manaus, que já havia participado do SADEAM em 2012 de forma amostral, foi convidada pela Secretaria de Educação estadual a aderir ao sistema estadual de avaliação de forma censitária, visando ao alinhamento da educação no Amazonas com as metas da avaliação nacional, com objetivo de melhorar a colocação da educação do Estado no cenário educacional brasileiro. Sendo assim, em 2014 foi celebrado um termo de adesão entre a SEDUC/AM e SEMED/Manaus, passando a rede municipal de ensino da capital a integrar o SADEAM.

O sistema de avaliação externa do Amazonas é uma avaliação de caráter censitário, com uma periodicidade anual, com exceção do 5º e 9º anos do EF, que são avaliados bianualmente (somente nos anos pares), em razão da realização da Prova Brasil. As séries/anos regularmente avaliadas são 5º e 9º anos, os anos iniciais e finais da EJA no EF e 3º ano do EM regular e EJA

⁹ Órgão de assessoria de comunicação ligado a Gerência de Desempenho e Avaliação – GAD.

O SADEAM é uma avaliação externa diagnóstica anual que objetiva avaliar o nível de desempenho dos alunos com base em uma matriz de referência própria que estabelece as habilidades e competências que o aluno deve ter desenvolvido de acordo com o nível de ensino nas disciplinas avaliadas. A matriz de referência representa um recorte feito a partir do currículo escolar adotado pela rede ensino estadual daqueles conteúdos que podem ser medidos por uma questão objetiva. O nível de desempenho dos alunos é obtido por meio da aplicação de um teste de questões objetivas de múltipla escolha nas disciplinas avaliadas. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais a alunos, professores, gestores e pedagogos que coletam informações sobre o ambiente físico, clima escolar, situação socioeconômica, entre outros fatores que podem está associados ao desempenho do aluno (GOUVEIA et al, 2012).

A aferição do desempenho no SADEAM ocorre por meio de uma escala de proficiência de zero a quinhentos (0 a 500) pontos divididos em intervalos de 25 pontos que representam os níveis de habilidades que são agrupados em quatro padrões de desempenho: abaixo do básico (0 a 200 pontos), básico (201 a 250 pontos), proficiente (251 a 300 pontos) e avançado acima de 300 pontos no componente Língua Portuguesa. Em Matemática, abaixo do básico (0 a 225 pontos), básico (226 a 275 pontos), proficiente (276 a 325 pontos) e avançado acima de 325 pontos. Os níveis de proficiência apresentados para as duas disciplinas correspondem ao 9º ano do Ensino Fundamental, pois, para as demais etapas de ensino, os níveis da escala de proficiência seguem uma pontuação específica. Através dos padrões de desempenho, é possível identificar, por meio de interpretação pedagógica, as habilidades desenvolvidas pelos alunos para as etapas específicas de ensino, permitindo que a escola reflita sobre os resultados e estabeleça as intervenções pertinentes, visando a superar as dificuldades de aprendizagem apresentada na avaliação externa (AMAZONAS, 2013).

O SADEAM tem, em seu formato de avaliação diagnóstica, os recursos necessários para subsidiar gestores e professores no entendimento na proficiência dos alunos tendo em vista que, além dos resultados da média de proficiência da escola, também fornece a proficiência por turmas e por alunos, contribuindo para o que os profissionais da escola tenham uma radiografia dos problemas de aprendizagem e possam fazer intervenções efetivas através do planejamento de suas ações pedagógicas.

Esse sistema estadual de avaliação possui similaridade com o sistema nacional, ao avaliar utilizando os testes padronizados utilizando a metodologia da TRI¹⁰ a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no nível fundamental. A soma da média de desempenho nos dois componentes curriculares gera um indicador de desempenho que, associado ao indicador de fluxo, resulta em um índice que determina a qualidade da educação. Após a criação do SADEAM objetivando a obtenção de indicadores de desempenho e com propósito de mensurar a qualidade do ensino na rede estadual, foi criado pela Secretaria de Educação o Índice de Desenvolvimento da Educação no Amazonas – IDEAM. O índice assemelha-se em sua elaboração ao IDEB, ou seja, compõe-se de dois elementos principais: a média da proficiência no teste SADEAM e o fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono). A fórmula $IDEAM = (N \times P)$ segue as mesmas escalas empregadas pelo IDEB (INEP, 2010).

Após contextualizar a política educacional de avaliação em larga escala no cenário educacional do país com a consolidação do sistema nacional e descrever o Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM, objeto deste estudo e contexto em que se insere este caso de gestão, apresentamos na seção seguinte à descrição da instância administrativa e da escola objeto deste trabalho.

1.2 INSTÂNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL ONDE ESTÁ LOCALIZADA A ESCOLA

Nesta seção fazemos uma descrição do contexto educacional em que se situa a EEMS na Coordenadoria Regional de Educação CRE-Anori, como parte da rede estadual de ensino do Amazonas, e comparamos os resultados obtidos pela rede de ensino, coordenaria e a unidade de ensino no SADEAM em 2008, 2010, 2012 e 2014, visando à compreensão do desempenho escolar investigado neste estudo.

¹⁰ TRI – é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, essas características são chamadas de traço latente ou construto. Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno (INEP, 2011).

1.2.1 A Rede Estadual de Ensino

A denominação atual de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) está definida no Art. 2º, inciso II da Lei 2.600, de 04/02/2000, que reestruturou o Poder Executivo do Amazonas. Esse período é marcado por intenso processo de modernização da secretaria, tendo em vista a busca da melhoria dos indicadores escolares de desempenho aferidos pelas avaliações em larga escala em franco processo de consolidação e principal mecanismo de verificação da qualidade da educação pública no Brasil.

A Lei nº 2.783/2003¹¹, em seu Art. 14, revoga a Lei 2.600/2000, mantendo a denominação de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e, em seu Art. 5º inciso XXII, estabelece as principais competências como órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo:

Art. 5.º - Sem prejuízo de outras competências, ações e atividades definidas em Regimentos Internos e atos regulamentares, constituem áreas de atuação dos órgãos da Administração Direta do Poder Executivo: XXII - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO - planejamento, coordenação, controle e execução de atividades com vistas a prover todos os recursos necessários, métodos e profissionais gabaritados para oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e modalidades de Ensino, respeitando as especificidades culturais e preparando os alunos para enfrentarem os desafios mundiais com competência e garantirem sua dignidade e qualidade de vida; formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual de Educação; execução dos níveis de ensino fundamental e médio e das modalidades de educação de jovens e adultos, especial, supletivo, rural, profissional e indígena. (AMAZONAS, 2003)

Nesse processo de reestruturação da rede estadual de ensino, foi aprovado, através do Decreto nº 23.395¹², de 12 de maio de 2003, modificações no Regimento Interno da Secretaria de Educação em vigência desde o ano 2000 aprovado pelo Decreto nº

¹¹ DISPÕE sobre a organização administrativa do Poder Executivo do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: < <http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

¹² MODIFICA o Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

20.805/2000 e Decreto nº 21.860/2000. O regimento então em vigor foi modificado pelo Decreto nº 23.737¹³, de 16 de setembro de 2003. As modificações ocorreram na estrutura organizacional, com criação de órgãos colegiados, de assistência direta, de atividades meio e fim, bem como cargos de provimentos em comissão e gratificação de atividades técnico-administrativas.

Em 2005 diversas mudanças são incorporadas na estrutura organizacional e funcionamento SEDUC/AM, com a aprovação da Lei Delegada nº 005¹⁴ de 08 de julho de 2005 e modificada pela Lei Delegada 078¹⁵ de 18 de maio de 2007. As Leis Delegadas dispõem sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional.

A Lei Delegada nº 078 de 18 de maio de 2007, em seu Art. 1º e inciso I, II e II, estabelece as finalidades da Secretaria:

- I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
- II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino;
- III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino. (AMAZONAS, 2007)

Assim, para que essas finalidades sejam colocadas em prática, a SEDUC/AM tem também a responsabilidade e a competência institucional para “a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas” (AMAZONAS, 2007).

¹³ ALTERA os artigos 2.º, 3.º, 4.º e 11 do Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO - SEDUC e modifica o Anexo II do Decreto n.º 23.395, de 12 de maio de 2.003. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

¹⁴ DISPÕE sobre o Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO SEDUC, e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

¹⁵ DISPÕE sobre a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

A atual estrutura organizacional da SEDUC/AM, definida pela Lei Delegada 078/2007, foi alterada em seu Art. 3º pela Lei 3.642¹⁶ de 26 de julho de 2011. Ela é composta de ouvidoria, órgãos colegiados, de assistência e assessoramento, de atividades-fim e atividades-meio. É dirigida pelo Secretário de Estado da Educação do Amazonas, com o auxílio de uma Secretaria Executiva e de quatro Secretarias Executivas Adjuntas responsáveis pela gestão das diversas gerências, departamentos, coordenadorias distrital e regional e escolas que compõem a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2011).

O quadro abaixo apresenta um resumo da estrutura de atendimento e funcionamento da secretaria quanto ao número de Coordenadorias na capital e no interior e o número geral de alunos com matrícula registrada até abril de 2015.

Quadro 3 - Resumo da estrutura de atendimento educacional da SEDUC em 2015

Número de coordenadorias distritais na capital	07
Número de coordenadorias regionais no interior	61
Matriculados na capital até abril de 2015	173.012
Matriculados no interior até abril de 2015	126.544
Matriculados total capital e interior	299.556

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da SEDUC/AM.

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM é o órgão gestor das políticas e programas educacionais do sistema estadual de ensino. Essa gestão da rede de ensino se estrutura em Coordenadoria Regional de Educação – CRE e Coordenadoria Distrital de Educação – CRD. As CRE's têm sob sua jurisdição as unidades de ensino da rede estadual de ensino do município onde estão sediadas. As CRD's estão sediadas na capital do estado do Amazonas considerando a quantidade de escolas e alunos atendidos na capital.

O quadro 4 apresenta o número de escolas que compõem a rede estadual de ensino do Amazonas e sua distribuição quanto a localização e modalidade no ano de 2015.

¹⁶ ALTERA, na forma que especifica, a Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Disponível em: < <http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05/11/2015.

Incluem-se nessa quantidade de escolas os centros com mediação tecnológica e os CETAM's – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas.

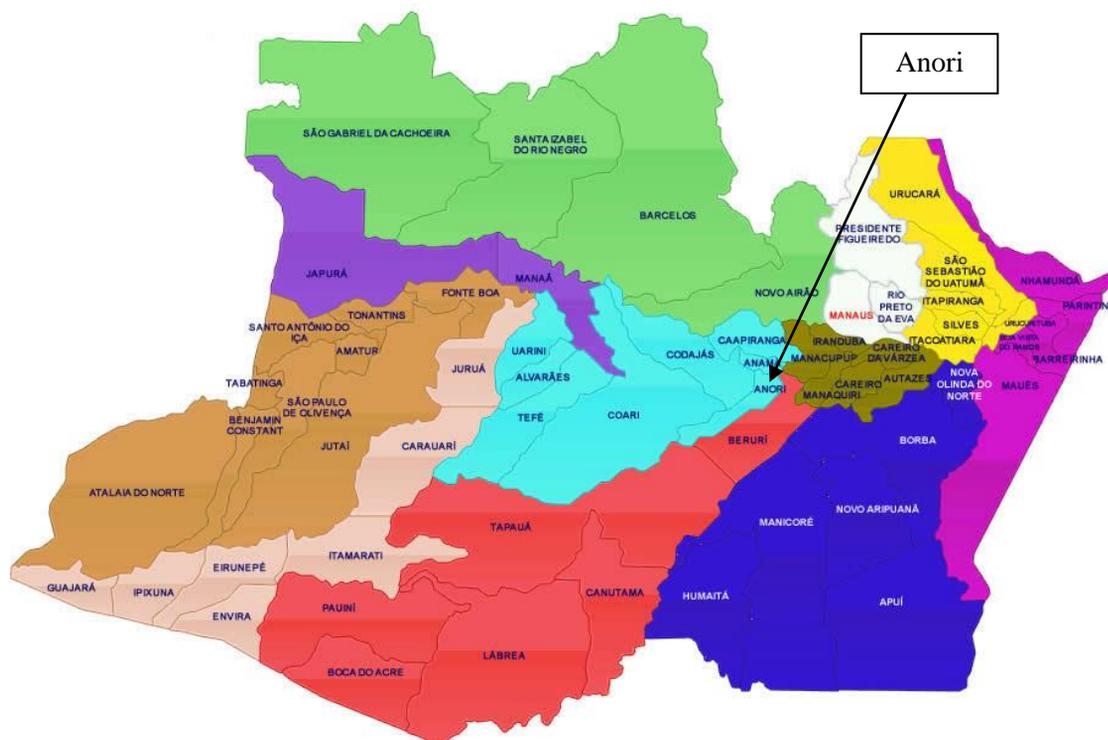
Quadro 4 - Distribuição das Escolas por localização e modalidade em 2015

LOCAL	Nº DE ESCOLAS		ESCOLAS CONVENCIONAIS	ESCOLAS INDIGENAS	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL
	<i>URBANA</i>	<i>RURAL</i>			
CAPITAL	228	2	198	1	26
INTERIOR	334	132	304	25	18
TOTAL	562	134	502	26	44

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da SEDUC/AM

O município de Anori, onde se encontra a escola objeto deste estudo, está localizado à margem direita do rio Solimões na região denominada Médio Solimões. A sede do município está localizada dentro do lago de Anori; em razão disso, da margem do rio Solimões não é possível visualizar a cidade. O principal acesso ao município é por meio fluvial, não dispondo de acesso rodoviário. Embora tenha pista de pouso em condições de receber aeronaves de pequeno e médio porte, a cidade não está na rota de voos comerciais. O aeroporto é utilizado para receber pequenas aeronaves para transporte de pessoas com problemas de saúde ou alguma comitiva de autoridades, principalmente nos períodos eleitorais. A pista de pouso é herança da construção do gasoduto Urucu-Coari-Manaus, tendo em vista que cidade tornou-se uma base de apoio durante a construção, fazendo parte do circuito de seis municípios beneficiados pelas obras do gasoduto. Na figura 2 temos o mapa do Estado do Amazonas considerando sua divisão política, ou seja, os 62 municípios que compõem o estado da federação.

Figura 2 - Localização do município de Anori (Mapa do Estado do Amazonas)



Fonte: Mapa do Amazonas. Disponível em: <<http://www.coisaspraver.com/2012/11/mapa-do-amazonas-para-imprimir-e.html?m=0>> Acesso em 10 nov. 2015.

O município de Anori pertence à Mesorregião do Centro Amazonense e Microrregião de Coari, localiza-se a oeste de Manaus, capital do estado, distando desta cerca de 234 quilômetros via fluvial e 195 quilômetros em linha reta. Limita-se com os municípios de Codajás, Anamá, Coari, Beruri e Tapauá. Está localizado a oeste de Manaus, capital do Estado do Amazonas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa uma área da unidade territorial de 6.036,364 km² e sua população estimada em 2016 é de 19.749 habitantes.

Visando uma melhor caracterização da rede estadual de ensino em relação à qualidade da educação apresentamos os resultados obtidos no IDEAM no 9º do Ensino Fundamental da Escola Estadual Médio Solimões.

A tabela 1 apresenta o IDEAM dos anos em que o 9º ano do Ensino Fundamental participou do SADEAM, ou seja, os anos pares em que não é realizada a Prova Brasil.

Tabela 1 - IDEAM Rede/Escola/Coordenadoria – 9º Ano EF

REDE/CRE/ESCOLA	EF – ANOS FINAIS		
	IDEAM 2008	IDEAM 2010	IDEAM 2012
REDE ESTADUAL DE ENSINO	2,9	3,5	3,7
	2,6	3,2	3,8
CRE/ANORI	2,3	3,1	3,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da SEDUC/AM.

Comparando-se, na tabela 1, o IDEAM da rede estadual de ensino e da Escola Estadual do Médio Solimões, observa-se o crescimento no 9º ano do EF tanto na rede de ensino quanto na escola, mantendo-se semelhança na evolução do índice a partir de 2008. A divulgação do IDEAM 2014, segundo AssEA, até a data de realização da pesquisa, estava com sua divulgação embargada por determinação do governo do Amazonas em razão da falta de orçamento para pagamento de premiação as escolas através do “Prêmio Escola de Valor” e aos profissionais da educação com a “Bonificação por Resultados” para as instituições que alcançarem as metas de crescimento do índice da rede estadual no ano que este é aplicado.

Os indicadores das avaliações nacionais evidenciaram a necessidade de melhoria na qualidade da educação pública do sistema estadual do Amazonas. Com base nesses indicadores, metas foram estabelecidas pelo Poder Executivo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, as quais foram atreladas a prêmios de incentivo.

Por meio do Decreto nº 27.040¹⁷ de 5 outubro de 2007, foi instituído o Prêmio Escola de Valor¹⁸. Em 2008, por meio da Lei nº 3.279¹⁹, de 22 de julho de 2008 foi

¹⁷ DISPÕE sobre a instituição do Prêmio Escola de Valor com as finalidades que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 09/11/2015.

¹⁸ Premiação conferida anualmente à escola que alcançasse índice a partir de 4,0 ou superior no IDEB de 2007.

¹⁹ DISPÕE sobre o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, CRIA o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 30/10/2015.

instituído o Programa de Incentivo ao Cumprimento das Metas da Educação Básica²⁰ e criado o Fundo Estadual de incentivo ao cumprimento das metas da educação básica. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 28.164²¹, de 17 de dezembro de 2008. Através da lei 3.279/2008 e do Decreto 28.164/2008, além do Prêmio Escola de Valor, foi instituído prêmio de incentivo ao cumprimento das metas aos profissionais da educação, aos alunos, coordenadorias e ao órgão central da gestão educacional.

As metas para obtenção da premiação foram fixadas tomando por base o IDEB para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, o IDEAM²², criado em 2008. A premiação dos alunos foi estabelecida pela nota computada pelo Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM. O Prêmio Escola de Valor continuou tomando o IDEB como parâmetro para premiação. Algumas mudanças foram introduzidas nas metas e premiações através do Decreto nº 31.488²³, de 2 de agosto de 2011 e pelo Decreto nº 35.983²⁴, de 26 de junho de 2015. As principais mudanças no Prêmio de Incentivo ao cumprimento das Metas da Educação Básica ocorreu em relação ao aluno: a premiação passou a estender-se a um aluno por turma (antes era apenas um aluno por escola). Aos profissionais da educação a bonificação por resultado passa a ser proporcional ao crescimento, ou seja, se houver um crescimento de 10% da meta, a bonificação será no mesmo percentual. Quanto ao Prêmio Escola de Valor, os valores passam a ser fixos, independentemente do tamanho da escola e um valor também fixo por sala de aula com matrícula ativa. Deixa de existir a premiação de até 20 escolas com maior crescimento absoluto ou crescimento de 0,8 do índice de desenvolvimento da educação.

²⁰ Programa instituído no âmbito da Secretaria de Educação que premia os profissionais da educação que alcançam as metas definida.

²¹ REGULAMENTA o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor, e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 30/10/2015.

²² Índice de qualidade educacional do sistema próprio de avaliação em larga escala do Amazonas, composto por proficiência em testes padronizados e pelo fluxo escolar.

²³ ALTERA, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, MODIFICA a legislação correspondente e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 10/11/2015.

²⁴ ALTERA, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, MODIFICA a legislação correspondente e dá outras providências. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 10/11/2015.

1.2.2 A Coordenaria Regional de Educação – CRE

A Coordenadoria Regional de Educação em Anori – CRE-Anori, localizada no município de Anori e pertencente à rede estadual de ensino do Amazonas, foi criada pela Lei Delegada 08, de 5 de julho de 2005, como parte de um processo de reestruturação da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, visando a adequar a rede estadual de ensino às novas exigências por uma educação de qualidade. No Art. 2º, inciso IV, alínea “d” desta lei que estabelece a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, as Coordenadorias Regionais de Educação figuram como parte integrante dessa nova estrutura da rede estadual de ensino.

No ano de 2007, a Lei Delegada nº 008/2005 foi revogada pela Lei Delegada nº 078 de 18 de maio de 2007, estabelecendo finalidades e competências das unidades de sua estrutura organizacional. Ficou assim redefinida a competência da CRE:

VIII COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; coresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2007)

Em 2011, outras mudanças foram incorporadas na estrutura da Secretaria de Educação pela Lei Ordinária nº 3642 de 26 de julho de 2011, não havendo, entretanto, mudanças nas finalidades e competências das coordenadorias regionais.

Com a estruturação da Secretaria de Educação com a Lei Delegada 008/2005, ocorreu o processo de implantação das Coordenadorias Regionais nos municípios. No município de Anori, a implantação da CRE-Anori ocorreu no ano de 2006 com a indicação de um dos três gestores das escolas da rede estadual para exercer também a função de coordenadora da regional. A coordenação atuava como representante da Secretaria de

Educação no encaminhamento das demandas das escolas junto a esse órgão executivo. Essa fase experimental de funcionamento da coordenadoria perdurou por aproximadamente um ano, havendo posteriormente a indicação de um profissional da coordenadoria para atuar especificamente como coordenador regional de educação, em 2007, após um período de seis meses em que o cargo ficou vago. A partir de 2007, foi nomeada a atual coordenadora.

Por ocasião da criação e implantação do funcionamento da regional no município de Anori, existiam em funcionamento três escolas da rede estadual de ensino. A Escola Estadual Arco-íris, nas séries iniciais do EF e as outras duas escolas estaduais Escola Estadual Médio Solimões (EEMS) e Escola Estadual Natureza (EEN) que atendiam respectivamente os anos finais do EF, EJA fundamental, ensino médio e EJA médio. Em 2009 foi implantado o Centro Rural de Ensino com Mediação por Tecnológica de Anori, apenas em nível médio, funcionando em uma comunidade da zona rural no período noturno.

Em 2012, a Secretaria de Educação implantou um reordenamento da rede de ensino com a finalidade de que as escolas passassem a atender apenas um nível de ensino. Nesse sentido, a CRE-Anori ficou reordenada da seguinte forma: A E.E. Arco-íris, com anos iniciais do EF; a EEMS, com anos finais do EF; e a EEN com EM integral, regular e EJA noturno e o Centro Rural de Ensino com Mediação por Tecnológica de Anori, com ensino médio mediado noturno, como já vinha ocorrendo desde 2009.

Depois desse breve relato histórico sobre a CRE-Anori, trazemos alguns dados educacionais obtidos na avaliação externa da rede estadual de ensino, no período de 2008 a 2014, pelas escolas da coordenadoria no 9º ano do EF. Apresentamos inicialmente o IDEAM das duas escolas que atendem essa etapa de ensino e em seguida a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, foco desse estudo, estabelecendo um comparativo entre a série de resultados.

Tabela 2 - IDEAM das escolas CRE-Anori – 9º ano Ensino Fundamental

NOME DA ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL		
	ANOS FINAIS		
	2008	2010	2012
E. E. NATUREZA (EEN)	2,4	3,5	3,6
E. E. MÉDIO SOLIMÕES (EEMS)	2,2	2,9	3,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da SEDUC/AM (2015)

Considerando as duas escolas que atendem os anos finais do EF na Coordenadoria Regional de Educação-Anori, apresentamos IDEAM, entre 2008, 2010, 2012 do sistema de avaliação estadual. Embora estejamos neste estudo procurando compreender os resultados do desempenho escolar, um dos indicadores que compõem o IDEAM é a análise do índice do SADEAM, que nos permite comparar as variações ocorridas, entre as escolas da CRE.

Na tabela 2 constata-se que nenhuma das duas unidades de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, localizadas na coordenadoria tem se destacado, seja na redução ou no aumento do IDEAM. No entanto, observa-se que tem ocorrido crescimento no IDEAM nas duas escolas, sendo a maior diferença registrada na avaliação de 2010, na qual a E. E. Natureza apresenta IDEAM 0,6 décimos maior que a E. E. Médio Solimões. No entanto, em 2012 a primeira permanece com seu IDEAM estável, enquanto a segunda apresenta crescimento de 0,5 no índice.

Ressalta-se que, no Ensino Fundamental, as avaliações do SADEAM ocorrem em um período bianual, ou seja, sempre nos anos pares. Nos anos ímpares essa etapa de ensino é avaliada pelo SAEB/Prova Brasil.

A partir da implantação da divisão de níveis de ensino entre as escolas da coordenadoria em 2013, não é possível comparar índices ou resultados de desempenho entre as escolas que oferecem anos finais do EF, uma vez que apenas a escola objeto deste estudo atua nesse nível. A apresentação dos dados anteriores a 2013, ano do reordenamento da coordenadoria em etapas de ensino, até aqui apresentadas neste trabalho, tem a finalidade de contribuir na compreensão da série histórica obtida pela coordenadoria nos índices educacionais de qualidade da educação, considerando o contexto que se encontra a

Escola Estadual Médio Solimões. Considerando que 2012 foi o último ano que a E.E. Natureza atuou nos anos finais do EF, e, portanto, participou da avaliação do SADEAM, não é mais possível a comparação do IDEAM de 2014 entre as duas escolas.

Na tabela 3 apresenta-se a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática no SADEAM referente aos anos finais do EF, fazendo um comparativo dos resultados obtidos pelas duas escolas da coordenadoria que até o ano de 2012 atuavam nessa etapa de ensino.

Tabela 3 - Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF das Escolas da CRE-Anori no SADEAM

Nome da Escola	DESEMPENHO EM MATEMÁTICA			DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA		
	2008	2010	2012	2008	2010	2012
ESCOLA ESTADUAL NATUREZA - EEN	217,52	248,30	249,90	216,98	234,83	238,64
ESCOLA ESTADUAL MÉDIO SOLIMÕES -EEMS	208,88	229,31	233,26	208,92	222,95	229,65

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da SEDUC/AM.

A EEMS apresenta proficiência inferior nos dois componentes curriculares desde a primeira avaliação do SADEAM em 2008 em relação à EEN. Apesar disso, as duas escolas se situam no mesmo padrão de desempenho “Básico” em Língua Portuguesa nas três avaliações. Na escala de proficiência em Língua Portuguesa dos anos finais do EF do SADEAM, o padrão de desempenho básico situa-se entre 201 a 250 pontos. No ano de 2008, em Matemática as duas escolas situam-se no padrão “Abaixo do básico” e em 2010 alcançam o padrão “Básico” que se manteve até a avaliação de 2012. Na escala de proficiência em Matemática dos anos finais do SADEAM, o padrão de desempenho “Básico” é de 225 a 275 pontos. Na seção seguinte, os dados de proficiência da EEMS serão apresentados pelos percentuais de alunos por padrões/categorias de desempenho.

1.2.3 A escola e os resultados obtidos no SADEAM

A Escola Estadual Médio Solimões foi fundada em 30 de dezembro de 1987 pelo Decreto nº. 10.829 de 30 de dezembro de 1987, embora desde março do mesmo ano tenha iniciado as atividades de ensino. Está situada na Estrada Augusto Grijó, s/n, bairro de São João. Foi denominada Escola de 1º Grau Médio Solimões. A escola recebeu a atual denominação pelo decreto nº. 12.137 de 21 de junho de 1989. A história desse estabelecimento de ensino se inicia com o crescimento populacional do município, surgindo, assim, a demanda por mais oferta de vagas nessa etapa de ensino e na alfabetização de jovens e adultos. Sua clientela inicial foi composta por alunos das séries iniciais do 1º grau regular no período diurno e EJA no noturno.

Em 1991, pelo Decreto 13.769 de 11 de março de 1991, tornou-se escola de Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Fundamental de quinta a oitava séries foi implantado em 1992, o Ensino Médio regular, em 2002 e a EJA, em 2006. A partir de 2006, passou a atender a EJA segundo segmento (séries finais do EF). No ano de 2010, deixou de atender o EM regular ficando apenas com EM na EJA, modalidade que também deixou atender em 2013. A partir do reordenamento das escolas da CRE-Anori em 2012, a Escola Estadual Médio Solimões passou a atender os anos finais do EF, regular e EJA. Em 2014, a escola deixou de atender a modalidade EJA anos finais do Ensino Fundamental no turno noturno, passando a funcionar nos turnos matutino e vespertino com 6º ao 9º anos, atendendo 501 alunos em 2014 e 485 em 2015.

A estrutura física da escola já passou por diversas reformas desde sua criação em 1987, havendo modificações em relação em sua capacidade de atendimento. A última reforma ocorreu entre os anos de 2012 e 2013 e houve ampliação do prédio escolar e modificações em relação ao prédio original. A escola ganhou um novo pavilhão composto por sala de secretaria, sala de gestão, sala dos professores, biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática. As salas de aulas são amplas, com ar condicionado, bem como todas as dependências técnicas, administrativos e auxiliares. Com exceção do laboratório de ciências que não existia, todos os demais serviços já existiam no antigo pavilhão onde atualmente funcionam dez salas de aula, uma sala de recursos, cozinha, dois

banheiros (mais dois de acessibilidade), refeitório, palco, pátio e a sala técnica. Os dois pavilhões estão ligados por um corredor coberto formando um único conjunto. A biblioteca possui um bom acervo; no entanto, falta pessoal habilitado para seu funcionamento. O mesmo ocorre com o laboratório de informática e ciências que são subutilizados. O pessoal lotado nessas dependências são funcionários em fim de carreira ou readaptados, sem habilidade para apoiar as ações pedagógicas.

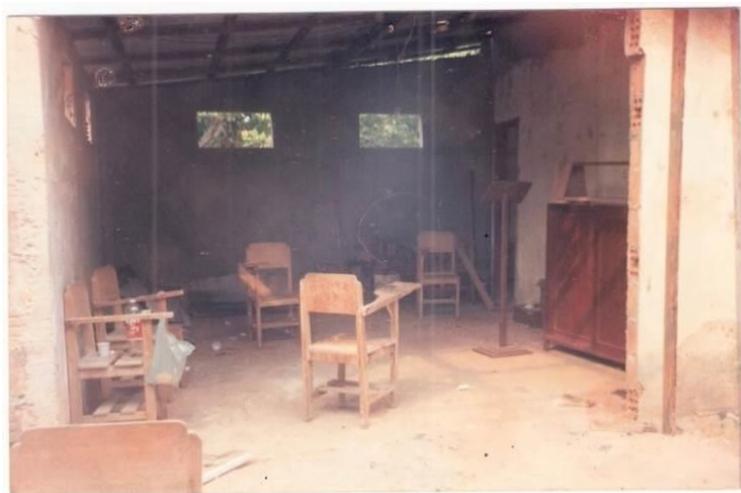
Apresentamos nas figuras abaixo o processo de transformação na estrutura física que passou a escola desde o início de seu funcionamento em 1987. Nas figuras 3 e 4, temos a primeira estrutura física, onde podemos perceber as condições de funcionamento bastante precário, inclusive com parte da estrutura interna inacabada.

Figura 3 - Primeira estrutura da EEMS (1986)



Fonte: EEMS (2015)

Figura 4 - Estrutura Interna Inacabada da EEMS



Fonte: EEMS (2015)

A figura 5 apresenta a melhoria estrutural em decorrência de uma reforma realizada pela Secretaria de Educação, período de 1999/2001. Durante esse tempo a escola funcionou em um prédio de uma escola municipal.

Figura 5 - Estrutura pós-reforma da EEMS – Reforma (1999/2001)



Fonte: EEMS (2015)

A figura 6 apresenta a atual estrutura física após reforma e ampliação, com a construção de um pavilhão onde funciona biblioteca, laboratório de informática e ciências e as dependências administrativas.

Figura 6 - Estrutura atual da EEMS – Reforma (2012/2013)



Fonte: Próprio Autor.

O quadro funcional da escola conta com um corpo docente de 36 professores, sendo 35 efetivos e apenas um em regime de processo seletivo simplificado (contratado) e um pedagogo. Existem oito professores efetivos com carga horária de 20 horas semanais que são contratados em regime complementar, mas, por serem efetivos, possuem um vínculo de permanência com a escola. Todos os professores têm formação superior, sendo 27 em Normal Superior. Desses, seis possuem especialização. Com formação específica, a escola conta com três professoras graduadas em Língua Portuguesa, um em Língua Inglesa, dois em Ciências e três em Matemática. O pedagogo da escola possui formação em Normal Superior, Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa. Além disso, a escola possui dois professores de apoio pedagógico atuando no ambiente de mídias e biblioteca. Em seu quadro de funcionários administrativos, há um secretário, dois auxiliares de secretaria, quatro merendeiras, seis serviços gerais e dois vigias. A quantidade de funcionários não é suficiente para atender a demanda dos serviços a serem oferecidos aos alunos e à

comunidade devido à ampliação da estrutura física realizada em 2013. Não existem funcionários para serviço de portaria; os dois de vigias atuam no período noturno.

Desde sua criação, já passaram pela gestão da escola sete gestores, sendo que a sétima profissional assumiu a gestão em 2009. A gestora da escola possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA – e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM; atualmente está cursando Língua Espanhola. Está na gestão da escola há cinco anos, sendo sua primeira experiência no cargo. Sua indicação foi feita pela CRE/Anori à SEDUC. Por ocasião de sua indicação, não possuía formação em nível de especialização em gestão escolar, o que ocorreu já no exercício da função, como parte de um programa de formação de gestores da Secretaria de Educação.

A equipe de gestão é composta pela gestora, pelo pedagogo e por dois professores readaptados, um em cada turno, que auxiliam em diversas atividades de apoio aos professores, biblioteca e ambiente de mídias.

A escola, embora não tenha alcançado as metas de desempenho estabelecidas pelos órgãos de gestão educacional do Estado e não esteja entre as escolas premiadas da rede estadual de ensino, estando sua proficiência e índice de qualidade na média da maioria das escolas e da rede de ensino, vem apresentado crescimento que lhe proporcionou receber, pelo Programa de Incentivo ao Cumprimento das Metas da Educação Básica, o Prêmio Escola de Valor em 2012, em virtude do IDEB 4,1 obtido anos iniciais do EF na avaliação da Prova Brasil de 2009. Segundo o Decreto nº 27.040/2007, Art. 4º,

O Prêmio Escola de Valor será conferido anualmente às escolas da rede pública estadual de ensino que alcançarem o índice, a partir de 4 (quatro) ou superior, no IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Ministério da Educação, ou Avaliação de Desempenho Escolar realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. (AMAZONAS, 2007)

Consideram-se as alterações incorporadas ao Programa de Incentivo ao Cumprimento das Metas da Educação Básica pela Lei nº 3.279/2008 e pelo Decreto nº 31.488/2011, no Art. 13, inciso: “II - A cada ano, são elegíveis as escolas que não atingiram a meta estabelecida no Anexo I e obtiveram um crescimento absoluto mínimo de

0,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação”. A escola foi novamente premiada pelo resultado obtido na EJA anos finais do EF pelo crescimento de 1,4 no IDEAM medido em 2013, em comparação ao índice de 2012, que foi 2,2. Embora a escola não tenha atingido a meta para obtenção Prêmio Escola de Valor para o EF fixado no Anexo I do decreto, de 4,8 para o ano base de 2012, apresentou crescimento absoluto no índice acima do estabelecimento de 0,8. Ficou, portanto, entre as escolas que são premiadas de acordo com o inciso IV: “O número máximo de escolas a serem premiadas por nível de ensino, será:”, alínea b “ 20 escolas para os Anos Finais do Ensino Fundamental”. Ressaltamos que 2013 foi o último ano em que a escola atendeu a modalidade de ensino.

O Projeto Político Pedagógico – PPP, conforme estabelecido na legislação educacional, é um instrumento relevante na gestão pedagógica. Na escola, o documento encontra-se em fase de proposta de PPP desde início de sua discussão. Entre 2007 e 2008, a gestão da escola formou grupos de estudos e com assessoria de técnicos da Secretaria de Educação formulou uma proposta de PPP. Em razão da mudança de gestão escolar, o documento não foi aprovado pelo coletivo da escola, nem encaminhado à Secretaria de Educação para apreciação pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM. Apesar da existência de uma proposta de PPP elaborado, o documento não possui qualquer influência nas ações político-pedagógicas da escola. Em 2012 houve uma retomada das discussões sobre a proposta de PPP formulada entre 2007 e 2008, em que algumas modificações foram introduzidas no documento, mas também não houve aprovação pela comunidade escolar. Nesse sentido, como integrante da equipe de gestão da escola, podemos afirmar que até hoje a escola não possui PPP.

Outro documento normativo da escola, o Regimento Interno Escolar, foi formulado a partir de discussões com toda equipe escolar e apresentado e aprovado pelos pais e/ou responsáveis em uma reunião no início do ano letivo de 2013.

Em relação ao envolvimento dos pais no cotidiano da escola e no acompanhamento dos estudos dos alunos, a escola não desenvolve ações específicas dentro de seu plano de ação. A reunião de pais ocorre no início do ano letivo e por ocasião da entrega das notas bimestrais, ou ainda em situações do rendimento do aluno e por problemas disciplinares.

Dos órgãos colegiados e de apoio a Escola Estadual Médio Solimões funcionam apenas a Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMC, com a função de gerir os

repasse de recursos de programas federal e estadual, havendo pouco envolvimento e participação da comunidade escolar na elaboração e na realização dos projetos e ações da escola, embora a comunidade compareça aos eventos sociais e culturais promovidos. A escola, ao longo de sua história, tem realizado diversos projetos pedagógicos e sociais com o intuito melhorar a aprendizagem e aproximação da comunidade, entre os quais podemos destacar: *Construindo o Sucesso da Escola, Esporte é Vida, Festival de Arte e Cultura, Leitura ao Alcance de Todos, Jantar Social do Dia das Mães, Jantar Social do Dia dos Pais, Arrastapé da Escola Izel, Projeto de Leitura e Produção: Chaves do Mundo, Projeto de Conservação do Patrimônio Público Escolar, Jogos Estudantis - JEB's*. Alguns deles não são realizados todos os anos e outros aconteceram apenas em uma edição. Com exceção dos projetos *Leitura ao Alcance de Todos, Leitura e Produção: chaves do mundo, Jogos Estudantis e Conservação do Patrimônio Público*, que tiveram o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos através da leitura, produção textual, esportes e responsabilidade social, todos os demais projetos, quando ocorreram, objetivavam a interação da escola com a comunidade e a obtenção de recursos para melhoria da estrutura da escola, equipamentos e materiais pedagógicos. Os projetos de leitura e produção textual funcionaram durante dois anos letivos e os jogos estudantis e a conservação do patrimônio continuam fazendo parte do projeto pedagógico anual da escola. Os projetos *Jantar Social das Mães, Pais e Arrastapé* foram realizados pela última vez em 2011 em virtude de reforma no prédio da escola. Os demais projetos não foram mais realizados.

As reuniões da APMC geralmente acontecem por ocasião da entrega das notas bimestral aos pais e/o responsáveis, com recolhimento de assinaturas no livro de atas, sem nenhuma discussão sobre as ações da entidade. Não existem as demais instâncias de participação democrática como Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Congregação de Professores e Pedagogos – CPP e Conselho de Classe – CONCLAS, na forma da Resolução nº 122/2010 – CEE/AM, o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, conforme Art. 10, inciso I e II:

Artigo 101. A organização básica, unificada, das escolas obedecerá a seguinte estrutura administrativa:

- I. Órgãos Colegiados:
 - a) Conselho Escolar;

- b) Congregação de Professores e Pedagogos;
 - c) Conselho de Classe.
- II . Órgãos de Apoio à Escola:
- a) Associação de Pais e Mestres;
 - b) Grêmio Estudantil. (AMAZONAS, 2010)

É importante ressaltar que o Conselho de Classe – CONCLAS não ocorre na escola na forma dos Artigos nºs 110 a 120 da Resolução nº 122/2010. Acontece apenas no final do ano letivo para apreciação de alunos que possuem pendências em até três componentes curriculares, visando à aprovação ou à reprovação do aluno.

Os Artigos nºs 110 a 120 da Resolução 122/2010 estabelecem as atribuições, composição, periodicidade de suas reuniões, suas competências, os procedimentos a serem observados em suas deliberações, a forma de divulgação de suas decisões e os procedimentos dos membros do CONCLAS no cumprimento de suas atribuições. Entre as diversas atribuições do conselho no Artigo 111, inciso I é de

[...] orientar e deliberar sobre questões relativas ao processo ensino-aprendizagem no sentido de melhorar o rendimento individual ou grupal dos alunos de uma Classe e/ou Turma, durante todo período letivo, tendo em vista, prioritariamente o rendimento escolar do aluno nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (...). (AMAZONAS, 2010)

Quanto ao período de suas reuniões, o parágrafo 2º do Artigo 112 determina: “O Conselho de Classe – CONCLAS reunir-se-á bimestralmente com a finalidade específica de avaliação para tomadas de decisões quanto ao desempenho escolar do aluno, ou extraordinariamente pelas necessidades surgidas em classe” (AMAZONAS, 2010).

Nos aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola, podemos destacar a regulamentação do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP em 2013, previsto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Art. 2º, parágrafo 4º, que estabelece: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, um terço da jornada de trabalho docente fica destinado a “atividades pedagógicas complementares” (SEDUC, 2013), tais como planejamento, preparação de aulas, estudos individual e coletivo, reuniões pedagógicas e formação continuada. A rede estadual de

ensino do Amazonas regulamentou o HTP através da Instrução Normativa 004/2013, publicada no Diário Oficial do Amazonas em 24 de abril de 2013. Considerando que a normativa estabelece autonomia a escola para organização do horário de trabalho pedagógico, definiu em 2013 que as horas a princípio sem interação com os alunos seriam organizadas por grupos de professores por disciplina e por turno de trabalho em horas seguidas, possibilitando interação, compartilhamento de experiências e uniformização da proposta curricular e dos procedimentos pedagógicos, além de desenvolver o espírito de trabalho em equipe indispensável no processo de ensino. Podemos exemplificar essa organização da seguinte forma: segunda-feira – professores de Língua Portuguesa de todos os anos/séries; terça-feira – Matemática; e, subsequentemente, as demais disciplinas. Em 2014 o horário pedagógico foi organizado de forma individual e distribuído nos diversos tempos vagos no decorrer da carga horária docente. Em 2015 houve um retorno ao modelo de organização de 2013.

Considerando que o HTP é parte integrante do total da carga horária que o(a) professor(a) deve cumprir na escola, os professores cumprem essas horas nas dependências da escola, individualmente em momentos de planejamento e/ou preparação de materiais coletivamente. Atividades em grupo são possíveis, pois o horário foi planejado de tal forma que os professores que atuam no mesmo componente curricular em todos os anos da etapa final do EF tenham oportunidade de partilhar experiências e adequação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com os alunos. Esse intercâmbio permite a uniformização dos assuntos, o diálogo com dos demais anos/séries e a identificação de aspectos no processo ensino aprendizagem que venham a ser objeto de alguma intervenção visando a sanar determinadas dificuldades.

Para a frequência dos professores, nesse momento de trabalho pedagógico, é realizado em um controle específico, bem como as atividades desenvolvidas a cada dia são acompanhadas pela equipe de gestão, e a prestação de contas é feita à coordenação durante o trabalho de supervisão.

Porém, ressaltamos que a falta de um espaço apropriado para que a equipe de professores realizem seus trabalhos nos dias de HTP é um fator negativo, o que limita o aproveitamento dessas horas de estudo, planejamento e organização do trabalho pedagógico. Na escola em estudo, o horário é cumprido pelos professores na própria sala

dos professores. Dessa forma, eles são constantemente interrompidos por assuntos e conversas paralelas pelos demais membros da equipe de docentes que frequentam a sala durante a troca de tempo e pela realização de outras tarefas por demais profissionais no mesmo espaço, uma vez que o trabalho de apoio pedagógico que auxilia na impressão de atividades ocorre na mesma sala. Portanto, a escola não conseguiu preparar-se para execução eficaz desse momento importante para o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que a sala dos professores é um ambiente normal em seu funcionamento para finalidade que sempre existiu, mas inadequada para o cumprimento do HTP.

Outro aspecto importante a salientar em relação ao cumprimento do HTP pelos professores é que, embora a equipe de gestão e a equipe docente tenham definido os objetivos da utilização do tempo do trabalho pedagógico, com base na Normativa 04/2013, a qual determina momentos individuais e coletivos, alguns grupos de professores/componentes curriculares não conseguem realizar um trabalho coletivo de discussão e planejamento de suas ações docentes, embora realizem as atividades individuais. Isso acontece em razão da falta de um trabalho pedagógico coletivo entre equipe pedagógica, associado à falta de um projeto pedagógico claro, à indisponibilidade de um local apropriado com os recursos mínimos necessários (computadores/internet) e a um melhor acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da equipe de gestão, principalmente a Coordenação Pedagógica da escola.

Apresentamos, em seguida, como último aspecto de caracterização da escola, os índices de qualidade e o desempenho obtido no SADEAM comparando em relação à rede estadual de ensino do Amazonas e a Coordenadoria Regional de Educação, uma vez que a Escola Estadual Médio Solimões participa desde 2008 das avaliações do SADEAM.

Em seguida faremos uma descrição dos resultados de desempenho obtido pela unidade escolar no SADEAM, em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do EF.

Tabela 4 - Proficiência em Língua Portuguesa do 9º ano do EF

ESCOLA/CRE/REDE	PROFICIÊNCIA MÉDIA - LÍNGUA PORTUGUESA			
	2008	2010	2012	2014
E. E. MÉDIO SOLIMÕES	208,92	222,95	229,65	251,1
CRE-ANORI	212,9	228,9	234,4	251,1
REDE ESTADUAL DO AMAZONAS	214,94	222,08	230,6	239,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pela SEDUC/AM.

Na tabela 4 podemos verificar que as três instâncias apresentam crescimento nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa nos anos finais do EF a partir da primeira avaliação do SADEAM em 2008. Até 2012 observa-se proficiência superior da CRE em relação à Escola Estadual Médio Solimões em razão de que até esse ano havia duas escolas nesta etapa do EF e em 2014 a proficiência da escola da coordenadoria são as mesmas, pois somente a EEMS atuou neste nível, como já apresentamos na descrição da coordenadoria na seção anterior. Na avaliação de 2014, a escola apresenta proficiência superior à rede estadual de ensino. Observando os dados da tabela 4 ao longo dos anos, podemos perceber que os resultados da escola não difere consideravelmente se comparados à CRE, bem como à rede de estadual.

Tabela 5 - Proficiência em Matemática do 9º ano do EF

ESCOLA/CRE/REDE	PROFICIÊNCIA MÉDIA - MATEMÁTICA			
	2008	2010	2012	2014
E. E. MÉDIO SOLIMÕES	208,88	229,31	233,3	232,1
CRE-ANORI	213,2	238,9	242,1	232,1
REDE ESTADUAL DO AMAZONAS	218,84	236,02	234,6	233,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pela SEDUC/AM.

Na tabela 5 comparamos a proficiência em Matemática da escola, coordenadoria e da rede estadual de ensino no SADEAM nos anos finais do EF, constatando o crescimento da proficiência média em todas as quatro avaliações. A igualdade da proficiência em 2014

entre a escola e coordenadoria justifica-se em razão de que apenas a EEMS atuou nessa etapa de ensino na coordenadoria. Observando os dados da tabela 5, assim como em Língua Portuguesa, ao longo dos anos, podemos perceber que os resultados da escola não difere consideravelmente se comparada à CRE, bem como a rede de estadual.

Tendo apresentada a descrição dos dados da escola, coordenadoria e rede de ensino sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 9º do EF nas avaliações do SADEAM de 2008, 2010, 2012 e 2012, apresentaremos a proficiência da escola situando nos padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado na escala de proficiência do SADEAM..

Como visto acima, a tabela 4 apresenta a evolução da proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do EF da EEMS na avaliação externa SADEAM tendo como ano base 2008, o início da série de resultados obtidos pela escola. Pode-se observar que, a partir do primeiro desempenho registrado em 2008, de 208,92 na escala de proficiência, a escola tem apresentado uma tendência de crescimento. Entre o desempenho de 2008, o primeiro da série, e o último em 2014, ocorrem um movimento ascendente, um crescimento de 42,18 pontos na escala, próximo a dois intervalos na escala de proficiência que é de 25 pontos cada.

Considerando a proficiência de 208,92 pontos na escala, em 2008 podemos classificar a média de desempenho da escola no padrão de desempenho “Básico”, que é aquele em que se situa entre 201 a 250 nos níveis de proficiência da escala, ou seja, no início do padrão de desempenho “Básico”. Nos dois anos seguintes, 2010 e 2012, apesar da evolução na escala, constata-se que o crescimento do desempenho médio da escola não é suficiente para fazê-la melhorar o seu padrão de desempenho. Por outro lado, ao compararmos a proficiência de 251,1 pontos em 2014, em relação às três avaliações anteriores, verifica-se que a média da proficiência da escola está situada em um padrão de desempenho superior, ou seja, no padrão de desempenho “Proficiente”. Esse padrão é aquele que se encontra entre 251 a 300 pontos na escala de proficiência do SADEAM para o componente curricular Língua Portuguesa. Nesse caso, percebe-se que a evolução não foi apenas nos níveis de proficiência, mas no padrão de desempenho.

Outro fator importante a destacar, ao compararmos a distribuição dos alunos pelos padrões de desempenho em Língua Portuguesa, é a evolução ocorrida entre eles nas avaliações de 2012 e 2014, conforme se observa na tabela 6.

Tabela 6- Percentual da Distribuição de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa da EEMS no SADEAM

ANO	LÍNGUA PORTUGUESA			
	PADRÃO DE DESEMPENHO			
	ABAIXO DO BÁSICO (%)	BÁSICO (%)	PROFICIENTE (%)	AVANÇADO (%)
2012	24,1	46,6	24,1	5,2
2014	10,8	45,2	29	15

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pela SEDUC/AM.

Comparando os percentuais entre os anos de 2012 e 2014 na tabela anterior, verifica-se uma redução considerável de alunos nos padrões “Abaixo do Básico” e aumento nos padrões “Proficiente” e “Avançado”. Ficando o padrão de desempenho “Básico” praticamente estável, embora seja o padrão de desempenho com o maior percentual de alunos avaliados. Apesar dessa evolução, é preocupante o fato de quase 50% dos alunos avaliados em Língua Portuguesa terem obtido esse padrão de desempenho, percentual superior aos dos alunos com desempenho adequado, que engloba o padrão “Proficiente” e “Avançado” (AMAZONAS, 2012).

No padrão de desempenho “Básico” o aluno não adquiriu um domínio das habilidades consideradas necessárias para esta etapa de escolaridade.

O aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível, ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra. (AMAZONAS, 2012)

A proficiência obtida pela EEMS em Matemática, apresentada na tabela 5, considerando o ano de 2008 a primeira avaliação pelo SADEAM, revela uma tendência ascendente na média de proficiência em todas as edições. Diferente do que se observou em Língua Portuguesa, o crescimento entre o ano de 2008 e 2014 foi de apenas 23,22 pontos

na escala dos níveis de proficiência em Matemática, com o crescimento de menos de um intervalo na escola que é de vinte pontos, portanto, inferior ao registrado pela outra disciplina.

Considerando que os padrões de desempenho de Matemática encontram-se acima 25 pontos dos padrões de Língua Portuguesa e tomando por base a proficiência de 208,88 em 2008, a média de desempenho dos alunos avaliados encontrava-se no padrão de desempenho “Abaixo do Básico”, que se situa no nível de zero (0) a duzentos e vinte cinco (225) pontos na escala para o 9º ano do EF. Na avaliação de 2010, ocorre uma melhoria no desempenho da escola, com um crescimento de mais de vinte (20) pontos, levando a escola a sair do incômodo padrão “Abaixo do Básico” para o padrão “Básico”. Nas avaliações de 2012, observa-se um pequeno crescimento na proficiência média da escola e 2014 um pequeno recuo, mas que mantém a média de proficiência no mesmo padrão de desempenho de 2010.

Tabela 7 - Percentual da Distribuição de alunos por padrão de desempenho em Matemática

ANO	MATEMÁTICA			
	PADRÃO DE DESEMPENHO			
	ABAIXO DO BÁSICO (%)	BÁSICO (%)	PROFICIENTE (%)	AVANÇADO (%)
2012	39,7	55,2	5,2	0
2014	46,2	40,9	12,9	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pelo CAEd.

Ao analisarmos a distribuição de alunos por padrão de desempenho em Matemática no 9º ano do EF, na tabela 7, podemos constatar o grande percentual de alunos da Escola Estadual Médio Solimões em um nível extremamente baixo no domínio das habilidades matemáticas. Ao somarmos os percentuais de alunos no padrão “Abaixo do básico” e “Básico”, chegamos a um percentual de 87,1% dos alunos com desempenho que pode ser considerado crítico. Quase a metade dos alunos, 46,2%, encontra-se no padrão “Abaixo do básico”, podendo-se considerar que “neste padrão de desempenho, o aluno demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade” (AMAZONAS, 2012). Verifica-se, ainda, que nenhum aluno avaliado em 2012 e 2014 apresentou proficiência para situar no padrão de desempenho “Avançado”. Houve aumento

no padrão “Abaixo do básico” passando de 39,7% em 2012 para 46,2% em 2014. A redução do percentual registrada no padrão de desempenho “básico” corresponde o aumento de alunos para o padrão “Abaixo do básico” e no padrão de desempenho “Proficiente”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas – IDEAM, à semelhança do IDEB, compõe-se de dois indicadores: o indicador de desempenho e o indicador de fluxo, que compõem a fórmula $IDEAM = (N \times P)$. O indicador de desempenho (N) se refere à média da proficiência no teste SADEAM, e o indicador de fluxo escolar (P) engloba os índices de aprovação, reprovação e abandono.

Vale ressaltar que, além dos resultados da proficiência alcançados pela escola no SADEAM nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF, apresentamos outro indicador que compõe o IDEAM, qual seja, o fluxo escolar. O fluxo ou rendimento escolar compreende o percentual de aprovação obtido pela unidade escolar, subtraídos do total de alunos matriculados o percentual de abandono e reprovação.

A tabela 8 apresenta o fluxo escolar registrado nos últimos cinco anos nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que o indicador de fluxo na composição do índice educacional é composto pela média do rendimento escolar de todo o nível de escolaridade, no presente estudo, do 6º ao 9º do EF.

Tabela 8 - Fluxo Escolar Anos Finais do EF – EEMS e Rede

Ano	Reprovação (%)		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	EEMS	REDE	EEMS	REDE	EEMS	REDE
2010	15,4	10,8	16,0	9,0	68,6	80,2
2011	10,2	8,5	8,1	8,5	81,7	83,0
2012	11,7	8,7	9,0	8,4	79,3	83,0
2013	10,0	8,6	11,5	7,5	78,5	83,8
2014	14,2	8,4	0,5	6,4	85,3	85,2

Fonte: QEDU (2015) <<http://www.qedu.org.br/escola/4599-ee-almerinda-nogueira-uchoa-izel/taxas-rendimento/?year>> Acesso em: 25 mar. 2016.

Os dados acima indicam que, no ano de 2010, os percentuais de reprovação (15,4%) e abandono (16%) podem ser considerados críticos, tendo em vista que os dois indicadores totalizam mais de 30% (trinta por cento), ou seja, quase um terço dos alunos matriculados

foram excluídos do processo de escolarização. Por outro lado, verifica-se que, em relação ao fluxo dos anos 2011 a 2013, ocorre uma queda significativa nos percentuais de reprovação e abandono. Observa-se, assim, uma queda nos percentuais nos anos de 2011, 2012 e 2013, mas mantendo-se o número dos excluídos da escolarização na idade adequada relativamente alto. Em 2014 ocorre uma queda acentuada do percentual de abandono da ordem de 11% pontos percentuais, mas a reprovação não acompanha a tendência ascendente que tinha demonstrado nos três anos anteriores; pelo contrário, chega-se a um percentual de reprovação semelhante ao registrado em 2010. Mesmo havendo entre 2010 e 2014 um aumento 16,7% pontos percentuais na aprovação, passando de 68,6 para 85,3, o número de alunos em situação de reprovação e abandono permanece elevado. O que se observa é que o resultado do esforço da escola em reduzir o abandono não se traduziu no resultado da reprovação, e provavelmente parte dos alunos que abandonava a escola permanece na lista dos fracassados pela reprovação. Destacamos a redução em 11% percentuais no abandono entre ao de 2013 e 2014. Em 2013 tinha-se um percentual de 11,5% de abandono e em 2014 cai para 0,5% percentual.

Nos registros da escola não se verificou nenhuma ação específica que justificasse essa redução drástica em tal indicador. A causa provável seria a retificação feita na lista dos nomes dos alunos matriculados que não frequentavam as aulas até a migração dos dados para o Censo Escolar²⁵ que ocorre no mês de maio de cada ano. Segundo informação da secretaria da escola, até o ano de 2011 esse procedimento não foi adotado. Em 2012 e 2013 não foi possível fazer a retificação de matrícula no período da migração pelo fato de escola estar em calendário especial por paralisação por causa da enchente dos rios que afetou a cidade em 2012 e por o prédio da escola está em reforma em 2013. No ano de 2014, mesmo ainda em calendário especial, foi possível fazer a migração com os dados de matrícula retificados, justificando-se a queda de 11 pontos percentuais nesse ano. Segundo o site do INEP, a retificação é um procedimento correto.

²⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 23/04/2016.

Ainda em relação à tabela 8, podemos observar o fluxo escolar da Escola Estadual Médio Solimões comparado ao da rede de ensino do Amazonas, visando estabelecer um paralelo no indicador de fluxo da média obtida pela rede. Considerando o mesmo período do fluxo escolar, ou seja, 2010 a 2014 verifica-se que a escola tem registrado uma taxa de aprovação inferior a da rede ensino de 2010 a 2013 e 2014 tem-se taxa semelhante.

Pelos dados da escola apresentados até o presente, a proficiência nos testes padronizados em Língua Portuguesa e Matemática no 9º do EF que fornecem o indicador de desempenho escolar para composição do IDEAM, o indicador de fluxo/rendimento escolar, ou seja, a taxa de aprovação que a EEMS, encontra-se próximo as da média da rede de ensino. Esses indicadores demonstram que a escola vem melhorando a cada ano na avaliação do SADEAM.

Por outro lado, ao se compararem os resultados obtidos pela escola na escala de proficiência e na redução do abandono e da reprovação, aumento da taxa de aprovação e melhoria do IDEAM com as metas estabelecidas pela gestão da rede de ensino para a escola, constata-se a necessidade de a equipe de gestão e os docentes intensificarem esforços no sentido de continuar buscando melhoria em seus indicadores educacionais.

Entre as políticas educacionais de melhoria da qualidade da educação no Amazonas implementadas pela Secretaria de Educação, está a de incentivo à educação por meio da premiação das escolas pelo alcance de metas estabelecidas

O Amazonas, desde 2007, vem participando das avaliações do SAEB e em 2008 implanta seu sistema próprio de avaliação o SADEAM. A tabela 9 apresenta as metas estabelecidas para a educação pública do Amazonas com vista à melhoria da qualidade da educação através do Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008 que regulamenta o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica criado pela Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008.

Tabela 9 - Metas das unidades escolares para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no SADEAM

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9.º ANO							
METAS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	PREMIAÇÃO
Meta de Desempenho a atingir	5,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	14º SALÁRIO
Meta de Desempenho a atingir	5,5	5,7	5,9	6,1	6,3	6,5	15º SALÁRIO
Meta do MEC IDEB para o Estado do Amazonas	2,7	2,8	-	3,1		3,7	-

Fonte: Anexo I do Decreto n.º 28.164, de 17 de dezembro de 2008.

A tabela 9 apresenta o Anexo I do Decreto 28.164, na qual se tem o IDEAM e o IDEB a serem alcançados pela etapa final do EF, metas que inclusive garantem bonificação aos profissionais com o prêmio do 14º e 15º salário. Ressaltamos que nos anos ímpares em que é realizada a Prova Brasil, o SADEAM não é aplicado ao 9º ano do EF, sendo o IDEB o índice considerado para efeito de definição da meta. Tendo em vista que somente em 2008 foi implantado o SADEAM, a meta para premiação em 2008 refere-se o IDEB/2007, conforme Art. 4º, inciso II do citado decreto:

A premiação dos profissionais da educação, lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino no ano de 2007, dar-se-á de acordo com as metas constantes do Anexo I deste Decreto, observadas as seguintes condições: (...)

II - Para os anos finais do Ensino Fundamental 6.º ao 9.º ano a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB/ 2007, ficando a premiação referente ao 14º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,0 (cinco), e a premiação com o 15º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,5 (cinco e meio), no ano de 2008(...). (AMAZONAS, 2008)

Destacamos no Anexo I do Decreto 28.164 a diferença de 2,3 pontos, para o ano base de 2008, entre a meta do IDEB para o EF, de 2,7 pontos, e a meta do Amazonas para o mesmo nível de 5,0 pontos na escala de proficiência do IDEB.

Pelas metas da Educação Básica estabelecidas pela política educacional do Amazonas e considerando os resultados obtidos pela escola objeto deste estudo, conforme observamos na tabela 2, embora a proficiência e o fluxo estejam dentro da média de crescimento da coordenadoria, até 2012, e da rede estadual de ensino, constatamos que a

escola encontra-se distante das metas definidas na Lei 3.279/2007 e no Decreto 28.164/2008. Observamos a partir de 2008 uma melhoria nos indicadores de desempenho e de fluxo; entretanto, não o suficiente para que a unidade escolar possa ser considerada como de bom desempenho. Vale destacar que, apesar de a escola se manter distante das metas educacionais do estado, em decorrência de fato de serem elevadas e de nato terem o devido acompanhamento da implementação de políticas e programas de apoio às unidades de ensino. No entanto, as metas nacionais estabelecidas pelo IDEB vêm sendo superadas pela escola.

Tendo em vista a necessidade de compreendermos como se deu o processo de estabelecimento de metas educacionais a partir de 2008 no Amazonas, faz-se necessário seguir a evolução dele, observando as mudanças que foram sendo adotadas nos últimos sete anos, principalmente a partir da implantação do SADEAM. Por isso, apresentam-se as tabelas 10 e 11, que explicaremos a seguir:

Tabela 10 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares – Anos Finais do EF

METAS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)							
ESCOLA DE VALOR	4,5	4,7	4,7	4,8	4,9	4,9	5,0
14º SALÁRIO	5,2	5,3	5,3	5,4	5,5	,5,5	5,3
15º SALÁRIO	5,7	5,7	5,7	5,8	5,9	5,9	6,0
16º SALÁRIO	-	-	8,0	8,0	8,0	,8,0	8,0

Fonte: Anexo I do Decreto n.º 31.488, de 02 de agosto de 2011.

Podemos observar uma mudança significativa entre as metas definidas em 2008 pelo Decreto 28.164/2008 (tabela 9) e as metas apresentadas na tabela 10 definidas pelo Decreto 31.488/2011.

As mudanças ocorreram não apenas na redução dos índices a serem alcançados pelas unidades de ensino, mas principalmente pela forma de premiação. No formato de 2008, as metas a serem alcançadas, além de mais altas do que no modelo de 2011, eram as mesmas utilizadas para premiação dos profissionais da educação da unidade de ensino através do prêmio “Escola de Valor”. Pelo Decreto n.º 31.488/2011, é introduzida uma

meta específica destinada à premiação da escola, ou seja, as metas dos índices são diferentes daquelas destinadas a bonificar os profissionais. Cabe destacar que as metas definidas para pagamento do bônus refere-se tanto ao IDEB como ao IDEAM, devendo ser considerando que nos anos ímpares é realizada a Prova Brasil e nos pares o SADEAM.

A tabela 11 apresenta as alterações nas metas de premiação introduzidas pelo Decreto 35.983/2015, e o estabelecimento das metas de 2016 e 2017, considerando que o Decreto 31.488/2011 estabelecia apenas até 2015.

Tabela 11 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares, coordenadorias regionais e distritais e SEDUC/SEDE – Anos Finais Ensino Fundamental

METAS	2015	2016	2017
Escolas convencionais (incluindo escolas de ensino presencial com mediação tecnológica)			
ESCOLA DE VALOR	5,0	5,1	5,3
BONIFICAÇÃO POR RESULTADO – BR1	5,3	5,4	5,5
BONIFICAÇÃO POR RESULTADO – BR2	6,0	6,1	6,3
BONIFICAÇÃO POR RESULTADO – BR3	8,0	8,0	8,0

Fonte: Anexo I do Decreto n.º 31.488, de 02 de agosto de 2011.

No atual formato de metas de premiação, houve mudanças somente de nomenclatura: a bonificação aos profissionais de educação denominados de 14º, 15º e 16º salários passaram a denominados de “Bonificação por Resultado - BR1, BR2 E BR3”.

O Decreto 35.983/2015 manteve a bonificação por resultados 1, 2 e 3 dos decretos anteriores, alterando apenas as metas de índices a serem alcançadas pelas unidades de ensino e acrescenta a Bonificação por Resultados 4 – BR4 conforme Art. 3º, parágrafo 1º.

§ 1.º Fica fixado o pagamento da Bonificação por Resultado 4 - BR4, atinente a consecução do percentual de crescimento do IDEB/IDEAM, estabelecido no Anexo I do presente Decreto, tendo como limitador para fins de pagamento, o valor correspondente a proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino onde o servidor estiver desempenhando suas funções face aos seus vencimentos. (AMAZONAS, 2015)

A Bonificação por Resultados 4 – BR4 – traz uma novidade em relação aos níveis de bonificação 1, 2 e 3, preconizando que a premiação apenas se a escola alcançar a totalidade da meta, ou seja, 1 ponto na escala de metas, desconsiderando qualquer crescimento em termos fracionários. Por exemplo, se uma escola obtiver um crescimento de 0,9 décimos, mas não alcançar a meta prevista para aquele ano, os profissionais ficariam não receberiam bonificação. A bonificação BR4 estabelece uma bonificação parcial correspondente aos décimos de crescimento alcançados, conforme Anexo I do Decreto 35.983/2015.

Tabela 12 - Metas dos Índices de Desenvolvimento da Educação para unidades escolares, coordenadorias regionais e distritais e SEDUC/SEDE – Percentual de bonificação por BR4 – Metas de crescimento

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

Fonte: Anexo I do Decreto n.º 31.488, de 02 de agosto de 2011.

A tabela 12 exemplifica a Bonificação por Resultados 4 – BR4, introduzida pelo Decreto 35.983/2015 que valoriza o esforço dos profissionais da educação no alcance das metas, mesmo que parcial. Nesse sentido, as bonificações passam a ser proporcionais ao crescimento, contemplando todo o empenho da equipe escolar na busca por melhoria nos índices de qualidade.

Em relação às metas das unidades de ensino, a premiação continuou a ser denominada “Escola de Valor”. Entretanto, ressaltamos que houve mudanças na forma como ela ocorre. No modelo de premiação das escolas conforme consta no Decreto 31.488/2011, o valor do prêmio era fixo, independentemente da quantidade de alunos matriculados. O valor fixo a partir de 2011 era de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais), além de premiação das escolas que, mesmo que não atingissem a meta, apresentassem um crescimento absoluto de 0,8 no IDEB ou IDEAM em relação ao ano anterior, no valor de 20.000,00 (vinte mil reais).

No modelo de premiação adotado em 2015 pelo Decreto nº 35.983/2015, o prêmio permaneceu sendo fixo no valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) e uma bonificação por

quantidade de turmas ativas na escola no valor de 1.000,00 (um mil reais) por turma, conforme o Art. 11, parágrafo 1º, inciso I do Decreto nº 35.983/2015:

§ 1º O valor do prêmio concedido:

I – Para o ano de 2015: R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) e ainda R\$ R\$ 1.000,00 (um mil reais) para cada sala de aula com matrícula ativa até o final do calendário escolar da escola contemplada, sendo possível a acumulação destes valores em relação ao nível de ensino da escola. (AMAZONAS, 2015)

Podemos exemplificar esse modelo de premiação da seguinte forma: duas escolas alcançam a meta e, respectivamente, recebem o prêmio “Escola de Valor”. A primeira possui dez turmas ativas, seu prêmio será de quinze mil reais, acrescido de mais mil reais por turma, perfazendo um total vinte e cinco mil reais. A segunda possui 20 turmas ativas, seu prêmio será quinze mil reais, mais mil reais pelas 20 turmas, perfazendo um total de trinta e cinco mil reais. Os formuladores da política de incentivo pelo alcance das metas de melhoria da educação pública criaram esse modelo com o propósito de que ele se tornasse mais justo a distribuição dos incentivos.

Ao apresentarmos as tabelas 9, 10, 11 e 12, que tratam das metas de incentivo ao alcance das metas para a Educação Básica do Amazonas, nosso objetivo foi o de descrever a trajetória dessa política de incentivo, dando uma visão geral do processo de construção e evolução. Procuramos estabelecer uma relação de como a escola objeto deste trabalho se insere no contexto das metas, de que forma os resultados obtidos a partir de 2008 nas avaliações do SADEAM no 9º ano do EF em Língua Portuguesa e Matemática podem classificar a escola como de “baixo desempenho escolar”.

Podemos constatar, pelos indicadores apresentados, que a EEMS vem apresentando evolução em seus índices de qualidade da educação, apesar de distantes das metas de incentivo da educação no Amazonas tem se mantido na média dos resultados da rede estadual de ensino.

Tabela 13 - Comparativo IDEAM: EEMS e metas do 9º ano do EF

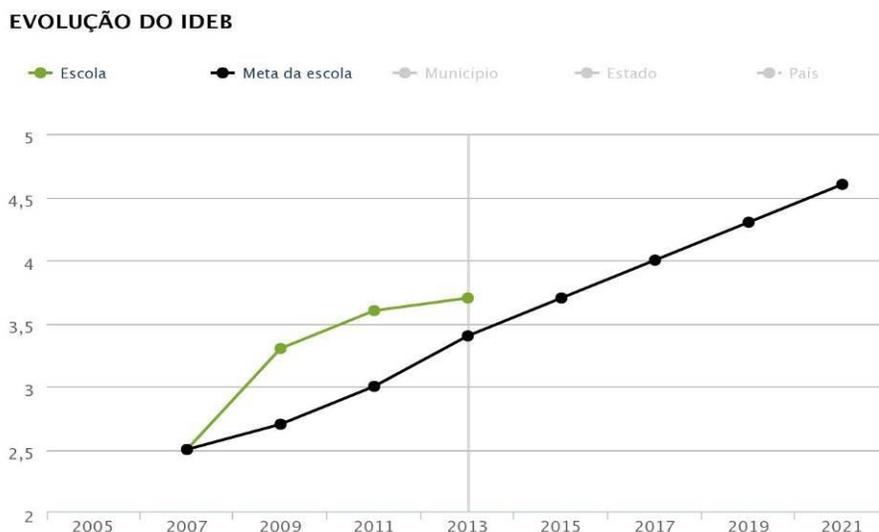
ANO	2008	2010	2012
EEMS	2,6	3,2	3,8
META/IDEAM	4,5	4,7	4,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da SEDUC/AM.

A tabela 13 estabelece uma relação de comparação entre o IDEAM alcançado pela Escola Estadual Médio Solimões e as metas projetadas pela SEDUC/AM. Podemos perceber que a meta inicial era de 4,5 em 2008, e o índice alcançado pela da escola se distanciou em 1,9 pontos. Em 2010 a escola registrou um crescimento de 0,6 pontos, ficando distante 1,5 pontos da meta, considerando que a meta subiu apenas 0,2 pontos, passando para 4,7. Na avaliação de 2012 a escola mantém o mesmo crescimento de 2010, registrando um índice de 3,8. Como a meta para 2012 cresceu apenas 0,1 ponto em relação a 2010 e a escola manteve seu crescimento, a diferença entre o índice da escola e a meta ficou em 1,0 ponto. A meta para 2014 foi fixada em 4,9, mas até o momento a Secretaria de Educação não divulgou o índice de 2014, não sendo possível estabelecer a diferença. Apesar da diferença inicial em 2008 de 1,9 pontos entre o IDEAM da escola e a meta, podemos verificar que a escola vem a cada avaliação melhorando seus índices na avaliação do sistema estadual de ensino, como também na avaliação nacional.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a escola tem apresentado resultados ascendentes a partir da edição de 2007, superando as metas nacionais para os anos finais do EF.

Gráfico 1 - Metas x evolução do IDEB da EEMS – Anos Finais do EF



Fonte: QEDU (2015). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>

Observamos no gráfico 1 que o índice obtido na primeira avaliação nacional em que a escola participou em 2007 foi de 2,5. A partir desse resultado, o MEC/INEP projetou as metas de crescimento para escola em cada nível de ensino. O gráfico registra as metas projetadas, representada pela linha em negrito, e o IDEB alcançados pela escola nos anos subsequentes, pela linha clara. Podemos perceber que, a partir da avaliação de 2009, a escola apresenta resultados superiores às metas projetadas.

No entanto, ao compararmos o IDEB obtido pela escola em 2013, 3,7 pontos, com a média do índice alcançado pelas escolas no Brasil e no Amazonas, que foi de 4,0 pontos, constatamos que a escola tem seu resultado abaixo da média nacional e estadual.

Até o presente momento, os resultados da Prova Brasil de 2015 não foram divulgados pelo MEC/INEP; em razão disso, só foi possível ter parâmetros de comparação até a avaliação de 2013.

Tendo feito a descrição da Escola Estadual Médio Solimões dentro do contexto da rede estadual de ensino em que se encontra inserida, caracterizando seus aspectos físicos, organizacionais, pedagógicos bem como apresentando evidências que sustentam o problema da influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar no SADEAM, apresentamos na próxima seção os fatores intraescolares vivenciados nessa realidade.

1.3 FATORES INTRAESCOLARES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR

A partir dos resultados das avaliações externas, diversos estudos têm sido realizados no sentido de compreender os fatores que influenciam nos resultados dos alunos nos testes de proficiência. Dois desses fatores têm sido considerados nesses estudos: os extraescolares e os intraescolares. Durante muito tempo atribuiu-se às diferenças de desempenho escolar aos fatores extraescolares, em especial ao nível econômico dos alunos, concluindo-se que a escola nada poderia fazer para melhorar o desempenho de seus alunos. Apesar de comprovadamente influenciarem no desempenho dos alunos, por se encontrarem além da esfera de influência dos atores escolares, estudos sobre a eficácia escolar (ALVES e SOARES, 2007a, 2007b; SOARES, 2004, 2005, 2007; SOARES e CANDIAN, 2007; FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007; FRANCO et al, 2006, 2007) levantam hipóteses que os efeitos negativos externos podem ser reduzidos pelas características internas da escola. Os fatores intraescolares são as características internas da escola que contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos, fazendo com que a escola seja avaliada como eficaz (CANDIAN e REZENDE, 2012).

Os fatores associados ao desempenho cognitivo dos alunos, tanto os extraescolares como os intraescolares têm sido identificados a partir dos levantamentos de questionários contextuais aplicados simultaneamente aos testes de proficiência nas avaliações em larga escala. A análise dos dados contextuais, comparados ao resultado de desempenho escolar, tem apontado como esses fatores influenciam nos resultados. Embora neste estudo empregemos para efeito de análise a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar no SADEAM, os extraescolares devem servir de guias para as comparações “A consideração dos fatores extraescolares servirá apenas para guiar comparações mais adequadas sobre os diferentes fatores intraescolares” (AMAZONAS, 2012). Assim, estabeleceremos relação entre eles e o desempenho da EEMS na avaliação do SADEAM apenas para comparações mais adequadas, tendo em vista serem as características internas da escola as que exercem uma influência efetiva no sentido da melhoria de desempenho. “Afim de contas, são os contextos administrativos e pedagógicos das instituições escolares em que podemos interferir de maneira mais objetiva” (AMAZONAS, 2012).

Estudos de Soares, Sátiro e Mambrini (2000), Alves e Soares (2006) e Brooke e Soares (2008) têm apontado que escolas em um contexto socioeconômico desfavorável podem ser consideradas escolas eficazes em razão de ações internas sobre fatores tais como sua organização e gestão, prática pedagógica e professores e clima escolar.

No sentido de fundamentar esta seção sobre as influências dos fatores intraescolares, tendo em vista o desempenho escolar da escola em estudo apresentadas nas duas primeiras seções do primeiro capítulo com base nos resultados dos testes de proficiência, apresentamos alguns indicadores obtidos dos questionários contextuais aplicados pela avaliação do SADEAM em 2014 a alunos do 9º ano do EF da escola EEMS.

Ressaltamos que os questionários contextuais são questionários aplicados concomitantemente aos itens das disciplinas avaliadas no 9º do EF para alunos, professores de Língua Portuguesa e Matemática, coordenação pedagógica e gestor, visando à obtenção de informações sobre o contexto socioeconômico do aluno, que são considerados os fatores extraescolares, e sobre a percepção do contexto escolar sobre aspectos que envolvem a estrutura e recursos da escola, a maneira como acontecem a organização e gestão escolar, a formação e a prática e o clima existente entre os diversos sujeitos que atuam nesse ambiente de aprendizagem – gestão, docentes, alunos e funcionários, compreendidos como os fatores intraescolares. No presente trabalho obtivemos as informações desses questionários aplicados aos alunos.

Os questionários contextuais respondidos pelos alunos juntamente com a avaliação do SADEAM de 2014 eram formado por 67 questões. O objetivo era colher informações sobre fatores externos e internos relacionados à clientela atendida pela escola, visando a fornecer informações sobre quais outros fatores podem influenciar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Esse último medido nos testes padronizados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

A despeito da importância dos dados contextuais como fonte de informações sobre os fatores extra e intraescolares, eles são desconhecidos e subutilizados no contexto em que o SADEAM é aplicado, ou seja, pela rede de ensino do Amazonas, dadas à complexidade de interpretação dos microdados e a falta de técnicos na gerência de avaliação que possam tratar e divulgar junto às unidades de ensino. Podemos afirmar isso considerando a dificuldade que tivemos em obter os dados contextuais da EEMS para composição deste

trabalho a partir do problema que nos propusemos a investigar. Por diversas vezes, recorremos por meio de *email* à SEDUC-AM, à Gerência de Avaliação e Desempenho – GAD, sendo necessário solicitarmos ajuda ao Núcleo de Dissertação do PPGP para que intervissem junto a Secretaria e ao CAEd para liberação dos dados. Somente por autorização do Secretário de Educação que os dados foram obtidos. Os dados contextuais não são informações disponíveis ao público em geral em virtude do sigilo necessário garantido em lei e por cláusulas contratuais entre a SEDUC-AM e o CAEd. Por se tratar de informações sobre menores de idade, amparados pelo Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), o acesso não é facilitado..

Os indicadores contextuais são um dos quatro grandes eixos que devem ser levados em conta na apropriação dos resultados em uma avaliação externa, para que se possa extrair da avaliação o máximo de informações que subsidiem as equipes de gestão e docentes na tomada de decisão, em busca da melhoria do desempenho escolar, considerando a função diagnóstica da avaliação em larga escola.

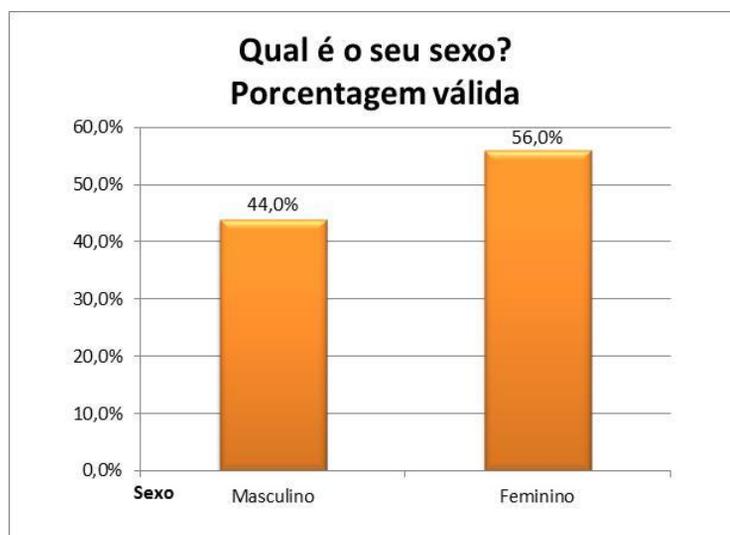
Diferentemente das outras áreas de apropriação de resultado em uma avaliação externa – resultado de participação, médias de proficiência e distribuição de alunos por níveis de proficiência – que possuem ampla divulgação, em razão de seu caráter de rendição de contas, os dados contextuais que produzem os indicadores contextuais possuem um caráter sigiloso.

Por outro lado, conseguir os dados não se tornou solução para a obtenção dos indicadores contextuais, visto que os arquivos encontravam-se em forma de microdados, necessitando de tratamento específico a fim de que viessem a se transformar em informações utilizáveis. Assim sendo, os indicadores contextuais que apresentaremos nesta seção e que enfocam os fatores extras e intraescolares da EEMS, com ênfase no último, são resultados dos esforços da equipe de orientação.

Em 2014, a escola atendeu o quantitativo de 97 alunos em quatro turmas, duas em cada um dos turnos matutino e vespertino. Do total de 97 alunos matriculados no 9º do ano do EF em 2014, 93 responderam o questionário, segundo o boletim Resultados da Escola (SADEAM, 2014).

Em relação às duas primeiras perguntas do questionário contextual relacionadas ao gênero e a raça, considerando apenas a porcentagem válida²⁶ de alunos respondentes, temos um percentual de 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino:

Gráfico 2 - Alunos: percentual de gênero (n=93)

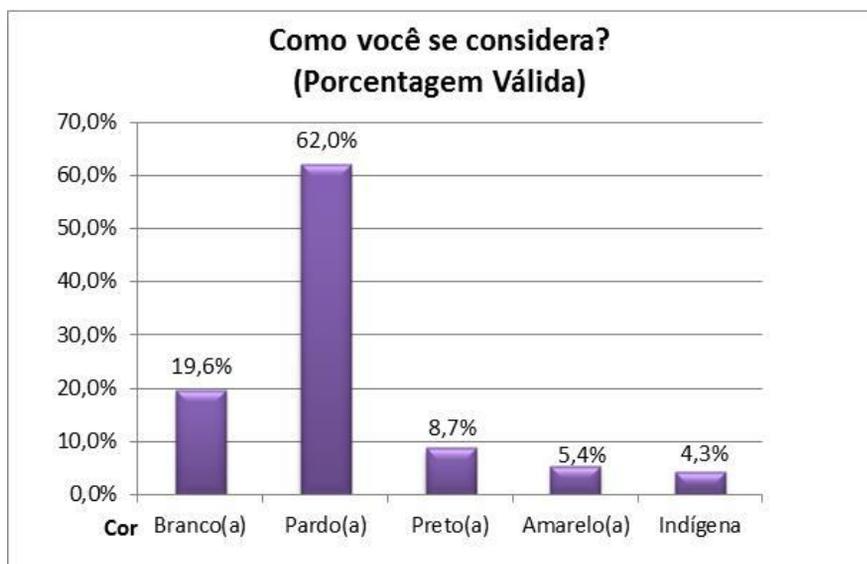


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

Quanto à raça, temos um predomínio de pardos e uma minoria indígena. Destacamos que todos esses percentuais se referem à porcentagem válida, aquela em que se excluem os que não responderam a questão.

²⁶ Porcentagem válida é aquela em que se excluem na totalização as respostas “Nulas” e “Branças” .

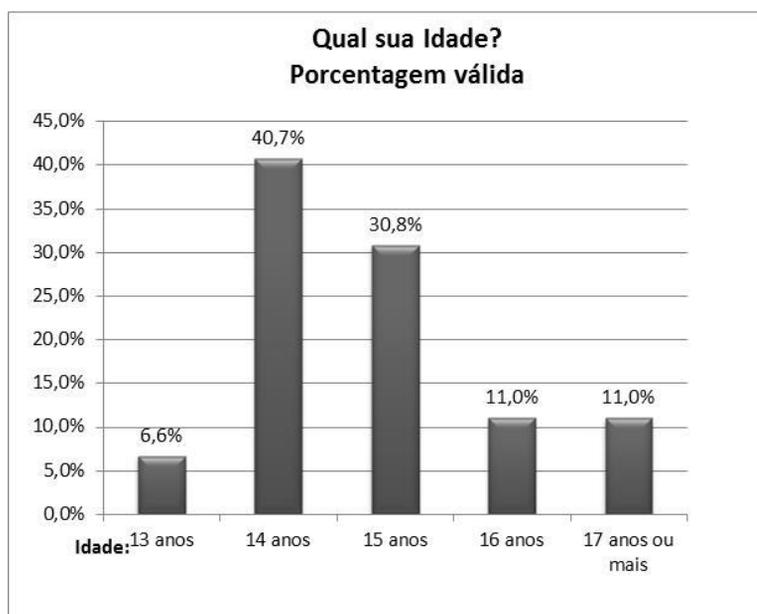
Gráfico 3 - Alunos: percentual de Raça (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

A questão 3 pergunta qual a idade dos sujeitos. Fazendo uma distribuição dos alunos por faixa de idade, temos:

Gráfico 4 - Alunos: distribuição dos alunos por faixa de idade no 9º ano do EF (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

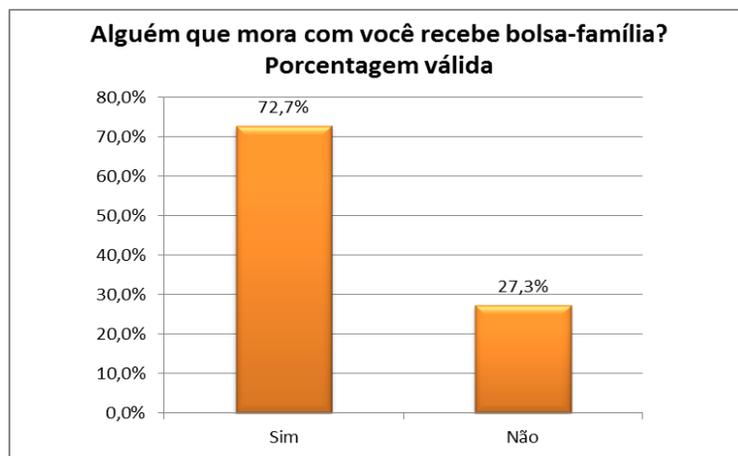
No gráfico 4, podemos perceber um percentual significativo de alunos na faixa de idade entre 15 e 17 anos. Essa situação evidencia que a escola apresenta um sério problema de distorção idade-ano, pois há uma porcentagem válida de 52,8% de alunos que se encontram além da idade esperada para o 9º do EF, que é de 14 anos. O problema da distorção idade-ano corrobora com os percentuais de reprovação e de abandono registrado no indicador de fluxo da escola e que, apesar de uma tendência de redução desde 2010, atingiu em 2013 o percentual de 21,5%. A distorção idade-ano tem, entre suas principais causas, a reprovação, o abandono e o acesso tardio do aluno ao sistema de educação. Enfatizamos que, em razão de a escola objeto deste estudo atuar desde ano de 2013 somente com os alunos dos finais do EF, não podemos atribuir a distorção apenas à reprovação e o abandono nos anos finais, mas também aos casos oriundos dos anos iniciais do EF atendidos em outras unidades de ensino da rede estadual e da rede municipal de educação.

Os resultados acima apresentados ajudam a descrever a clientela atendida pela escola em estudo, relacionando-os a fatores externos à escola, que são as características de gênero, raça e a idade dos alunos. Os dois primeiros juntamente com a condição socioeconômica das famílias, que apresentaremos em seguida, são os três fatores extraescolares, os quais, segundo Candian e Rezende (2012), apesar de não serem os únicos, exercem grande impacto sobre o desempenho dos alunos.

Nosso objetivo neste trabalho até aqui tem sido fazer uma descrição de como os fatores intraescolares influenciam o desempenho dos alunos. No entanto, ao trazermos nesta seção alguns dados contextuais sobre população atendida pela escola, evidenciando os fatores extraescolares a fim de reiterar a impossibilidade de dissociação entre esses dois fatores associados ao desempenho escolar, além de ajudar a caracterizarmos os sujeitos em estudo.

A questão 11 do questionário indaga aos alunos se alguém que mora com eles é beneficiário do programa social do governo federal: bolsa-família. Essa questão aborda o terceiro fator externo à escola: a condição socioeconômica das famílias.

Gráfico 5 - Alunos: condição socioeconômica da família (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

Observando o gráfico 5, podemos constatar elevado percentual de famílias que recebem o auxílio – 72,7% . Essa situação demonstra que a população atendida pela escola é de família de baixa renda. O dado revela um fator extraescolar relevante no desempenho dos estudantes, entre os três fatores mais importante, o ISE das famílias, o qual é construído a partir da composição de dois elementos que influenciam a vida social e escolar dos alunos, o nível de escolaridade dos pais dos alunos e disponibilidade de determinados bens materiais que propiciam melhores condições para um bom desempenho acadêmico.

Para Candian e Rezende (2012), é determinante para um melhor desempenho escolar a escolaridade dos pais, ao considerarmos suas atitudes em relação à importância dos estudos que acabam por influenciar o comportamento dos filhos. Para os autores, a escolaridade dos pais se associa ao capital cultural decorrente do acesso aos bens culturais.

Ela também se vincula ao consumo cultural que os filhos podem desenvolver, ao hábito da leitura, à disciplina e ao comportamento dentro e fora da sala de aula, ao contato recente com tecnologias e recursos educacionais diferenciados, entre outros fatores. Além disso, tal escolaridade vincula-se, também, ao comportamento dos pais diante da escolaridade dos filhos, como exigência de dedicação e o comportamento com a escola, o incentivo à leitura, o acompanhamento dos deveres de casa, a ajuda com dúvidas que têm em relação às lições, entre outros elementos. Assim, em teoria, o aumento da escolaridade dos pais tende a

se refletir na melhoria do desempenho de seus filhos. (CANDIAN e REZENDE, 2012)

A posse de bens materiais como outro indicativo da condição socioeconômica da família impacta o desempenho dos alunos; no entanto, não podemos imaginar que a presença de bens materiais, por si só, possa melhorar o desempenho do aluno em sala de aula, mas cria algumas condições favoráveis no ambiente familiar que propiciam essa melhoria.

A posse de bens como aparelhos de televisão, geladeira, automóvel, e a presença, em casa, de banheiro, indicativo de acesso a uma forma mínima de saneamento [...] o fato do aluno ter geladeira em casa não significa que ele terá um desempenho melhor em Matemática, por exemplo, ou que aprenda melhor do que aqueles que não tem. No entanto, a presença desses fatores é indicativa da condição social e econômica do aluno e de sua família. E a condição social, indicada pela posse de tais bens, cria uma série de situações, como estabilidade familiar, o desenvolvimento de um ambiente em casa que favoreça a aprendizagem, a dedicação de tempo para estudo e para lazer, além de outros elementos que, estes sim, estão relacionados ao desempenho do aluno. (CANDIAN e REZENDE, 2012)

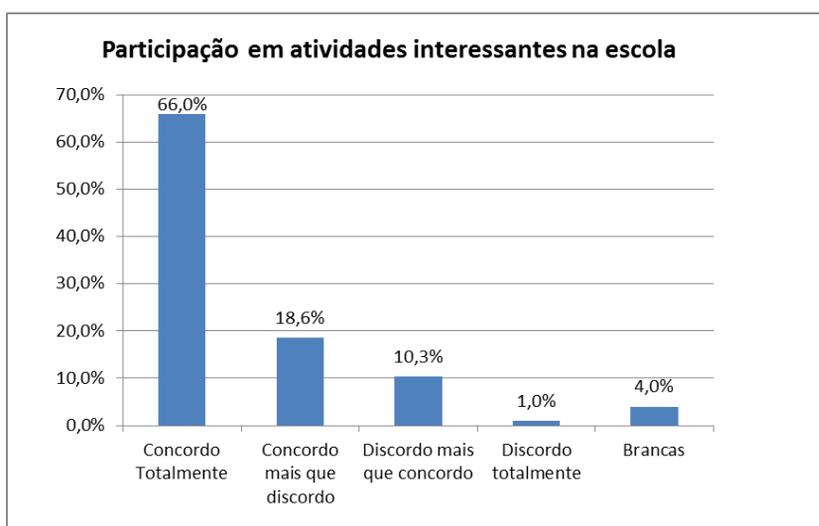
Ao levarmos em conta as influências dos fatores extraescolares defendidos por Candian e Rezende (2012) e estabelecermos uma comparação com o gráfico 5, que apresenta o perfil da socioeconômico das famílias dos alunos atendidos pela escola, há de deduzir que eles tenham contribuído para que a escola não atingisse as metas de crescimento dos índices educacionais propostos pelo sistema estadual de educação. No entanto, como o nível socioeconômico dos alunos não é algo que a escola possa controlar, cabe a ela promover condições em seu ambiente interno visando a minimizar o contexto externo para que não se torne prejudicial à aprendizagem do aluno, de acordo com o que afirmam Candian e Rezende (2012, p. 84): “As condições de origem social do público que a escola recebe não é algo que ela, em geral, possa escolher, sendo, por isso, fundamental que se preocupe em mobilizar suas capacidades de fazer com que essas condições não sejam prejudiciais aos alunos”.

Nesse sentido, ao descrever o contexto externo da EEMS, não fugimos de atender ao objetivo geral deste trabalho, o de investigar os fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM no período de 2008 a

2014. Ao trazê-los, visamos a utilizá-los comparativamente aos fatores internos, pois, se as condições externas não têm modificado ao longo dos anos, e a escola vem apresentando um desempenho crescente, apesar de pequeno, podemos atribuir tal crescimento aos fatores intraescolares.

As questões 41 a 61 do questionário contextual do aluno apontam aspectos referentes àqueles considerados como os fatores intraescolares.

Gráfico 6 - Alunos: têm participado em atividades interessantes na escola (n=93)

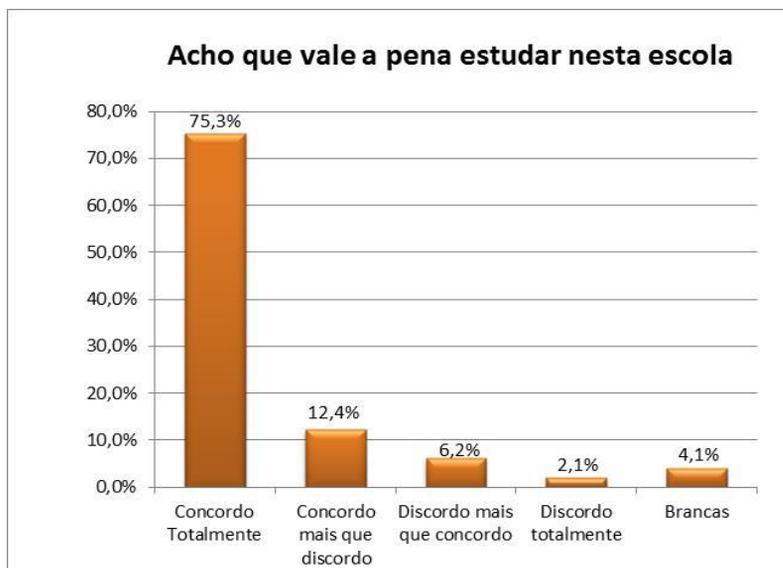


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

Percebemos que a maior parte dos alunos respondentes reconhece que participa de atividades que despertam seu interesse na escola .

Outro dado que reforça os aspectos internos da escola no alcance dos resultados obtidos é a afirmativa se vale a pena estudar na escola.

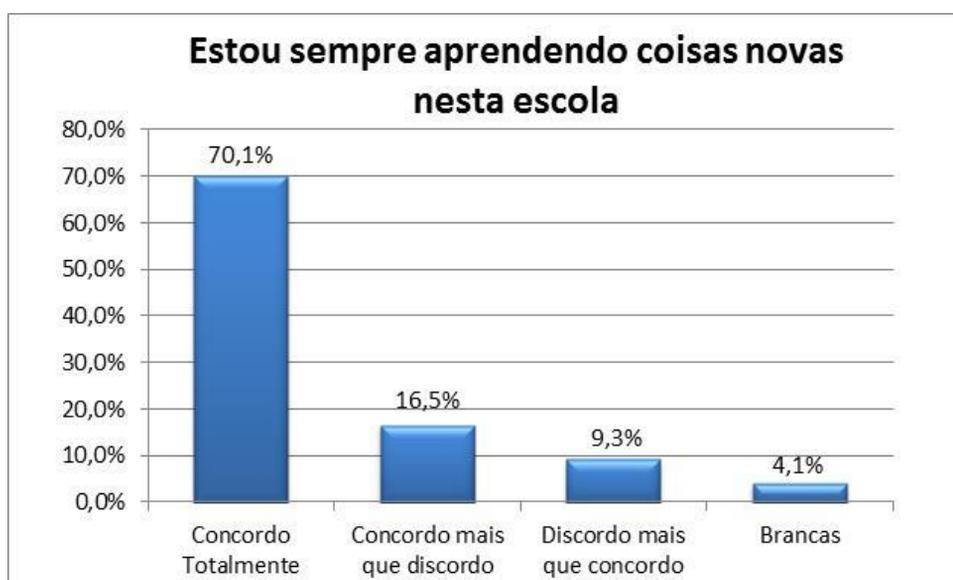
Gráfico 7 - Alunos: vale a pena estudar nesta escola (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd e SEDUC/AM.

Nessa afirmativa, um percentual de 75,3% dos alunos concordaram, evidenciando que acham que vale a pena estudar nesta escola. A questão seguinte apresentou a afirmativa: Estou aprendendo sempre coisas novas nesta escola.

Gráfico 8 - Alunos: estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola (n=93)

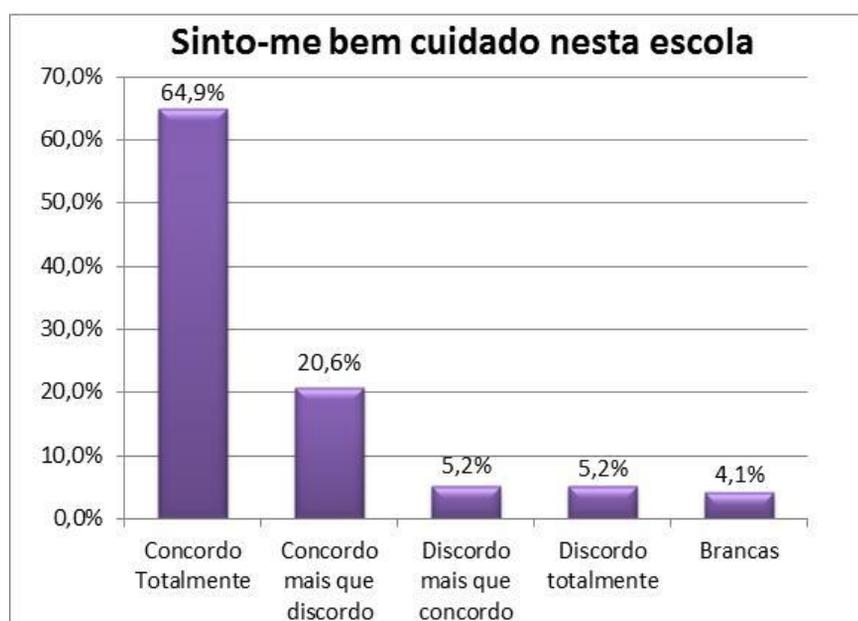


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

Observando os dados, notamos que o percentual de alunos que aprendem coisas novas na escola continuou elevado. Essa situação indica a influência da escola na aquisição de novas e significativas aprendizagens ao seu público.

As respostas às duas próximas afirmativas do questionário contextual do aluno versam sobre o cuidado com o aluno.

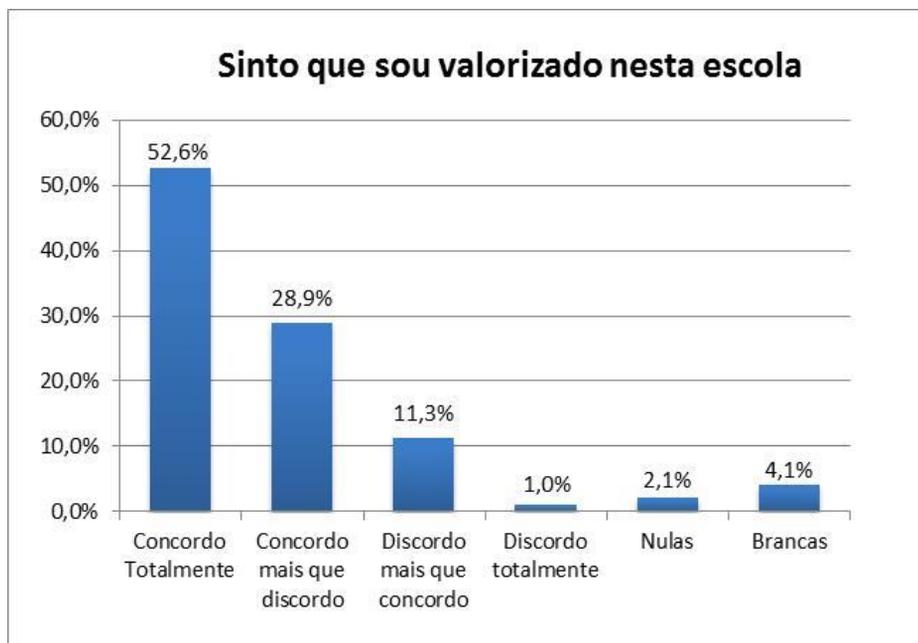
Gráfico 9 - Alunos: cuidado da escola para com o aluno (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM

A afirmativa seguinte apresenta:

Gráfico 10 - Alunos: valorização do aluno pela escola (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

As respostas demonstram que grande parte dos alunos sente-se bem cuidada na escola. Quanto à valorização do aluno, o percentual apresenta uma queda, mas ainda representa 52,6%. Essa situação demonstra informações importantes, pois, apesar de representar mais da metade dos alunos que respondem positivamente, evidencia-se um aspecto que a equipe escolar precisa refletir visando à valorização de seus alunos, tendo em vista a melhoria de seu desempenho.

O bloco de questões apresentadas evidenciam a percepção do aluno quanto aos aspectos da dinâmica interna da escola, ou seja, aqueles que representam os fatores intraescolares. Podemos perceber que os fatores internos têm sido um fator preponderante na melhoria do desempenho nas avaliações do SADEAM; por outro lado, revelam que a escola precisa fortalecer internamente outros aspectos, tais como: a organização e o clima escolar, visando à obtenção das metas de crescimento. Provavelmente as respostas apresentadas nesse bloco nos remetam a uma reflexão sobre medidas nos eixos gestão/organização escolar e formação docente/prática pedagógica.

As respostas dos alunos quanto ao bloco de questões sobre as expectativas em relação a concluírem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, cursarem o Ensino Técnico,

ingressarem na universidade e conseguirem boa colocação no mercado de trabalho apresentam um percentual médio de 70%. Isso demonstra que a maioria dos alunos possui uma boa expectativa em relação ao futuro.

Diante dos dados apresentados a partir das respostas dos alunos do 9º do EF da EEMS no SADEAM 2014 no questionário contextual do aluno, podemos concluir que o desempenho escolar pode ser influenciado pelos fatores intraescolares, ou seja, a forma como a gestão lidera o processo de ensino-aprendizagem, como a escola consegue se organizar para que seus recursos humanos e materiais sejam maximizados em favor do pedagógico, fazendo com que o aluno se sinta valorizado e apoiado pela equipe de profissionais da escola, por meio de um ambiente motivador a escola pode contrabalançar o contexto externo adverso.

Cabe à equipe escolar refletir sobre suas “práticas escolares”, identificando aquelas que melhoram o desempenho e fazendo delas seu grande aliado. Pelos dados extraescolares apresentados, principalmente o fator socioeconômico, percebemos o elevado número de famílias em situação desfavorável; no entanto, os alunos veem a escola como um espaço onde aprendem coisas novas, dando a eles perspectiva.

Assim sendo, ao longo deste capítulo, relatamos os fatos e evidências levantadas na pesquisa documental e bibliográfica, procurando responder o problema de pesquisa proposto, e alcançar o objetivo deste estudo que consiste em investigar como os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho da EEMS na avaliação do SADEAM no 9º ano do EF entre os anos de 2008 a 2014. Apresentamos uma contextualização do SADEAM dentro da consolidação das avaliações externas enquanto política pública educacional de mediação da qualidade da educacional pública, bem como a unidade de ensino objeto da investigação se insere na estrutura do sistema de educação pública do Amazonas. Fizemos uma descrição dos resultados de proficiência alcançados pela escola, seu fluxo, os índices obtidos e comparamos os resultados com as metas educacionais da rede pública de ensino. Na última seção deste capítulo, caracterizamos a escola com alguns fatores extraescolares e intraescolares contidos nos dados contextuais de 2014, empregando o questionário do aluno.

No capítulo seguinte, por meio do diálogo entre os teóricos que fundamentaram o presente trabalho e as percepções dos atores escolares obtidos na pesquisa de campo, analisaremos as influências dos fatores intraescolares no desempenho escolar.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No capítulo 1, apresentamos o cenário da educação nacional em que a política de avaliação em larga foi implementada, como essa política nacional tem influenciado na instituição de sistemas próprios pelos estados da federação incluindo o estado do Amazonas, com a criação do Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM.

Contextualizamos a escola objeto deste estudo de caso no âmbito da rede de ensino em que está inserida e descrevemos os seus aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos. Comparamos o IDEAM da rede estadual de ensino e o da escola, bem como comparamos os índices das duas escolas da coordenadoria de educação até a avaliação de 2012; apresentamos, para efeito de comparação, os resultados da proficiência obtidos pela rede de ensino, pela coordenadoria e pelas duas escolas no SADEAM em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF.

Trouxemos dados dos resultados da proficiência obtida que evidenciam o problema do desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF da Escola Estadual Médio Solimões na Coordenaria Regional de Educação – CRE/Anori, Amazonas, na avaliação do SADEAM nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014. Além disso, fizemos uma distribuição dos alunos nos quatro padrões de desempenho adotados pelo SADEAM.

Por meio da descrição apresentada e visando à caracterização do presente estudo de caso, buscamos responder o problema de pesquisa sobre quais os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM nos componentes Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF da EEMS. Para responder a essa questão, objetivamos, como visto no primeiro capítulo, fazer uma investigação como os fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho escolar obtido pela Escola Estadual Médio Solimões nas avaliações do SADEAM no período de 2008 a 2014, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Este segundo capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam a presente pesquisa sobre os fatores intraescolares e o

desempenho escolar, estabelecendo os eixos de análises: gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar que nortearam a pesquisa de campo. Na segunda seção, definimos a abordagem metodológica apropriada ao caso, bem como os instrumentos de coleta de dados durante e a seleção dos atores da pesquisa. Por fim, na terceira seção será apresentada a percepção dos atores investigados em relação às três categorias de análises estabelecidas na primeira seção analisando os dados levantados na pesquisa que podem estar influenciado o desempenho da escola a luz dos conceitos teóricos sobre os fatores intraescolares.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO: OS FATORES INTRAESCOLARES E O DESEMPENHO ESCOLAR

Após a descrição do desempenho da Escola Estadual Médio Solimões no SADEAM, apresentada no capítulo 1, levantamos algumas hipóteses sobre as prováveis influências dos fatores intraescolares nos resultados obtidos pela unidade escolar investigada neste estudo: a influência do modelo de organização e gestão; o apoio da gestão escolar nas práticas pedagógicas dos professores; e, por fim, a organização e funcionamento da escola que podem influenciar no clima escolar.

Com vistas a proceder à análise do caso dos fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho escolar obtido pela EEMS nas avaliações do SADEAM no período de 2008 a 2014, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, tais fatores serão agrupados em três categorias de análises, ou seja, os eixos de análises: organização/gestão, prática pedagógica/professores e clima escolar.

Essas três categorias foram norteadas pelo referencial teórico escolhido e serviram de base para a construção dos questionários que foram aplicados aos sujeitos de pesquisa. Essas categorias de análise estão fundamentadas nos conceitos dos fatores intraescolares associados ao desempenho dos alunos, em estudos desenvolvidos por Candian e Rezende (2012, 2013), Franco e Bonamino (2005) e Franco et al (2007), Mesquita (2009), Rocha (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Soares (2002, 2004 e 2007).

Candian e Rezende (2012) teorizam sobre os fatores associados ao desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, agrupando-os em duas grandes categorias: os extraescolares e os intraescolares. Os autores discorrem sobre a desigualdade de oportunidades no âmbito da educação pública e o objetivo ainda não alcançado da garantia de oferta de uma educação de qualidade a todos.

Embora se associe a variação do desempenho escolar ao nível socioeconômico e às características familiares, não podemos negar o papel da escola no processo de aprendizagem. Segundo Candian e Rezende (2012), essa capacidade que a escola tem de se contrapor aos efeitos externos denomina-se “efeito escola ou eficácia escolar”, ou seja, o que a escola pode agregar ao aluno além da expectativa de seu nível socioeconômico. Para os autores, “boa parte desses fatores associados à eficácia escolar não está ao alcance das escolas” (CANDIAN e REZENDE, 2012, p. 82), pois grande parte deles dependem da rede de ensino a que pertencem. Entretanto, por meios de estudos qualitativos, é possível se identificar o que cada escola pode fazer pelos seus alunos, considerando que cada escola possui suas características próprias. Nesse sentido, Candian e Rezende (2012) apontam os principais aspectos que compõem os fatores extraescolares: condição econômica, raça e sexo e os fatores intraescolares: a organização e a gestão da escola, infraestrutura da escola, clima acadêmico, qualificação e motivação docente e ênfase pedagógica e defasagem idade-série.

Candian e Rezende (2013) enfatizam um dos aspectos dos fatores internos destacados, o clima escolar. No estudo, embora destaquem o contexto normativo do clima escolar, apresentam a relevância de se considerar esse fator intraescolar como um elemento fundamental para a aprendizagem do aluno, uma vez que o “clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência (CANDIAN e REZENDE, 2013, p. 26).

O clima escolar não é algo que possa ser medido em si mesmo, mas, sim, pelas percepções que os diferentes atores escolares possuem do ambiente escolar. Segundo conceitua Silva (2001 apud Candian e Rezende, 2013, p. 27), “é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários”.

À luz da concepção de Marjoribanks (1980 apud Candian e Rezende, 2013, p. 29), o clima escolar pode ser dividido em quatro contextos: imaginativo, instrucional, inter-relacional e normativo (regulatório). Essa divisão, no entanto, somente pode ser feita para fins didáticos e analíticos, tendo em vista que os fatores que compõem cada um destes contextos estão inter-relacionados.

O estudo de Candian e Rezende (2013) traz uma abordagem apenas do contexto normativo. São construídos índices de clima a partir dos questionários contextuais do aluno. Esse índice é construído a partir dos dados do valor agregado ao desempenho que a escola conseguiu alcançar nos sistemas de avaliação investigados. “Quando a diferença entre o desempenho médio de uma escola e o desempenho que é esperado para ela, dada a condição de seus alunos, é positiva, dizemos que a escola agrega valor” (CANDIAN e REZENDE, 2013, p. 31). O resultado é que, quanto melhor é o clima percebido, maior é o valor agregado que a escola obtém.

Sendo assim, contexto normativo (regulatório) se relaciona com a constituição e cumprimento, ou não, das normas que regem os relacionamentos no interior da escola. Dessa forma,

envolve as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola, assim como as percepções acerca do nível de participação dos agentes no estabelecimento das regras que coordenarão suas ações, além do grau de respeito pelo cumprimento de tais regras. (CANDIAN E e REZENDE, 2013, p. 29)

Franco e Bonamino (2005) apresentam uma revisão das publicações nacionais sobre as escolas eficazes no Brasil com base nos dados do SAEB, destacando como no Brasil os recursos escolares, a liderança do gestor escolar e a ênfase acadêmica influenciam no desempenho discente. Franco et al (2007), além de agruparem os fatores intraescolares em cinco categorias, a saber: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica, destacam como as políticas e práticas de promoção da melhoria da qualidade da educação podem eventualmente “aumentar a desigualdade na distribuição social do aprendizado escolar” (FRANCO et al, 2007, p. 294).

A busca da equidade intraescolar precisa ser uma estratégia adotada pela escola, tendo em vista que a falta de equidade geralmente resulta da busca pela eficácia escolar.

Para Mesquita (2009), existem três áreas de interesse em relação aos aspectos internos na escola: organizacional, pedagógica e profissional, estando interligadas e exercendo influências uma sobre as outras, existindo uma estreita relação entre as áreas de interesses e os fatores intraescolares.

Rocha (2009) faz uma abordagem sobre a importância da gestão pedagógica para o processo do ensino aprendizagem e conseqüente melhoria do desempenho discente. Embora não destaque esse fator na perspectiva dos fatores intraescolares, fica evidente em seu trabalho que essa é uma característica interna da eficácia escolar.

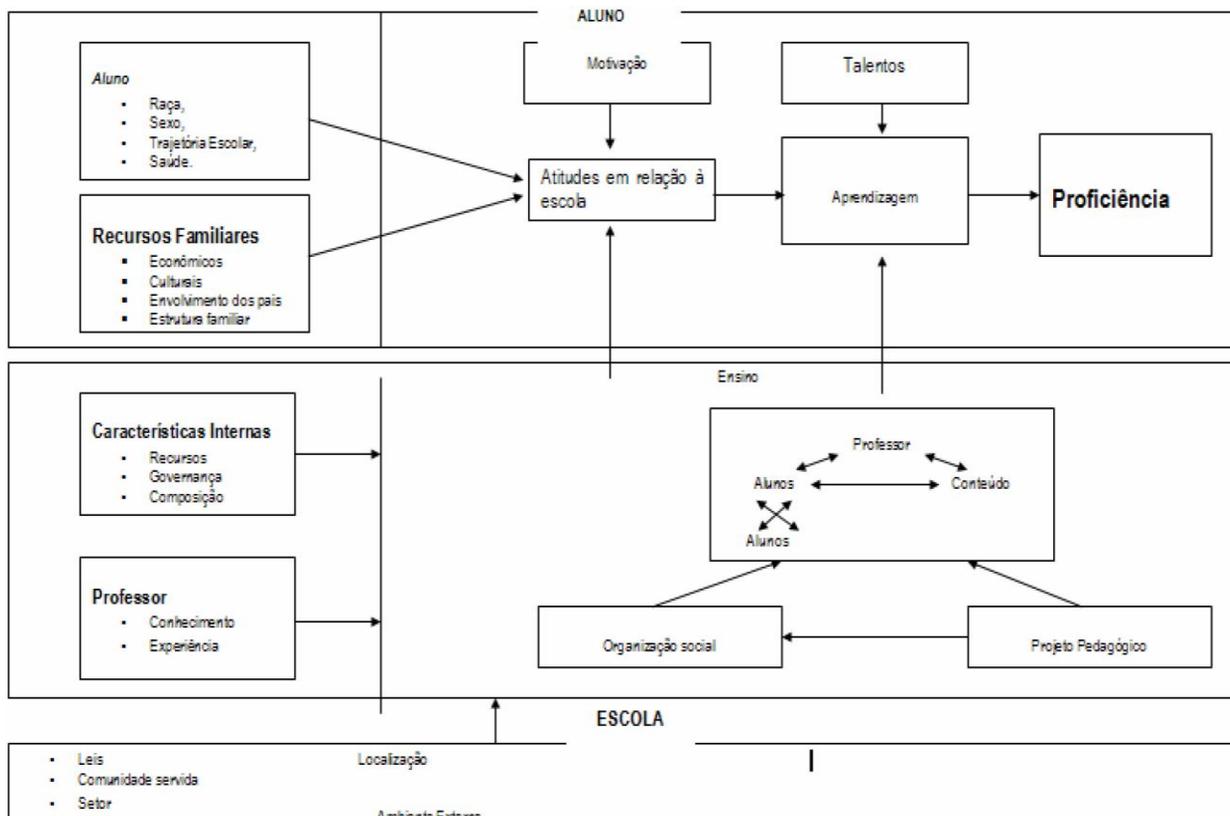
Romero, Marri e Canguçu (2014), ao falarem sobre os fatores associados ao desempenho, trazem para reflexão o fator clima escolar e como ele está relacionado à proficiência dos alunos. Os autores apresentam o clima escolar como “algo a mais” que exerce uma influência significativa no desempenho. O *ethos* ou clima escolar compõe-se de diversos aspectos destacados pelos autores e “está associado a uma maneira própria de pensar, organizar e realizar a prática escolar” (ROMERO, MARRI e CANGUÇU, 2014).

Soares (2002, 2004 e 2007), ao teorizar sobre os conceitos de efeito escola e escola eficaz associado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, destaca que o desempenho está associado a três grandes categorias, quais sejam: estrutura escolar, família e aqueles relacionados ao próprio aluno.

No estudo sobre o desempenho cognitivo dos alunos, são apresentados os avanços metodológicos de estudos realizados por Rutter et al. (1979), que permitiram romper com o pessimismo dos estudos de Coleman (1966): “As escolas não fazem a diferença”, abrindo um campo de pesquisa ao se constatar a existências de fatores internos que tornam uma escola melhor que a outra (SOARES, 2004).

Soares (2004) exemplifica as inter-relações que se estabelecem entre os fatores extraescolares e intraescolares através do mapa conceitual que apresentamos a seguir.

Figura 7 - Mapa conceitual dos fatores extraescolares e intraescolares



Fonte: Soares (2004, p. 85).

Na figura 7, Soares (2004) apresenta um mapa conceitual reelaborado a partir de modelos similares propostos por Coleman (1966), Scheerens (1997), Bryk, Lee e Smith (1993) e Cohen, Randensbush e Ball (2002). O mapa permite uma maior compreensão da amplitude dos fatores externos e internos que influenciam no desempenho cognitivo dos alunos. Nesse sentido, o modelo conceitual evidencia que, diante dos fatores interno e externo a que a escola está submetida, não é possível determinar que nenhum desses fatores, de forma isolada, possa produzir bons resultados. O autor destaca entre as características estruturais da escola, ou seja, os fatores internos que podem influenciar em seu desempenho: os recursos, a gestão, o corpo docente e a relação com a comunidade. Além desses, as relações sociais, os professores e o projeto pedagógico são fatores que podem fazer a diferença na escola.

No presente caso, optamos por fazer um estudo levando em conta os fatores intraescolares que influenciam o desempenho escolar, considerando que a escola pode exercer alguma influência sobre eles visando à aprendizagem do aluno. Entretanto, temos em mente que não podemos dissociá-lo dos fatores extraescolares.

Os estudos de Soares (2002, 2004 e 2007) sobre o desempenho escolar e os fatores internos e externos a eles associados, em grande parte, remete-nos ao ambiente externo e interno da escola. Desse modo, Soares (2004, p. 86), ao discorrer sobre o efeito da escola no desenvolvimento cognitivo, afirma que: “Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizado.” O autor ainda elenca entre as seguintes influências externas: o local, o tamanho da escola, as leis e regulamentos e a impossibilidade de escolher seu corpo docente e discente. Nessa perspectiva, podemos concluir que o tipo de aluno a ser atendido pela escola é determinado pelo contexto social onde está inserida.

Soares (2004), ao abordar os fatores externos que devem ser levados em conta para que haja um melhor desempenho cognitivo dos alunos, aponta, além do local onde está inserida, o tamanho da escola: “as energias necessárias para fazê-la funcionar bem podem ser usadas mais eficazmente em uma escola menor” (SOARES, 2004, p. 87). Estudos de Lee e Smith (1997) e Raywid (1999) evidenciam que o desempenho dos alunos é melhor em escolas menores. Outro aspecto externo destacado pelo autor são as influências recebidas pelas instâncias macro de gestão que restringem a organização escolar, considerando que a escola deve se submeter leis e regulamentos dos sistemas de ensino.

Esses fatores externos definem limites claros para a atuação da escola. Às vezes, esses limites são tão estreitos que muitas escolas públicas brasileiras argumentam que pouco ou nada podem fazer. No entanto, há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. (SOARES, 2004, p 87)

Fica evidenciado, pelo que teoriza Soares (2004), que a escola pode influenciar no desempenho cognitivo de seus alunos, considerando o que revela os diferentes resultados de desempenho de escolas públicas que possuem as mesmas características externas.

Diante disso, concluímos que procurar identificar os fatores internos que influenciam o desempenho dos alunos deve ser o primeiro passo a ser dado pela escola a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Soares (2004) agrupa fatores internos, tais como recursos, administração e relação com a comunidade, os quais são denominados como “características estruturais da escola” que podem mudadas por sua ação interna. Os recursos dizem respeito a sua estrutura física, equipamentos, materiais didáticos e os recursos humanos. Segundo o autor, a “administração da escola se concretiza através de lideranças. Frequentemente, um diretor mobiliza, inspira confiança e motiva a comunidade escolar para o trabalho. Naturalmente, esse líder deve ter legitimidade social e competência tanto administrativa como pedagógica” (SOARES, 2004, p. 89). A relação com a comunidade, embora seja um fator externo, poderá ser modificada por processos internos de organização:

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extra-escolares, mas a boa escola, ciente do potencial transformador das atitudes familiares, deve procurar ajudar as famílias para que instaurem rotinas domésticas favoráveis ao aprendizado.

Para isso, a escola deve se esforçar para desenvolver uma boa relação com os pais dos alunos, evidenciada pela presença voluntária dos pais em atividades escolares diversas. A forma dessa participação tem de ser negociada, não podendo se caracterizar como intervenção ou controle por parte dos pais. De modo geral, é mais difícil estabelecer uma parceria com pais de nível socioeconômico mais baixo. O ambiente e, sobretudo os valores da escola são mais distantes desses pais que muitas vezes tiveram uma experiência limitada de escolarização. (SOARES, 2004, p. 90)

Havendo feito a apresentação dos conceitos dos autores Candian e Rezende (2012, 2013), Franco e Bonamino (2005) e Franco et al (2007), Rocha (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Soares (2002, 2004 e 2007) sobre s fatores extraescolares e intraescolares, à luz dos quais procuramos compreender os achados da pesquisa documental para caracterização do estudo de caso descrito no capítulo anterior, apresentamos a seguir o que teoriza Mesquita (2009) sobre a categorização dos fatores

intraescolares, a qual tomamos por base para as análises dos resultados na terceira subseção deste capítulo.

Reiteramos a contribuição de todos os teóricos consultados na revisão bibliográfica, com os quais dialogamos na esta subseção, e que os conceitos por eles teorizados encontram-se representados nas categorias de fatores intraescolares de Mesquita (2009), que abordaremos a seguir.

Mesquita (2009) emprega uma abordagem interessante ao tratar das diferentes dimensões dos fatores intraescolares e como eles influenciam na aprendizagem do aluno. A autora parte da premissa de que não é possível se determinarem os indicadores que definam uma escola eficaz, embora se possam buscar diversos estudos que definem categorias de análises, como Rutter et al (1979), Mortimore (1988), Lee (2000), bem como os achados de pesquisas sobre a eficácia escolar (REYNOLDS e TEDDLIE, 2000; SAMMONS, 1999; BROOKE e SOARES, 2008; FRANCO e ALVES, 2008).

Porém, a grande maioria conclui que não existe, ainda, um consenso no estabelecimento das características das escolas eficazes, pois o que pode ser eficaz para uma, às vezes torna-se ineficaz para outra. Além disso, o objetivo não seria prescrever soluções simplistas, mas favorecer a auto-avaliação das escolas e o seu monitoramento. (MESQUITA, 2009, p. 69)

Na perspectiva da impossibilidade de se estabelecer uma fórmula que garanta que uns fatores sejam mais eficazes que outros, Mesquita (2009) destaca:

Assim, cada escola se torna única em relação ao papel institucional que exerce sobre seus membros e à constituição de seu ethos, resultado das recontextualizações que realiza sobre as influências do meio social na qual esta inserida. (MESQUITA, 2009, p. 69)

Diante disso, Mesquita (2009) apresenta uma categorização dos fatores intraescolares, a saber: o organizacional, o pedagógico e o profissional. Esses aspectos acabam por influenciar com maior ou menor intensidade o contexto interno da escola e determinar sua eficácia. Por outro lado, devemos ter em mente que esses três segmentos de atuação interna operam de forma interdependente, ou seja, o organizacional influencia diretamente sobre o pedagógico, assim como os demais aspectos em relação aos outros.

Reconhecendo internamente a unidade escolar como um ambiente complexo, Mesquita (2009, p. 70) reúne as três áreas de interesse, articulando com os fatores intraescolares que mais se destacaram na investigação: “1) Organização e gestão; 2) Práticas pedagógicas e os professores; 3) Clima escolar (*ethos* do ambiente escolar)”.

Essa categorização de fatores intraescolares apresentados por Mesquita (2009) foi tomada como os eixos para a análise desta pesquisa. A autora destaca as relações de interdependência existente entre o aspecto organizacional e o pedagógico na escola objeto de seu estudo: “(...) muitas das práticas pedagógicas se relacionam diretamente, à estrutura organizacional. A gestão não cumpre apenas um papel administrativo, mas orienta todas as ações com enfoque pedagógico” (MESQUITA, 2009, p. 70). Assim, explicita que o conjunto de estruturas formais e informais, compreende os aspectos físicos, técnico-pedagógicos (formação docente/prática docente) e sociais (clima escolar), além de caracterizar a organização da escola garantindo melhores condições de aprendizagem e interferindo nas práticas pedagógicas.

Destacamos na concepção de Mesquita (2009) o papel da gestão escolar diante do funcionamento da escola, independentemente do modelo de gestão empregada, se gerencial ou organizacional. Na lógica gerencial, a gestão recorre à busca da eficiência e da qualidade total fundamentada em princípios de mercado, com enfoque na racionalização de recursos e na corresponsabilização de resultados. Por outro lado, a concepção organizacional de gestão se baseia na perspectiva de que a escola é uma instituição social orientada pelos seus fins políticos-pedagógicos, indo muito além da relação custo-benefício.

Na análise sobre a gestão da escola Darwin, entendo que a função do diretor é mais do que administrativa, compreendendo, também, o perfil de sua liderança, o seu envolvimento com as questões pedagógicas e as relações humanas que estabelece com seus pares e com a comunidade.

Assim, o diretor desta instituição não é visto como mero reproduzidor das concepções idealizadas pelas políticas, mas sim, como aquele que realiza uma gestão democrática e participativa com tomada de decisões coletivas entre os atores que atuam na escola. A escola desenvolve uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integra. (MESQUITA, 2009, p. 71-72)

A importância da liderança escolar demonstrada em estudos nos Estados Unidos e no Reino Unido sobre escolas eficazes confirma a concepção da autora sobre o papel do diretor escolar no alcance de bons resultados na aprendizagem. Segundo Mesquita, estudos preliminares realizados no Brasil a partir de 1990 com dados do SAEB evidenciam a importância da liderança escolar diretamente ligada à eficácia escolar, embora segundo a autora esses estudos no Brasil sejam muito pouco explorados.

Ressaltamos alguns aspectos que caracterizam o perfil da gestão encontrada por Mesquita (2009) e que influenciam no bom desempenho dos alunos: perfil democrático da diretora, gestão objetiva e firme, liderança pedagógica e a forma de escolha do gestor (formação específica/participação da comunidade escolar na escolha).

Na outra dimensão dos fatores intraescolares desenvolvido por Mesquita (2009), o papel desempenhado pelos professores no bom desempenho escolar, que está estreitamente relacionado aos aspectos organizacionais empreendidos pela gestão, destacamos uma equipe de professores qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Essas características de uma equipe docente tornam-se um fator preponderante para que inclusive as condições socioeconômicas dos alunos não se torne um fator de insucesso escolar. Pelas observações e investigação, a autora constata que:

[...] os professores têm titulação e qualificação adequada para a função que exercem; são admitidos através de concurso público com vínculo efetivo de trabalho. Com isso, na escola Darwin há baixa rotatividade dos docentes, o que fortalece o envolvimento com a proposta pedagógica da escola. São os professores que escolhem a escola, de acordo com a sua colocação no concurso, porém podem ser “devolvidos” pela direção da escola caso não se adaptem a mesma ou solicitem seu próprio remanejamento. (MESQUITA, 2009, p. 93)

Nesse sentido, o sucesso da escola como referência na qualidade do ensino na concepção de seu quadro docente se resume no engajamento e participação de todos, “conferindo altas expectativas dos professores em relação aos alunos, além de fazer com que os professores se sintam valorizados” (MESQUITA, 2009, p. 94). Mesmo as questões sobre condições de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional e sobrecarga de horários de trabalho não conseguem desmotivar os professores diante dos resultados

positivos alcançados. Assim sendo, dois aspectos se destacam no perfil dos professores de escolas eficazes, presentes nos professores pesquisados pela autora: “a satisfação e o compromisso com o trabalho”.

No entanto, é importante destacar que uma maior expectativa dos professores e um maior compromisso com os resultados dos alunos estejam diretamente ligados ao novo contexto organizacional da escola, determinado pela gestão democrática e participativa. O trabalho coletivo resultante de uma gestão organizacional possibilita ao docente a construção de novos saberes, pois “é no contexto de trabalho que se desencadeia o processo de competência e socialização profissional, tornando a escola um lócus privilegiado de formação continuada dos docentes” (Mesquita, 2009, p. 95).

Mesquita (2009) constata que, apesar dos bons resultados de desempenho da escola por ela investigada, não se destacam grandes inovações de práticas pedagógicas e/ou recursos didáticos, mas, sim, a participação e o compromisso de todos.

A terceira e última dimensão dos fatores intraescolares apontado por Mesquita (2009), o clima escolar, é o que torna determinada escola em uma instituição única. Os fatores de natureza organizacional, pedagógica e estrutural isoladamente, considerados exitosos, se aplicados em outra instituição podem não apresentar os mesmos resultados, pois, na realidade, esses fatores necessariamente vão se associar aos aspectos de natureza subjetiva, que são a forma particular como os atores escolares os veem. Os processos internos da instituição escolar exercem uma forte influência sobre o comportamento de seus atores, bem como sobre a aprendizagem dos alunos. Esse pressuposto faz parte dos primeiros estudos sobre eficácia escolar realizado por Rutter et al. (1979 apud MESQUITA, 2009, p. 99): “a única forma de verificar se as práticas escolares realmente influenciam o comportamento e o desempenho dos alunos é mudar essas práticas e depois determinar se essa intervenção acarretou algum progresso para os alunos”.

As conclusões de Mesquita (2009) ratificam o pressuposto em relação à melhoria de resultados de desempenho da Escola Darwin, a partir das transformações organizacionais e práticas diárias implementadas pela nova gestão, ainda que as mudanças não tenham sido feitas experimentalmente. O processo interno de organização foi modificado de maneira que ocorreram mudanças de comportamento. Assim, os “indivíduos agem de acordo com suas percepções do clima” (BRUNET, 1992 apud MESQUITA, 2009, p. 100).

O clima escolar, além de ser a maneira subjetiva como os atores percebem os processos organizacionais e se comportam em relação a eles, é também caracterizado pelas relações existentes entre seus membros. A autora destaca que a relação estável entre os profissionais da escola, pela pouca rotatividade, favorece boas relações pessoais contribuindo para que a escola tenha um clima favorável à aprendizagem. “Em resumo, este clima se caracteriza pelas percepções positivas de seus atores em relação à escola, pelas relações harmônicas, o sentimento de comunidade, os objetivos claros e pela escola ser organizada” (MESQUITA, 2009, p. 107).

O diálogo com esses autores sobre como o desempenho escolar é influenciado pelos fatores intraescolares se faz necessário em razão dos resultados de estudos realizados por eles, nos quais se evidencia a importância das características internas da escola na melhoria do desempenho de seus alunos, o que permite minimizar os fatores que estão além da influência dos atores escolares, ou seja, os fatores extraescolares.

Na seção seguinte, destacaremos a metodologia e os instrumentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa com a finalidade de evidenciar a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar da Escola Estadual Médio Solimões.

2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Objetivando responder ao problema inicialmente levantado para esta investigação e evidenciado por meios dos dados descritos no capítulo 1, bem como pelo diálogo com o referencial teórico que embasou a definição dos eixos de análise, faz-se necessário nesta seção definir os atores investigados no decorrer da pesquisa empírica, o percurso metodológico e os instrumentos de coleta de dados.

Tendo em vista que os eixos de análise definidos para este estudo empírico sobre os fatores intraescolares estão agrupados em três categorias – gestão/organização escolar, formação de professores/prática pedagógica e clima escolar –, conclui-se que tal agrupamento engloba todos os atores que compõem a estrutura interna da escola, ou seja, gestão, professores e alunos. Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados definidos para esta pesquisa foram aplicados aos seguintes atores da escola: a gestora da escola, a

seis professores do 9º ano do EF, aos professores dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Ensino Religioso e Artes. Os componentes curriculares do EF estão agrupados em áreas de conhecimento, englobando nove disciplinas distribuídas em cinco áreas, conforme Art. 15 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010)

Embora sejam nove as disciplinas previstas na Resolução 07/2010, apenas oito professores atuam no 9º ano do EF, pois um professor ministra as disciplinas de Ensino das Artes e Educação Física. A previsão era que os oito professores do 9º ano fossem entrevistados, no entanto, dois professores se ausentaram da escola durante o período das entrevistas por motivo de licença médica e por licença para participar do pleito eleitoral. Apenas o quantitativo de seis professores foi entrevistado. Os dois professores não entrevistados foram os professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Geografia.

A opção de entrevistar os professores de todos os componentes curriculares do 9º do EF, embora tenhamos descrito no primeiro capítulo o desempenho dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática que são objeto de avaliação pelo SADEAM, justifica-se em razão de que são apenas dois professores que ministram nos componentes aferidos pela avaliação externa nos dois turnos para o total de quatro turmas. Consideramos que apenas duas entrevistas com professores e mais uma com a gestora pudesse não nos fornecer subsídios suficientes para análise mais acurada dos três eixos propostos: organização/gestão, prática pedagógica/formação de professores e clima escolar, enquanto

dimensões dos fatores intraescolares que influenciam o desempenho do estudante, visando a responder o problema de pesquisa ora proposto: quais os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM nos componentes Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Médio Solimões?

Para trazermos a percepção dos alunos em relação aos três eixos de análise sobre os fatores intraescolares, iremos utilizar os dados provenientes do questionário contextual do aluno aplicado concomitantemente aos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática no SADEAM 2014 para um universo de 97 alunos do 9º ano da EEMS. O questionário contextual do aluno compõe-se de 67 questões e levantam informações significativas sobre o contexto socioeconômico da família do aluno e aspectos relativos à aprendizagem englobando os fatores extraescolares e intraescolares.

A pesquisa realizada na EEMS buscou estabelecer a relação entre o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM e a influência dos fatores intraescolares, caracterizando como um estudo de caso qualitativo.

Para Rocha (2014, p. 37) a abordagem qualitativa enquanto método científico de pesquisa pressupõe que a observação direta de um recorte de uma determinada realidade permite o acesso a dados descritivos de estrutura básica. Nesse sentido, segundo André,

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Desse modo, já que na pesquisa com uma abordagem qualitativa o pesquisador faz uma aproximação de um determinado aspecto da realidade que deseja investigar, para Peres e Santos (2005 apud ANDRÉ, 2013) o pesquisador deve se apropriar de três pressupostos quando faz a opção pelo uso qualitativo: “1) o conhecimento está em

constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O estudo de caso enquanto um procedimento de pesquisa aplicado ao campo das Ciências Sociais tem sido utilizado como um importante instrumento para compreensão de diversas realidades na área educacional. Segundo Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009), podemos caracterizá-lo como o estudo de uma entidade bem definida, podendo ser um programa, uma pessoa e uma instituição visando a conhecer aspectos que se supõem ser únicos daquela situação investigada. No emprego dessa metodologia de pesquisa, podemos decorrer de uma perspectiva interpretativa ou pragmática.

Para Yin (2001),

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

Na concepção de Yin (2001), o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia que deve ser preferida quando o pesquisador deseja buscar respostas para indagações sobre o “como” e o “porquê” de determinados fenômenos em contexto da vida real. Nesse sentido, o emprego de tal procedimento metodológico se aplica ao objetivo da presente investigação que pretende responder à questão das relações de causa e efeito existentes entre o desempenho dos alunos e os fatores intraescolares.

Na construção do presente estudo de caso, seguimos as fases de desenvolvimento desse procedimento de pesquisa, ou seja, as fases: “exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Esta pesquisa está dividida em dois momentos. No primeiro, foi realizada a coleta de dados secundários por meio da pesquisa documental e bibliográfica. Os dois tipos de pesquisa, segundo Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009), trilham os mesmos caminhos, mas podemos distingui-las pelo tipo de fonte que se pesquisa. Enquanto a primeira utiliza-se de material mais elaborado como livros e revistas, a segunda, por sua

vez, recorre às mais variadas fontes. Na pesquisa documental foram pesquisados os documentos da escola e de dados de *sites* oficiais como SEAD/AM, INEP, CAEd, CESPE/SEDUC/AM. Para Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009),

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Na pesquisa bibliográfica, buscamos os teóricos que dialogam com a temática da presente investigação. Segundo Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009), a “pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”.

No primeiro momento do estudo optamos pela pesquisa documental e bibliográfica, ou seja, a coleta de dados primários e secundários tendo em vista ser esse método suficiente para construção do diagnóstico proposto nos objetivos deste trabalho. Essa fase da pesquisa ocorreu no período de agosto a novembro de 2015, período que recorreremos às mais variadas fontes de dados primários e secundários, tais como: leis, decretos, *sites* oficiais, órgãos da Secretaria de Educação, revistas visando à caracterização das influências dos fatores intraescolares no desempenho da Escola Estadual Médio Solimões. Ainda nessa fase, considerando-se a necessidade de apresentarmos os dados contextuais do SADEAM 2014 e visando a descrever os fatores intraescolares colhidos pelos questionários contextuais que são aplicados juntamente com a prova padronizada que testa a proficiência nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, deparamo-nos provavelmente com o maior obstáculo na obtenção de dados para conclusão do primeiro momento desta pesquisa.

Diferentemente das outras áreas de apropriação de resultado em uma avaliação externa – resultado de participação, médias de proficiência e distribuição de alunos por níveis de proficiência que possuem ampla divulgação, em razão de seu caráter de rendição de contas –, os dados contextuais que produzem os indicadores contextuais possuem um

caráter sigiloso, com informações de difícil acesso, por conta da necessidade de preservação de identidades, principalmente por se tratarem de alunos menores de idade. Nesse sentido, a obtenção dos dados contextuais para composição desta dissertação foi um processo bastante demorado e difícil, em razão do sigilo das informações resguardado por lei e por força contratual existente entre a –SEDUC e o CAEd.

Por outro lado, conseguir os dados não se tornou solução para a obtenção dos indicadores contextuais, visto que os arquivos encontravam-se em forma de microdados, necessitando de tratamento específico a fim de que viesse a se transformar em informações utilizáveis²⁷.

Outro fator que contribui para a não utilização desses dados por parte da escola é o fato de que, quando são disponibilizados, as informações são apresentadas na forma de microdados, necessitando um tratamento para pudessem ser transformados em informações utilizáveis. Os funcionários que atuam junto a GAD não dispõem de pessoal técnico capaz de transformar os microdados em tabelas ou gráficos. Ressaltamos que embora os dados contextuais sejam formados por quatro questionários (aluno, professor, gestor e pedagogo), neste trabalho utilizamos apenas os dados contextuais do aluno.

No segundo momento desta pesquisa, utilizamos o procedimento de coleta de dados por meio de uma pesquisa de campo, ou seja, a coleta de dados. Utilizamos para tanto a entrevista semiestruturada com a gestora da escola e com seis docentes que lecionam no 9º ano do EF, totalizando sete entrevistas.

Para André (2013), a coleta de dados para um estudo de caso compõe de três métodos: fazer perguntas/ouvir atentamente, observar eventos/prestar atenção no que acontece e ler documentos. Assim sendo, nesse estágio do estudo, levando-se em conta a necessidade de se captarem as percepções dos diferentes atores, a entrevista apresenta-se como um dos métodos mais recomendados, ou seja, o fazer perguntas/ouvir atentamente. Segundo a autora: “No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

²⁷ Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert pelo auxílio com as análises dos dados contextuais do questionário do aluno na avaliação do SADEAM.

O instrumento de pesquisa aplicado à gestora da escola e seis docentes do 9º ano do EF foi uma entrevista semiestruturada com quatro blocos de questões. No primeiro bloco procuramos levantar informações sobre a formação acadêmica, regime de contratação, tempo de atuação na função de gestão e como docente. Os três blocos de questões seguintes procuraram captar a percepção dos entrevistados sobre os três eixos de análises definidos sobre os fatores intraescolares: gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar.

Nesse sentido, nas três seções que correspondem aos blocos de questões sobre os fatores intraescolares definidos para análise neste trabalho, com base no conceito de Mesquita (2009), faremos uma comparação das percepções dos entrevistados, procurando explicitar através das análises o nível de compreensão dos atores sobre os fatores intraescolares e como eles têm influenciado os resultados de desempenho da escola.

É importante ressaltarmos que os roteiros de entrevistas da Gestora da Escola e do/a Professor(a) possuem questões iguais e outras diferentes; nestas últimas levamos em conta a perspectiva das funções dos atores, objetivando captar as suas percepções entre os fatores intraescolares e o desempenho escolar.

Visando à análise da influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar da unidade de ensino investigada, apresentaremos na próxima seção deste capítulo as percepções dos atores escolares pesquisados por meio de entrevista semiestruturada com base nos eixos de análise dos fatores intraescolares definidos anteriormente no início da primeira seção do presente capítulo, que são: gestão/organização escolar, formação docente/prática pedagógica e clima escolar.

Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências e em horário normal de funcionamento da escola objeto desta investigação, previamente agendadas com os sujeitos da pesquisa. A gestora concedeu a entrevista no período vespertino na sala técnica da escola durante o horário de expediente; com os docentes as entrevistas foram agendadas e concedidas durante a realização do HTP – Horário de Trabalho Pedagógico, ocasião em que eles não estão em atividades com os alunos. Tendo em vista que o cumprimento do HTP acontece por disciplina em cada dia da semana, por exemplo, segunda-feira os professores de Língua Portuguesa cumprem o momento de trabalho pedagógico, foi um fator facilitador na realização das entrevistas. Em razão dos diferentes dias em que os

docentes realizam o horário de trabalho pedagógico, as entrevistas foram realizadas no período de 24 de junho a 16 de julho de 2016. A longa extensão do período das entrevistas, apesar de serem apenas entrevistas, deu-se em decorrência do recesso escolar previsto no calendário da rede de ensino entre 25 de junho a 03 de julho 2016.

Tendo na presente seção definido a abordagem metodológica empregada com o propósito de responder ao problema de pesquisa, assim como identificado os sujeitos da investigação e os instrumentos de utilizados, na seção seguinte serão apresentadas as análises das informações coletadas.

2.3 O PERFIL E A ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ATORES ESCOLARES

Nesta seção, apresentamos a análise das percepções dos atores escolares com base nas informações levantadas junto à gestora e aos seis professores do 9º ano do EF da Escola Estadual Médio Solimões. A análise do material coletado nas entrevistas se dará por meio dos três eixos de análise intraescolares definidos anteriormente neste caso de gestão: gestão/organização escolar, formação docente/prática pedagógica e clima escolar. Essas dimensões estão fundamentadas na revisão bibliográfica realizada no primeiro momento desta pesquisa, considerando os conceitos de Candian e Rezende (2012, 2013), Franco e Bonamino (2005), Franco et al (2007), Mesquita (2009), Rocha (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Soares (2002, 2004 e 2007).

Quatro subseções comporão esta parte de análises. A primeira apresentará o perfil da gestão e do corpo docente do 9º do EF da EEMS, e nas três subsequentes analisaremos as respostas da gestora e dos professores com base nas três dimensões dos fatores intraescolares acima apresentados.

Dessa forma, nas análises serão contemplados os três eixos que correspondem a três blocos de questões, ou seja, um bloco sobre gestão/organização escolar, outro sobre formação/prática docente e o terceiro sobre o clima escolar.

2.3.1 Perfil dos entrevistados

Nesta primeira subsecção faremos a apresentação de um quadro que caracteriza os sujeitos pesquisados no trabalho de campo.

Quadro 5 - Perfil da equipe escolar entrevistada

Profissional	Identificação do entrevistado no texto	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na instituição	Tempo no magistério	Regime de Contratação
Gestor (a)	Gestora da Escola	Normal Superior e Especialização em Gestão Escolar	7 anos	22 anos	Estatutário
Professor (a)	Professor(a) A	Normal Superior, Letras – Língua Portuguesa e Especialização em Metodologia do Ensino da LP	15 anos	27 anos	Estatutário
Professor (a)	Professor(a) B	Licenciatura em Matemática e Pós-graduação em Matemática	4 anos	24 anos	Estatutário e Contrato
Professor (a)	Professor(a) C	Licenciatura Em Ciências Naturais	3 anos	28 anos	estatutário
Professor (a)	Professor(a) D	Normal Superior	17 anos	20 anos	Estatutário
Professor (a)	Professor(a) E	Normal Superior e Teologia	5 anos	22 anos	Estatuário e Contrato
Professor (a)	Professor(a) F	Normal Superior		30 anos	Estatutário

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 5 estabelece o perfil dos profissionais da escola que compõem o primeiro bloco de questões da entrevista, tendo como finalidade a identificação dos sujeitos da pesquisa. Tendo em vista preservar a identidade dos sujeitos entrevistados eles serão identificados como Gestora da Escola e os(as) Professores(as) A, B, C, D, E e F.

Pelo quadro podemos verificar que todos os entrevistados possuem formação superior, sendo que a maioria obteve a graduação inicial em Normal Superior, com exceção dos (as) professores(as) B e C que se licenciaram em Matemática e Ciências Naturais, respectivamente.

O(a) professor(a) A, embora hoje possuindo licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, portanto, com habilitação específica para atuar na área de Língua Portuguesa, obteve sua primeira licenciatura em Normal Superior, e posteriormente a formação específica através do PARFOR, programa do MEC destinada à formação dos professores da Educação Básica. Segundo ela, após os primeiros anos de seu ingresso no magistério em que atuou nas séries iniciais do EF, a maior parte de sua experiência na docência tem sido especificamente em Língua Portuguesa, embora não tivesse formação específica.

O Professores B e C, com formação específica em Matemática e Ciências Naturais, obtiveram sua formação através de um programa de formação da UFAM em parceria com a SEDUC/AM que foi ofertada em um município distante, mais de 200 km de Anori, onde a universidade possuía um polo, com oferta de vagas limitadas. Essa formação ocorreu anos antes da graduação em Normal Superior que foi estendida a todos os docentes.

Também podemos observar que os Professores A e B possuem formação em nível de Especialização em suas áreas de atuação. O(a) Professor(a) E, antes da graduação em Normal Superior, obteve formação em nível superior na área de Teologia em curso de orientação confessional católica, não reconhecido pelo MEC.

Salientamos que a atuação de professores sem formação específica na educação pública no Amazonas é uma prática comum, visto que há uma carência da oferta de cursos licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento ao alcance daqueles que ingressam no magistério. A ausência de um programa de formação inicial por parte da rede ensino estadual tem se tornado um entrave para aqueles que buscam aprimoramento profissional, a exceção de alguns municípios de maior parte, contemplados com unidades da UFAM,

UEA ou de instituições particulares. Somente em 2002 a SEDUC/AM, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, lançou um programa de formação em serviço em nível de graduação a todos os municípios e profissionais da rede.

O programa denominado PROFORMAR ofertava acesso ao Normal Superior presencial, duas vezes por ano, em um sistema mediado por tecnologia via satélite. A formação em serviço ocorreu em duas etapas, permitindo que mais de noventa por cento dos profissionais da educação em exercício profissional obtivessem a formação superior específica para Educação Infantil e anos iniciais do EF. Em razão disso, justifica-se que a maioria dos professores entrevistados tenha graduação em Normal Superior.

A formação docente enquanto uma dimensão intraescolar que pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar está para além do controle da escola, pois depende de políticas de formação de docentes em nível da gestão dos sistemas de ensino, envolvendo grande quantidade de recursos e da estrutura de instituições de formação superior. No caso específico dos anos finais do EF, em que se exige formação específica para as diferentes áreas do conhecimento, a demanda pela oferta de licenciaturas tem se tornado um grande desafio para as unidades de ensino e para os profissionais que atuam sem formação, principalmente nos pequenos municípios. Alguns que por esforço próprio procuram aprimorar seus conhecimentos o fazem com muito sacrifício pessoal, pois precisam deslocar-se a outras cidades, arcando com todos os custos, exceto os custos do curso em si, quando é ofertado por meio de algum programa de formação, como o PARFOR.

As políticas de formação docente implementada pelo sistema de ensino não têm levado em consideração a demanda de formação específica da rede de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tampouco a importância dessa formação para melhoria da qualidade da educação pública.

Apesar da importância da formação docente, como uma dimensão interna da escola para a aprendizagem do aluno e conseqüente melhoria do desempenho escolar, a política de formação de professores não depende da unidade de ensino, mas dos órgãos gestores do sistema de ensino..

A Gestora da Escola também é graduada em Normal Superior. Possui pós-graduação em nível de Especialização em Gestão Escolar, formação obtida após assumir a gestão da escola. Segundo relatou na entrevista, não tinha formação específica na área de

gestão escolar quando assumiu a direção da escola, bem como não havia exercido a função anteriormente. Sua nomeação para o cargo se deu por indicação política com apoio da Coordenadora de Educação Estadual no município, modelo adotado pela Secretaria de Educação. Ocupa o cargo de gestora da escola há seis anos.

Antes de assumir a gestão da escola, atuava na educação pública da rede municipal e estadual, possuindo experiência nas séries iniciais e finais do EF. Sua atuação na EEMS sempre foi de gestora, sendo que sua experiência no exercício da docência ocorreu em outras unidades escolares.

Neste bloco de identificação dos profissionais entrevistados, além das quatro questões apresentadas no quadro 5, incluímos no roteiro da Gestora da Escola mais três questões pertinentes à função que consideramos relevantes. As questões tratam da formação quando assumiu o cargo, experiência anterior no cargo de gestão e se atualmente já possui formação na área de gestão escolar.

Pelos relatos dos entrevistados ressaltamos que todos possuem entre 15 a 30 de anos de experiência profissional, alguns em final de carreira. Quando perguntamos sobre o ingresso

no magistério, todos os entrevistados responderam que ingressaram com habilitação para os anos iniciais do EF em curso Técnico em Magistério em nível médio, e os primeiros anos de suas experiências docentes foram com essa formação, às vezes atuando nos finais do EF. Verificamos que o regime de contratação de todos, em pelo menos um contrato são professores efetivos, ou seja, ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público. Vale a pena destacar que a praticamente a totalidade dos entrevistados exerce uma carga horária de 40 horas semanais, com exceção do Professor F que atua apenas com 20 horas.

Observamos que os profissionais entrevistados possuem um tempo razoável de efetivo desempenho de suas funções docentes na escola, fator que favorece o compromisso com os projetos desenvolvidos, com a aprendizagem dos alunos e com a melhoria do desempenho escolar. A escola não tem enfrentado o problema da rotatividade de professores, o que é relativamente comum nas escolas públicas. Pela fala dos professores, podemos verificar que aqueles que possuem um regime de contratação de 40 horas semanais exercem suas atividades nos dois turnos, tendo dedicação total à escola. A única

exceção é a Professor(a) C que neste ano de 2015 está atuando em outra escola no turno noturno. Essa atuação nos dois turnos, sempre que possível, está organizada de tal forma que o professor atue na mesma disciplina e nas mesmas séries/anos.

Concluída a caracterização do perfil dos profissionais da escola entrevistados, passaremos a percepção deles em relação à influência dos fatores intraescolares e o desempenho da escola nos eixos de análises.

2.3.2 Análise sobre gestão/organização escolar

São destacados cinco fatores associados à eficácia escolar na pesquisa realizada por Franco e Bonamino (2005) sobre as características das escolas eficazes no Brasil. Segundo os autores, entre esses fatores está à gestão e a organização escolar:

[...] em estudo baseado em dados do SAEB 2001, 8a série, tanto Franco, Albernaz e Ortigão (2002) quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Em veio complementar, e usando a mesma base de dados, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) enfatizaram a dedicação do diretor como fator de eficácia escolar. Em estudo baseado em dados do Saresp, Espósito, Davis e Nunes (2000) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos. Na mesma linha, mas a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, Lee, Franco e Albernaz (2004) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos docentes quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar. Esses resultados estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente. (FRANCO e BONAMINO, 2005, p. 3)

As autoras se baseiam em outros estudos realizados na base de dados do SAEB, do SARESP e do PISA, para evidenciarem a importância do papel do gestor na liderança da equipe docente para eficácia escolar, ou seja, para melhoria do desempenho dos alunos. A pesquisa conclui sobre o reconhecimento por parte do professor da liderança do diretor, sua dedicação e o compromisso dos docentes em relação à aprendizagem dos alunos. A pesquisa de Franco e Bonanimo (2005) vai ao encontro da categorização definida por

Mesquita (2009), utilizada como referência para análises das percepções dos sujeitos desta pesquisa, denominados de fatores intraescolares.

Mesquita (2009) reitera as conclusões de Franco e Bonamino (2005) de acordo com o que concluem as pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido por diversos autores “(BROOKOVER et al, 1979; TEDDLIE e STRINGFIELD, 1993; REYNOLDS et al, 1976; RUTTER, 1979; MORTIMORE, SAMMONS e HILLMAN, 1995; LEVINE e LEZOTTE, 1990)” sobre a eficácia escolar. Tais pesquisadores “afirmam não ter conhecimento de nenhum estudo que não tenha mostrado que a liderança seja importante em escolas eficazes²⁸, e identificam que essa liderança era quase sempre exercida pelo diretor” (MESQUITA, 2009, p. 72).

A partir da perspectiva dos autores citados sobre o papel do gestor na liderança do processo de organização da escola, tanto do ponto de vista do estabelecimento de objetivos claros, como de um planejamento estratégico envolvendo os diversos atores da comunidade escolar e do monitoramento e da avaliação permanente visando ao alcance das metas institucionais, passaremos a trazer os principais achados da pesquisa realizada sobre a primeira dimensão, gestão/organização escolar, um dos fatores internos definidos para a análise.

A resposta sobre a primeira questão sobre de que forma as ações da gestão/organização escolar podem contribuir para que os alunos melhorem a aprendizagem e o desempenho nas avaliações externas, a Gestora da Escola reconhece a importância do papel da gestão escolar no processo de melhoria da qualidade da educação que vem sendo medida pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas:

A gestão tem que ter isso como objetivo, a melhoria do desempenho dos alunos, e tendo isso como objetivo, trace ações que visem melhorar esses objetivos. Mas para isso, primeiramente a pessoa responsável pela gestão tem que ter isso em mente. Depois ela tem que motivar a equipe que acompanha a gestão e depois professores, para que todos tenham essa

²⁸ “A definição mais corrente para a escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho. (...) acrescenta um ‘valor extra’ aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante.” Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/262.pdf>>. Acesso em: 27/09/2016.

mesma percepção de melhorar esses índices. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

A percepção da Gestora da Escola sobre a importância do papel do gestor fica evidenciada em sua fala quando afirma que é necessário que o gestor tenha objetivo, trace ações, tenha consciência desse papel e seja capaz de motivar, além dos professores, toda a equipe escolar, na busca de melhoria dos índices. Essa perspectiva concorda com as conclusões do estudo de Franco e Bonamino (2005) sobre a eficácia escolar e Mesquita (2009), enfatizando que a liderança quase sempre é desempenhada pelo diretor.

Observamos, em relação à afirmação da Gestora da Escola “para que todos tenham essa mesma percepção de melhorar esses índices” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016), que a melhoria dos índices nas avaliações externas deve sempre ser resultado da busca permanente dos atores escolares pela melhoria da aprendizagem efetiva do aluno, por meio da melhoria da aprendizagem, e não com práticas de treinamento do aluno com o mero propósito de se saírem bem nos testes padronizados a fim de alcançar as metas da Secretaria de Educação ou da Coordenadoria de Educação. O compromisso primordial da escola pública é o de promover a aprendizagem de todos; logo, isso deve ser a percepção de todos os profissionais.

Ainda em relação à relevância das ações da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos registramos a forma como os professores das diferentes disciplinas percebem essas ações. Perguntamos aos seis professores entrevistados como percebiam as ações gestoras na melhoria da aprendizagem da disciplina que lecionavam. Apresentamos um quadro comparativo com a síntese das respostas.

Quadro 6 - Questão: As ações gestoras contribuem para melhoria da aprendizagem nas diferentes disciplinas

Identificação do Profissional	Síntese da Resposta
Professor(a) A	Promovendo o envolvimento de toda equipe
Professor(a) B	Incentivo a um projeto para utilização da tabuada com os alunos, isso ajudou na aprendizagem
Professor(a) C	Organização dos tempos de aula – dois tempos seguidos para facilitar o trabalho no laboratório. Era um ponto positivo, mas esse ano os tempos não usaram esse critério
Professor(a) D	“A gestão da escola é aquele pilar, que todos os professores...tem para o andamento da escola...” a gestão da escola é que praticamente dar toda influência para que tudo aconteça
Professor(a) E	Quando ocorre encontro e palestra, mas falta mais apoio
Professor(a) F	“Motiva o professor” “orienta sobre como organizar melhor o trabalho dentro da sala de aula”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo quadro 6, no qual sintetizamos como os professores percebem o papel da gestão escolar na melhoria da aprendizagem nas diferentes disciplinas do 9º ano do EF, constatamos que os entrevistados apresentam diversos aspectos das ações gestoras e como elas contribuem na aprendizagem. Todos os entrevistados, de diferentes formas, compreendem o papel da gestão escolar e a figura do gestor como fundamental em todo o processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva dos professores vai ao encontro da percepção da Gestora da Escola sobre o papel da gestão/organização para melhoria do desempenho escolar. Embora os sujeitos da pesquisa não estejam familiarizados com a categorização conceitual dos fatores intraescolares, nem estejam conscientes deles e de suas influências no desempenho dos alunos, intuitivamente reconhecem a contribuição que as ações e o papel da gestão escolar na aprendizagem.

Tendo em vista o problema de pesquisa deste trabalho de buscar identificar as influências dos fatores intraescolares no desempenho da escola no SADEAM no 9º ano do

EF na Escola Estadual Médio Solimões, perguntamos à Gestora da Escola sobre as medidas adotadas para melhoria dos resultados nesta avaliação externa. Ela considera importante a escola ser avaliada e desde o início de sua gestão procurou entender o sistema para contribuir com os professores.

no caso seria trabalhar através dos descritores, então das ações que nos fizemos aqui na escola, primeiro foi um estudo sobre os descritores, depois oficina de elaboração de itens... então eu procurei trabalhar deixar bem claro dentro da equipe, os aspectos que são avaliados, o quê que implica dentro dessas avaliações, o que elas cobram, quais são os itens que fazem parte da avaliação, que no caso tanto o desempenho quanto o fluxo e tudo isso tem que ficar bem claro dentro da cabeça do professor, porque ele que tá lá na ponta, não adianta eu como gestora compreender, o pedagogo compreender, se ele não compreende isso. (...) a minha preocupação é muito grande com o lado pedagógico, porque não adianta ficar fazendo um trabalho só para cumprir os 200 dias letivos, nós temos que mostrar resultados. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

Constatamos que as principais medidas adotadas são no sentido de levar os professores a entender e utilizar os descritores, identificando as habilidades que os alunos precisam desenvolver para que melhores resultados sejam alcançados nos testes padronizados. Com esse propósito, foi desenvolvida uma atividade de formação com os professores sobre a elaboração de questões semelhantes à estrutura dos itens utilizados na avaliação externa. Outra ação desenvolvida, segundo a Gestora da Escola, é sobre a importância de melhorar os indicadores de aprovação, considerando que o fluxo escolar, o abandono, a aprovação e a reprovação se constituem em um fator importante que entra na composição do índice de desenvolvimento da educação. Além dessa ação voltada à equipe docente, ações de conscientização dos alunos e da família também são realizadas.

Quando perguntamos a opinião dos professores sobre as medidas que poderiam ser adotadas visando à melhoria dos resultados de desempenho, obtivemos respostas diferentes daquelas apontadas pela Gestora da Escola, acima referenciadas. Os Professores A, B, D e E concordaram que ausência do acompanhamento por parte da família tem sido um fator negativo. Segundo eles, a família transferiu toda responsabilidade à escola: “Eles acham que a escola tem que fazer tudo, e a escola não pode fazer tudo, se a gente não tiver ajuda dos pais” (Entrevista do(a) Professor(a) B, em 14 de julho de 2016). O(a) Professor(a) A

apontou, além da presença dos pais na escola, o desenvolvimento de um projeto de leitura permanente que envolvesse toda a escola, uma melhor coordenação do Projeto de Conservação do Ambiente e do Patrimônio: “o projeto é bom, mas como há essa lacuna, esse acompanhamento, essa cobrança mais direta, esse acompanhamento mesmo, acaba perdendo a importância que tem” (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016) . Ademais, aponta uma discussão no decorrer do ano letivo da proposta pedagógica da escola:

Em um primeiro momento a proposta pedagógica da escola, deveria ser discutida, não apenas no início do ano, se discutisse no início do ano e no decorrer do ano se percebesse que não estaria seguindo a proposta eu penso que caberia uma nova discussão da proposta, como uma forma de rever o que está ali, de refletir o que não está acontecendo, de modo que haja mudança. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15/07/2016)

Em relação à questão sobre as ações da gestão para a melhoria dos resultados, o(a) Professor(a) C destaca a necessidade de identificar as dificuldades no 6º ano, ou seja, no início dos anos finais do EF e desenvolver ações para saná-las. Segundo a professora,

teve um tempo atrás teve uma reunião para colocar os pontos negativos entre português e matemática...dentro do aluno, e houve um projeto de reforço, e na minha opinião esse projeto esse projeto foi feito par o 9º ano, e na minha opinião a gestão tinha que olhar com mais cuidado isso aí, olhar onde realmente está o problema, no meu ponto de vista, não que eu dou aula lá, pelo que eu vejo os professores conversar o maior problema está vindo lá do 6º ano, então se eu não meloro a base, esse problema, ele tende a aumentar, eu estou com 2 alunos no 7º ano, que não leem...soletram apenas! Se esse problema fosse como a de português queria, trabalho de reforço fosse dado lá no 6º ano, mas nada é feito! “Ah mais o SADEAM é 9º ano, então vamos fazer só no 9º ano”, aí não tem como! (Entrevista Professor (a) C, realizada em 14 de julho de 2016)

A percepção da professora é a de que as intervenções pedagógicas de reforço deveriam ser para superar os problemas de aprendizagem que devem ser diagnosticados no início do terceiro ciclo do EF, e não apenas intervenções visando a treinar os alunos para a avaliação externa.

Percebemos que as falas da Gestora da Escola e dos Professores divergem entre as ações adotadas pela gestão da escola visando à melhoria dos resultados de desempenho. Enquanto a percepção da gestão é fazer os professores se apropriarem da sistemática da avaliação externa a fim de melhorar o desempenho, os professores sugerem que ações que melhorem a aprendizagem sejam mais efetivas na busca por melhoria de desempenho.

Nesse sentido, existe uma contradição entre a afirmação da Gestora da Escola “a minha preocupação é muito grande com o lado pedagógico”, ou seja, o que ela considera o lado pedagógico e o que é o entendimento dos professores.

Quanto aos resultados das ações adotadas, referente à pergunta seguinte feita a Gestora da Escola, ela afirma que não pode reclamar dos resultados da escola no SADEAM, pois desde que assumiu a gestão eles tem melhorado: “eu vejo assim que a escola tem avançado, ainda que pouco, mas ela tem avançado” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016). Tem havido uma melhoria significativa na aprovação e maior controle do abandono pela secretaria da escola por meio do SIGEAM, mas a Gestora da Escola enfatiza que a busca pela aprovação não é “aprovação pela aprovação”, mas que o aluno evolua na aprendizagem.

A afirmação da Gestora da Escola de que os resultados na avaliação externa têm melhorado pode ser constatada pela descrição feita no capítulo 1 deste trabalho, no qual fizemos a apresentação da evolução da escola nas avaliações do SADEAM de 2008 a 2014, ou seja, em quatro avaliações, tanto no desempenho escolar como fluxo e consequentemente no índice educacional.

Quando perguntamos aos professores sobre como a gestão da escola contribui para os resultados nas avaliações do SADEAM no 9º ano, quatro professores não se reportaram às ações adotadas pela gestão, como o acompanhamento do índice de aprovação e controle do abandono por meio do sistema SIGEAM, citadas nos dois parágrafos anteriores. O(a) Professor(a) A afirmou que a contribuição seria pela “participação dela no cotidiano da sala de aula, as visitas, o diálogo dela com os alunos, se baseia nisso aí geralmente.” (Entrevista Professora A, realizada em 14 de julho de 2016). O(a) Professor(a) B disse que a contribuição da gestão se dá por meio da realização da avaliação objetiva bimestral que se utiliza questões semelhantes as do SADEAM. Para o(a) Professor(a) C, a ação adotada pela gestão é a de propor aos professores “trabalhar dentro das matrizes de referência, não

esquecendo a grade curricular” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 14 de julho de 2016). O(a) Professor(a) D afirma que o diálogo com os alunos, motivando-os para não faltarem no dia da avaliação, inclusive oferecendo um lanche especial aos alunos é a forma que a gestão contribui para melhoria dos resultados. O(a) Professor(a) E, embora não especifique as ações apontadas pela Gestora da Escola, aponta que a contribuição da gestão acontece “colocando a situação do que acontecem para que possam melhorar mais nesse desempenho aí dos professores” (Entrevista Professor(a) E, realizada em 2016), ou seja, ela se reportava as discussões sobre descritores, formação sobre elaboração de questões no modelo dos itens e foco na aprovação que foram as medidas que a gestão adota para melhoria. Segundo o(a) Professor(a) F, a gestora contribui à medida que ela conversa com os professores para se esforcem visando à aprendizagem dos alunos, porque isso vai ajudar na hora da avaliação do SADEAM. Essa perspectiva está de acordo com a afirmação da Gestora da Escola em sua fala sobre sua preocupação com o pedagógico.

Podemos observar que a Gestora da Escola e quatro Professores(as) possuem uma percepção diferente quanto às medidas adotadas pela gestão para melhoria nos resultados do SADEAM. Os Professores apontam outras ações da gestão indicando um posicionamento afirmativo no sentido de buscar melhorias na avaliação externa. Os outros dois professores concordam com a posição da Gestora da Escola.

Ainda nessa linha de contribuições da gestão escolar quanto à forma de organização escolar e como esta colabora para os resultados do SADEAM, o(a) Professor(a) A afirma que a organização da escola contribua, mas não como gostaria que fosse. O(a) Professor(a) C reporta-se à falta de pessoal lotado nos laboratórios de Informática e de Ciências e na Biblioteca, o que dificulta o trabalho pedagógico à medida que os professores precisam utilizar esses espaços educativos. Pelas falas dos de três professores, podemos concluir que a escola possui um cronograma de atividades bimestral, no qual todos têm conhecimento de como e quando as ações vão acontecer.

Eu vejo assim, nós professores nos reunimos, a gente planeja tudo direitinho, como elaborar suas questões, cada professor tem o seu desempenho, e chegamos ao objetivo para realizar isso aí... e temos todo apoio do pedagogo, da gestora da secretaria de todo mundo da escola. (Entrevista Professor(a) B, realizada em 13 de julho de 2016)

Porque através da coordenação pedagógica, que repassa para o professor, o professor repassa para o aluno, então em toda uma cadeia para depois ele tenha bom resultado. (Entrevista Professor(a) D, realizada em 29 de junho de 2016)

As avaliações, que tem o calendário escolar que está todo programado para as avaliações e recuperação, está tudo certo, não tem como o cara dizer: “ ah, vou fazer a avaliação no dia ta, no dia tal...”, esse é um dos fatores que facilita muito, tanto pra nós professores, quanto para os próprios alunos, que já sabe o dia, aquele momento. (Entrevista Professor(a) F, realizada em 29 de junho de 2016)

Nenhum dos entrevistados relaciona o modelo de organização interna da escola aos resultados do SADEAM, como a pergunta objetivava. Observamos que os profissionais entrevistados não possuem bastante clareza sobre o conceito de organização escolar, enquanto um fator interno importante, pois não houve menção direta aos aspectos destacados por Mesquita (2009) considerando a importância da organização escolar e sua influência sobre o desempenho, compreendidos como:

aspectos organizacionais são entendidos como o conjunto de normas que orienta as atividades pedagógicas da escola, compreendendo a regulação do tempo, o controle de frequência, os critérios para montagem das turmas, o planejamento pedagógico, as formas de avaliação e a gestão de pessoal (MESQUITA 2009, p. 79)

Embora saibamos que todos esses aspectos estejam presentes no cotidiano da organização da escola em estudo, com maior ou menor intensidade, não houve menção explícita pelos professores entrevistados, com exceção do(a) Professor(a) C que menciona os efeitos positivos da organização dos tempos de aula em anos anteriores há 2016, em que cada disciplina era contemplada com dois tempos seguidos pelo menos uma vez semanalmente.

Quando perguntamos à Gestora da Escola e aos Professores sobre quais os fatores intraescolares são facilitadores na implementação de ações por parte da gestão para melhoria dos resultados de desempenho, tivemos as seguintes respostas na percepção da Gestora Escola:

O bom relacionamento ele, a gente lutando para que ele aconteça ele é um fator que facilita, em vários aspectos ele facilita, tanto o bom relacionamento do professor com aluno, aluno com o professor, tanto no relacionamento da gestão com o professor, do professor com a gestão, da gestão com os pais, dos professores com os pais. Então isso é um fator que facilita, então se isso acontece dentro da escola, é mais fácil da gente atingir os demais, da gente conseguir os outros objetivos (...) Eu acho isso fundamental em todos os trabalhos, em todos os aspectos aqui na escola, então primo por isso, né, e talvez, assim, eu possa até ser incompreendida, talvez assim por, ser criticada, porque sou muito... é...assim...aceito muitas coisas entendeu? Por aceitar talvez as pessoas não entendam por esse lado, mas eu vejo assim, eu procuro fazer isso para ter uma relação boa, porque tendo uma relação boa a gente consegue as outras coisas. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

As relações existentes entre os membros de uma organização na concepção da Gestora é um fator relevante para que outros objetivos institucionais sejam alcançados. Em vista disso, existe um empenho pessoal da parte dela para que os diferentes atores que compõem a escola haja um bom relacionamento. As inter-relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar são um dos quatro grandes contextos que, segundo Candian e Rezende (2012), fazem parte do estudo sobre o clima escolar, um dos fatores intraescolares que empregamos para as análises sobre os efeitos sobre o desempenho. Nesse sentido, percebemos que, nesta seção, embora discorramos sobre gestão/organização escolar, em sua fala a Gestora se reporta a aspectos do clima escolar como facilitador na implantação de ações visando à melhoria do desempenho, ficando evidenciada a impossibilidade de dissociarmos, na prática, os fatores intraescolares, sendo essa divisão apenas para efeitos analíticos.

Ao questionarmos a Gestora da Escola se, além do bom relacionamento, outros fatores poderiam facilitar as ações da gestão, ela menciona a busca do professor por mais formação, ao afirmar: “e a gente percebe a diferença naquele que busca mais alguma coisa, além da sua formação (que tem), e daquele que se acomoda, é com certeza a formação do professor é um facilitador” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

Ainda sobre os fatores intraescolares facilitadores de ações para melhoria, os Professores A, C e D concordam com a Gestora da Escola sobre a importância da formação

do professor, e os Professores B, D e F sobre a harmonia do ambiente profissional; o(a) Professor(a) A menciona ainda como facilitador o fato de a gestão estar aberta ao diálogo, a sugestões e a críticas. A fala do(a) Professor(a) B não apresenta discordância com as opiniões anteriores, mas considera que os projetos interdisciplinares que a escola realiza, exemplificando com o “Projeto Momento Literário” que envolve todas as turmas, disciplinas e professores são ações facilitadoras de melhoria da aprendizagem, o que, em conjunto, irá refletir no desempenho no SADEAM.

Pela as análises das respostas à questão sobre quais fatores intraescolares facilitam as ações da escola para melhoria do desempenho, podemos observar que os entrevistados concordam em alguns aspectos e acrescentam outros sem que haja nenhuma discordância entre as respostas. É importante destacar que o conjunto das falas dos sujeitos da pesquisa abrange quase a totalidade das três dimensões de análises dos fatores intraescolares: gestão/organização, formação/prática docente e clima escolar.

A questão apresentada a seguir pretende captar a percepção dos entrevistados sobre quais os fatores intraescolares dificultam a implementação das ações pela gestão para melhoria dos resultados. Na concepção da Gestora da Escola, a maior dificuldade para implementar ações que melhorem o desempenho é a resistência do professor a mudanças.:

O que dificulta, quando o professor não aceita o novo, ele prefere permanecer ali no que ele já faz, no que é mais cômodo, o que é mais prático. Isso aí dificulta, quando o professor não aceita, porque por mais que eu tenha boas ideias, o pedagogo pode ter boas ideias, e lançar as ideias, se essas ideias não forem aceitas, que no caso é a pessoa que está lá na ponta, fazendo, agindo, aí não vai pra frente, isso aí é um fator que dificulta, penso assim, porque a gente sabe que nem sempre as pessoas estão abertas pra o novo, é mais prático fazer aquilo que eu já faço todo dia, que dá menos trabalho, então isso aí, é quanto o professor não aceita, e isso com certeza é um (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

Essa resistência a que se refere a Gestora da Escola em sua fala tem a ver com prática pedagógica do professor, afinal, é principalmente dentro da sala de aula onde ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem. Não basta a liderança do gestor apresentar boas ideias, recursos didáticos e pedagógicos se não houver o comprometimento do professor

não ocorreram mudanças. As ideias e/ou os recursos por si só não são capazes de promover melhorias. A Gestora da Escola vê, portanto, a prática docente desatualizada sem contextualização, ou seja, problemas relacionadas à formação e prática docente como um obstáculo à implementação de ações buscando a melhoria do desempenho escolar.

Também indagamos os professores sobre os fatores internos dificultadores de ações de melhoria promovidas pela escola. O(a) Professor(a) A concordou com a Gestora da Escola quanto a resistência dos professores a mudanças, mas acrescentou a falta de pessoal para funcionamento adequado dos outros ambientes de aprendizagem: biblioteca e laboratórios. Houve a mesma percepção do(a) Professor(a) C: “se a gente propõe a leitura de uma obra para os alunos, e a biblioteca deve está aberta sempre para ajudar, para encaminhar esses alunos” (Entrevista Professor (a), realizada em 15 de julho de 2016). O(a) Professor(a) vê a falta de compromisso dos alunos “a maioria não tem compromisso com os estudos, e assim pra mim, se houvesse um rigor maior, em relação, não só em cobrança do professor, mas em relação à família ajudaria mais” (Entrevista Professor (a) A, realizada em 15 de julho de 2016) e a falta de diálogo das disciplinas. Com respeito a isso, concorda o(a) Professor(a) B, observando que os próprios alunos acham, por exemplo, que o professor de Matemática não possa trabalhar no projeto de leitura. O(a) Professor(a) A exemplificou em relação ao desenvolvimento da habilidade leitora do aluno:

desenvolver nos alunos aí, essa capacidade leitora que envolve compreensão , interpretação, a produção dos alunos também, que reflete na produção dos alunos, é uma responsabilidade, um compromisso só dos professor de língua portuguesa, eu vejo uma distância dos outros professores dos demais em relação a isso. Não sei se distancia ou uma certa falta de familiaridade, em relação à prática leitora. (Entrevista Professor (a) A, realizada em 15 de julho de 2016).

O(a) Professor(a) A não atribui a resistência dos professores e o isolamento entre as disciplinas à má vontade dos docentes, mas à própria limitação do professor. Propôs que para a superação desse problema poderia ser adotada uma ação de formação continuada. Os Professores C e D apontam que há falta de maior integração entre toda equipe da escola: gestora, pedagogo, professores, funcionários e secretaria. Na opinião do(a) Professor(a) F, o que mais dificulta é ausência de material didático para as disciplinas que leciona.

Os fatores internos dificultadores das ações de melhoria apontados pelos entrevistados evidencia diversos aspectos da escola, englobando todas as dimensões dos fatores intraescolares que precisam de ações para serem fortalecidos. Fica evidente ainda que os sujeitos da pesquisa possuem percepções semelhantes sobre um ou outro aspecto, mas não aparecem discordâncias. O que ocorre são percepções sobre aspectos diferentes do mesmo problema que não tinha sido percebido por um, ou por outro.

A questão seguinte sobre as ações promovidas pela gestão para interpretação pedagógica dos resultados do SADEAM, e como os professores entendem esses resultados e em que medida utiliza em suas práticas a Gestora da Escola afirma que:

antes de 2012 nós fizemos uma formação, aí depois quanto eu comecei a fazer o curso do CAEd, tudo o que eu estava aprendendo em relação a isso, aos itens, aos dados, ao resultados, o desempenho, tudo o que agente estava aprendendo na pós graduação, eu fazia reunião, inclusive tenho até o material, passava, porque isso, como eu falei no inicio da entrevista, isso aí tem que ficar claro para o professor, se o professor não entende isso, ele vai está lá na sala, simplesmente querendo dar aula e ele não vai ficar preocupado como o resultado, enquanto ele não entender!. Então, no momento que eu tive o conhecimento disso aí, eu sempre tive a preocupação de fazer os encontros, as reuniões, passando isso aí. Depois, toda vez que sai o resultado a gente pega o resultado e faz aquela reflexão encima dos resultados, e eu acho isso muito válido, e isso ajuda muito, porque ele dá uma visão para os professores como está. Até num simples resultado, como a gente fez no primeiro bimestre, que nos fizemos aquele gráfico, para eles terem uma noção de como está. Aquilo ali, eu acho que ele teve um impacto muito bom. O professor ele tem a noção do todo, a partir do momento que ele tem a noção do todo ele vai agir lá particularidade dele, lá na disciplina dele. Isso aí abre assim, a mente do professor e ajuda ele traçar metas e objetivos para conseguir melhor aprovação. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

A Gestora da Escola enfatiza a importância de o professor compreender os resultados das avaliações externas e, para isso, sua gestão tem procurado realizar ações de formação. Reporta inclusive que uma formação em 2012, a partir do curso formação de profissionais da educação pública em estágio probatório ministrado pelo CAEd, possibilitou melhor compreensão sobre avaliação externa e o repasse dessas informações a equipe de professores. Destacou também que considera necessárias as ações de formação, pois elas dão ao docente uma visão mais ampla do objetivo da escola, do que se pretende

alcançar. Percebe que os professores começam a compreender os resultados das avaliações externas, principalmente os de Língua Portuguesa e de Matemática, e que os resultados têm sido utilizados nas práticas pedagógicas.

Para compararmos as afirmações da Gestora da Escola sobre como os professores percebem as ações promovidas pela gestão na apropriação dos resultados, perguntamos se eles conheciam os resultados obtidos pela escola na avaliação do SADEAM e como esses eram divulgados na escola. Os professores afirmam que conhecem os resultados obtidos pela escola e que eles são divulgados nas reuniões de planejamento a toda equipe de docentes.

Observamos na fala dos professores que, apesar de afirmarem que conhecem os resultados, eles fazem uma confusão entre os resultados da avaliação externa e os das avaliações internas, que apontam a aprovação e reprovação das turmas nas diferentes disciplinas, os quais a escola também divulga para verificar os resultados bimestrais.

A gestora leva a gente para uma sala e mostra os resultados, tem vez bom, tem vez que não é...a gente fica preocupado e tenta melhorar. (Entrevista Professor (a) B, realizada em 13 de julho de 2016)

A gente teve no primeiro bimestre uma reunião no pátio da escola, e é exposto para todos os professores, e aí na minha opinião, teria melhor ênfase se também, se apresentassem esses mesmos resultados aos alunos de cada série para eles estarem cientes como está indo o aprendizado dele e aos pais também. (Entrevista Professora C, realizada em 14 de julho de 2016)

Primeiro o resultado é divulgado para os professores, dizer qual o desempenho que houve por parte de cada disciplina, feito desde o 6º ano matutino, e vai até 9º ano. Depois vai do 6º ano vespertino até o 9º ano a forma como trabalhamos aqui, ver a porcentagem, onde foi que nós erramos, qual a disciplina também. (Entrevista Professor D, realizada em 29 de junho de 2016)

Eles são divulgados nas reuniões com pais e alunos, são divulgados, nas reuniões de planejamento são discutidos os resultados. (Entrevista Professor E, realizada em de 2016)

onde vai aparecer os índices de aprovação, reprovação, os que desistiram e aparece direitinho cada série. Esta tudo dividido porcentagem de cada, um ontem tem mais aprovação, tantos por cento... Onde existe menos aprovação, tantos por cento! Tantos por cento de alunos desistentes. (Entrevista Professor F, realizada em de 2016)

Nenhum dos entrevistados se reportou às ações de formação sobre os resultados de desempenho do SADEAM destacados pela Gestora da Escola. Percebemos que os professores gostariam de ter um conhecimento melhor e maior sobre os resultados das avaliações externas, e que a discussão de resultados de desempenho precisa ser um assunto mais presente no cotidiano da escola, levando também tanto os pais quanto os alunos a compreenderem.

Considerando que os docentes de Língua Portuguesa e de Matemática são os mais cobrados pelos resultados na avaliação externa, perguntamos à Gestora da Escola como a gestão tem apoiado as ações didáticas nas duas disciplinas. Ela ressalta:

quando eu recebo uma ideia diferente, eu procuro apoiar, procuro ajudar, porque eu vejo que ali tem boa vontade as coisas dão certo. E claro que, por exemplo, no ano passado teve aquela olimpíada de matemática. Aquilo ali, foi uma ideia, que surgiu e vejo assim muito querer, muita vontade pra sair, que as vezes por conta da correria dentro da escola, a gente se atrapalha, mas quando você direciona naquilo que você quer, acontece... Agora essa da língua portuguesa, que ta acontecendo, essas ações de língua portuguesa, a gente percebe uma diferença, já estou percebendo nos alunos, nos comentários dos professores. Quer dizer são pequenas coisas, que tem um valor grande que vão dar um impacto depois. Só que assim, todas as coisas na escola, não pode ver um resultado rápido, é aquela questão... É a longo prazo, e pra persistir, de fazer mesmo, é aquele trabalho continuo, não pode fazer hoje, uma ou duas vezes e achar que já vai conseguir resultado, tem que ser uma coisa bem planejada, em anos e anos nessa insistência para gente poder conseguir o resultado. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

A gestora destaca ações nas duas disciplinas, uma que aconteceu no ano letivo 2015 em Matemática, e outra em Língua Portuguesa em 2016, que foram iniciativas dos docentes, apoiadas pela equipe de gestão. Essas ações envolveram todos os professores, embora a participação de todos não tenha ocorrido como o esperado, em razão da resistência de alguns; mas, em sua maioria, os professores responderam positivamente, como já nos reportamos nessa análise sobre os fatores intraescolares que dificultam a implementação de ações para melhoria dos resultados. A Gestora enfatizou que, embora

haja a participação de professores de outras disciplinas, os docentes de Língua Portuguesa e de Matemática são os que sempre estão mais atuantes, talvez porque são também os mais cobrados pelos resultados.

Ressaltamos que, a despeito das avaliações externas avaliarem geralmente apenas Língua Portuguesa e Matemática no EF, em alguns anos também é avaliado o componente curricular de Ciências²⁹. O indicador de aprendizado produzido pelos testes padronizados, conhecido como desempenho escolar, entra juntamente com o indicador de fluxo na composição do índice de desenvolvimento da educação da escola, medindo a qualidade da educação de cada unidade escolar.

Assim sendo, a escola deve trabalhar com os docentes de todas as disciplinas em todos os anos da fase final do EF em busca da melhoria dos resultados, sem deixar a responsabilidade sobre os docentes das disciplinas avaliadas. Deve fazer parte do planejamento estratégico da escola o comprometimento de os atores da comunidade escolar, rompendo com a visão compartimentada do processo educativo, na qual as diferentes disciplinas não dialogam uma com as outras. Tendo em vista que a os sistemas de ensino atualmente utilizam-se desses índices de desenvolvimento educacional para premiação da escola, de alunos e dos profissionais da educação, é indispensável a responsabilização de todos durante todo o ciclo, não deixando que duas ou três disciplinas carreguem a responsabilidade por bons resultados.

Sabemos que a gestão escolar abrange as dimensões da gestão física, gestão administrativa, gestão de pessoal e a gestão pedagógica; contudo, todas as outras devem ser desenvolvidas em função da aprendizagem do aluno. O propósito primordial da escola enquanto uma instituição social é o de ser a guardiã e a transmissora do conhecimento historicamente acumulado às futuras gerações. Diante desse desafio, cabe à equipe escolar – gestor, pedagogo e professores – focalizar suas ações no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

²⁹ A avaliação do SADEAM no ano de 2014 avaliou, além de Língua Portuguesa e Matemática, o componente curricular de Ciências no 9º ano do EF.

Mesquita (2009), ao descrever o perfil de uma gestão eficaz, elenca a liderança pedagógica como uma destas características, como um fator interno que influencia no desempenho dos alunos.

A terceira característica desta gestão eficaz seria a liderança pedagógica. Pois, como já foi apresentado, a gestão da uma escola não se orienta somente por regras administrativas e gerenciais. Na verdade, coloca o foco na aprendizagem dos alunos. Assim, o diretor ao conduzir o estabelecimento de normas e a organização do trabalho escolar busca a construção de um ambiente de aprendizado acadêmico (Franco, et all, 2005, 2008), através da supervisão do ensino, da alocação e garantia do tempo escolar, da coordenação do currículo e do monitoramento do progresso dos alunos. (MESQUITA, 2009, p. 76)

Considerando a importância da gestão pedagógica da aprendizagem é que indagamos os Professores sujeitos desta pesquisa como acontece o acompanhamento pedagógico pela Gestora e pela coordenação pedagógica. Dois Professores afirmaram que se consideram satisfeitos com o acompanhamento pedagógico. O(a) Professor(a) C enfatiza que, nos dois anos anteriores a 2016, o acompanhamento pedagógico foi melhor, mas que em 2016 está deixando a desejar. Três entrevistados destacaram que acontece um acompanhamento pedagógico durante o planejamento bimestral, mas se ressentem de acompanhamento mais efetivo tanto por parte da gestora quanto do pedagogo. Embora aconteça a supervisão pedagógica, ela precisa ser aperfeiçoada.

Eu gostaria que fosse mais das duas funções, no sentido de nos ajudar mesmo, as vezes a gente precisa, o fato de você está ali no dia a dia, uma turma e outra, ao mesmo tempo, e as vezes você sente isso, você se depara com situações e você de repente, sugestões poderiam te ajudar. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016)

Em relação à questão sobre como é feito o acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores, a Gestora da Escola concorda com os docentes entrevistados que, apesar de ser feito tanto por ela como pelo pedagogo, essa supervisão pedagógica precisa ser melhorada e intensificada pela equipe de gestão:.

É... Na verdade a gente acompanha pouco, não sei se por conta do tempo, do nosso tempo (...) eu penso que falta coisa pra fazer, às vezes a gente não consegue, mais assim, no momento que o professor nos procura, quando o professor nos procura e nesse momento a gente faz o acompanhamento, pede uma sugestão, ou faz uma sugestão, ou pede que a gente dê uma opinião, é esse o momento que a gente acompanha. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

Para concluirmos este bloco de questões sobre o primeiro eixo de análises sobre o fator intraescolar gestão/organização escolar, perguntamos à Gestora da Escola e aos Professores: considerando o papel da Coordenadoria Regional de Educação – CRE na estrutura da rede estadual de ensino, quais ações estão sendo realizadas por essa instância no sentido de contribuir para melhoria do desempenho da escola? Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que não viam nenhuma ação efetiva por parte da CRE para melhoria do desempenho. Pela percepção da Gestora da Escola,

a gente age porque a gente entende que isso é importante, mas vindo alguma determinação de lá, a não ser que quando vem da SEDUC, quando sai aqueles resultados, pergunta se a gente fez essa reflexão, mas se for perguntar da coordenação, se ela tem domínio, se ela sabe quanto tá a situação da escola ela não sabe! (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016).

A função da Coordenadoria tem sido de repassar informações, fazer cobranças pelo alcance das metas da Secretaria de Educação, acompanhar matrículas, lotação de professores, mas não existe nenhum planejamento do ponto de vista de ações pedagógicas de iniciativa da própria regional, a não ser quando vem algo pronto da Secretaria de Educação. Assim, tem exercido um papel mais administrativo. O(a) Professor(a) A, sobre o papel da coordenadoria no município, afirma: “a única que se consegue perceber claramente as reuniões que ela faz, para cobrar a respeito dos resultados, mas sugestões de como, de práticas inovadoras, eu não vejo isso” (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016). O(a) Professor(a) C confirma a fala das duas entrevistas citadas anteriormente, “porque a coordenação ela chega à escola só para cobrar, não chega com nenhuma solução... e as medidas que a gente coloca para a coordenação, ela ainda tenta

obstruir” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2016). A percepção das três entrevistadas citadas comprova a síntese das respostas no início deste parágrafo.

O(a) Professor(a) D em sua fala concorda com os demais entrevistados sobre a falta de atuação da Coordenadoria na melhoria do desempenho da escola, mas, quando indagado se em sua opinião a falta de atuação era por falta de pessoal ou de planejamento, foi categórico em afirmar que por falta de planejamento.

Nesse sentido, observamos que a CRE cumpre apenas parcialmente as suas atribuições, pois, de acordo com o que estabelece a Lei Delegada nº 078 de 18 de maio de 2007 que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Amazonas, em relação às coordenadorias:

VIII COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; coresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referentes ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição de carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2007)

Entre as funções da coordenadoria, está a de coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas na escola, que primordialmente é a ação educativa, o compromisso com a aprendizagem do aluno e a responsabilidade social de alcançar uma educação de qualidade assegurada pela legislação educacional. Cabe à gestão educacional no município, com base nas metas definidas pela gestão central do sistema de ensino, identificar os desafios da educação das unidades de ensino sobre sua coordenação, promover uma ampla participação dos profissionais e traçar um planejamento estratégico em nível de CRE, visando à melhoria dos resultados de desempenho.

A função de Coordenador Regional/Distrital, assim como a gestão das escolas, não possui dentro da estrutura da Secretaria de Educação qualquer legislação que estabeleça critérios para sua escolha e nomeação da função. Geralmente os critérios não são por

competência técnica, ou por mérito profissional, mas por uma escolha política. O coordenador regional/distrital tem sido, antes de uma função técnica, uma função política a serviço nem sempre dos interesses da educação pública de qualidade, mas da gestão estadual e municipal.

Assim sendo, também não podemos responsabilizar apenas a CRE pelo não cumprimento de seu papel na educação da rede de ensino estadual, mas a própria política de gestão do sistema educacional do Amazonas.

2.3.3 Análise sobre formação/prática docente

Apresentaremos nesta subseção a análise das questões sobre a segunda dimensão dos fatores intraescolares (formação/prática docente) e as suas influências no desempenho escolar de uma escola da rede de ensino do Amazonas, no 9º ano do EF no SADEAM. Esse bloco de questões compõe-se de um roteiro de sete questões semiestruturadas para os Professores e seis para a Gestora da Escola.

Candian e Rezende (2012), ao abordarem sobre quais fatores internos a escola deve se concentrar visando a minimizar os efeitos das influências externas sobre o desempenho dos alunos, reiteram a qualificação docente como um dos aspectos internos que exercem influência: “Um corpo docente qualificado e motivado também exerce influência sobre o desempenho dos alunos, constituindo-se um fator a ser considerado para a eficácia escolar” (CANDIAN e REZENDE, 2012, p. 88). Para os autores, a qualificação profissional pressupõe um maior preparo para o exercício das funções docentes. Além da qualificação profissional, outro fator interno que a escola deve fortalecer para melhoria dos resultados de desempenho é a ênfase pedagógica, que está relacionada às práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

A ênfase pedagógica é outro fator que exerce influência sobre a eficácia escolar. O tipo de metodologia utilizada pelo professor, sua abordagem em sala de aula, a forma como encara o estudante, a maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem, as concepções de ensino que sustenta e aplica, entre outros, são fatores que estão vinculados à variação no desempenho dos estudantes. (CANDIAN e REZENDE, 2012, p. 88)

Nessa perspectiva, podemos perceber que a prática docente em sala de aula pela diversificação de procedimentos, métodos e recursos está diretamente associada à qualificação profissional.

Soares (2004), ao discorrer sobre os efeitos da escola no desempenho cognitivo dos alunos, apresenta os recursos físicos, materiais e humanos como aqueles que a escola dispõe e que podem ser empregados para influenciar na melhoria dos resultados de desempenho. Entre os recursos humanos, o autor destaca que o mais importante é o professor:

O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula. Assim, a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação desse profissional. (SOARES, 2004, p. 91)

Contudo, para Soares (2004), apenas a qualificação profissional do docente não se constitui como um fator determinante para que o aluno obtenha melhores resultados de desempenho cognitivo, uma vez que outras competências devem ser desenvolvidas no ambiente da sala de aula.

[...] o ato de ensinar envolve o trabalho conjunto de professor e aluno. Ou seja, não basta a preparação técnica, por mais completa e apurada que tenha sido. Para isso vão contar outras características do professor, mais sutis e menos sujeitas ao mero aprendizado. Por exemplo, a sua expectativa sobre o futuro dos alunos, seu envolvimento e consequente entusiasmo em relação ao ensino na turma, sua motivação e traços de personalidade. Conta também sua capacidade de produzir um ambiente adequado ao aprendizado, habilidade tradicionalmente chamada de manejo de classe. (SOARES, 2004, p. 92)

A partir da perspectiva de Candian e Rezende (2012) e Soares (2004) sobre a importância da formação docente, prática pedagógica e de outras características que o professor deve desenvolver que se constituem em fatores intraescolares que influenciam o desempenho, apresentamos os principais achados da pesquisa com os sujeitos investigados sobre esse eixo de análise.

Perguntamos à Gestora da Escola de que maneira, em seu ponto de vista, a formação específica³⁰ e a prática docente estão associados à aprendizagem dos alunos. sua concepção, essa questão é muita relativa, pois devem-se considerar as peculiaridades de cada professor, uma vez que, em um grupo de docentes com a mesma formação, há diferentes desempenhos dos profissionais em relação a aprendizagem dos alunos:

[...] os professores podem ter a mesma formação, mas eles podem ter desempenho diferentes, os professores tiveram a mesma formação, o ensino médio, na nossa época o magistério, depois teve a graduação em Normal Superior, mas os desempenhos são diferentes, e conforme a capacidade da pessoa é o seu desempenho dentro da sala...é particular do professor, é peculiar dele, ele tem aquela característica dele, embora ele tendo a mesma formação ele age diferenciado, e por exemplo tem professor que tem abertura maior para não só para uma disciplina com para várias disciplinas, esse professor consegue contribuir mais com a aprendizagem do aluno, porque quanto mais relações ele fizer, quanto mais habilidade ele tiver, com as várias áreas do conhecimento, claro que ele vai contribuir mais para o aprendizado, então a formação aí né, não pode determinar. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

Na percepção da Gestora da Escola, a aprendizagem dos alunos não é determinada pela formação que o professor possui, mas, principalmente, pela sua capacidade de buscar mais informação. Ressalta, no entanto, a importância de o professor ter uma maior qualificação profissional: “claro que, se o professor que tem mais formação melhor, a gente percebe isso também, mas também isso não é uma garantia, uma coisa que você determine” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016). Segundo ela, a formação específica não é garantia de melhor aprendizado por parte do aluno, mas destaca que a prática pedagógica em sala de aula, sim. A percepção da Gestora sobre a importância da qualificação do professor para a prática docente vem de encontro que ao que enfatizam os teóricos citados acima ao discorrerem sobre a influência do papel da qualificação do docente no desempenho do aluno.

³⁰ Em relação à formação específica, neste caso, estamos nos referindo ao professor possuir graduação em uma das áreas do conhecimento, considerando os componentes curriculares que compõem o Ensino Fundamental.

Por outro lado, a percepção do(a) Professor(a) A sobre a questão da influência da formação específica para a aprendizagem é oposta à resposta da Gestora, ao afirmar que a formação não é determinante: “então a formação aí né, não pode determinar” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016). O(a) Professor(a) afirma:

Bastante, a aprendizagem, se torna com certeza, como eu diria... e como se faltasse o embasamento necessário, é bem superficial, porque um professor que passa pela graduação, que tem a formação, ele tem o domínio, está preparado, teve um aprofundamento necessário para atuar ali. Ele vai ficar mais preparado mesmo para atuar, e o professor que não tem, não apenas em relação a conhecimento, vai deixar a desejar, que não tem a formação específica, mas também essas metodologias que você aprende, traz do curso, é muito importante. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016)

Nessa mesma linha de percepção, os demais Professores entrevistados reconhecem que ter uma formação específica para trabalhar com determinada disciplina seja um fator limitante da aprendizagem, embora aqueles que não possuem formação em áreas específicas do conhecimento declarem que procuram superar essa limitação estudando, pesquisando, lendo, por meio da internet. O(a) Professor(a) B reconhece que, se todas as disciplinas tivessem professores com formação em suas áreas, os resultados de desempenho seriam melhores. Constatamos nas entrevistas que somente três disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências – têm professores com formação nas áreas em que atuam, e isso no 8º e 9º anos do EF. Os professores do 6º e 7º possuem formação em nível de graduação em Normal Superior, em sua maioria. O(a) Professor(a) C destaca o fato de hoje estar ministrando em uma escola de Ensino Médio sem a devida qualificação, pois sua formação é para o EF, e percebe em sua prática como se sente ministrando aula para o EF fundamental e para o EM.

no 8º ano, 7º ano, eu dou aula com um livro e tenho segurança com o assunto, eu vejo que os alunos ficam admirado com a explicação, com o domínio. E lá em ..., eu explico mas eu me sinto insegura. Essa especificação na área ela ajuda muito, o aluno nessa questão e o professor. (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2016)

A questão seguinte feita a Gestora da Escola foi de que maneira a formação da equipe de docentes contribui para melhoria dos resultados na avaliação externa e como acontece essa contribuição. Em sua resposta, ela enfatiza: “porque ele tendo uma formação mais ampla, melhor ele pode ajudar os alunos, e os alunos vão ter um melhor desempenho nas avaliações externas, eu penso que quanto mais formação ele tiver” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016). Podemos perceber, nessa afirmação, certa contradição em relação à questão anterior, referente a como a formação e a prática docente está associada à aprendizagem dos alunos.

E é nossa dificuldade, porque a gente não tem, o nosso público aqui, os professores, todos eles fizeram normal superior, aí são poucos os que se especializaram numa área específica, e aí nem sempre a gente consegue lotar, a gente lota aqueles que têm, mas nem sempre todos tem em todas as áreas, talvez seja um dos fatores que dificulta, mas eu acredito que se o professor tem uma formação específica, ele trabalhando daquela forma, ele consegue dar um bom resultado. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

A Gestora reconhece que a falta de professores com formação específica para as diferentes áreas do conhecimento no EF é um fator que dificulta a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que acaba refletindo nos resultados de desempenho na avaliação externa.

Quanto a essa questão, cinco professores concordaram com a Gestora da Escola e consideraram que a formação específica do professor para cada disciplina influencia na melhoria de desempenho dos alunos na avaliação externa. Consideraram que, em virtude de a maioria dos professores possuírem formação inicial em Normal Superior, a equipe de docentes não possui formação adequada para que haja melhoria nos resultados. Mencionaram, no entanto, que o problema da falta de qualificação poderia ser minimizado com a implantação de um programa de formação continuada. O(a) Professor(a) E considera que: “ela é adequada para o desempenho do aluno, mesmo não tendo a formação específica” (Entrevista Professor(a) E, realizada em 14 de julho de 2016).

A formação dos profissionais da educação deve ser um processo contínuo. Por isso, ao abordarmos a qualificação para a docência, precisamos olhar por duas perspectivas: a

formação inicial e a formação continuada. Ao enfatizarmos a formação em áreas específicas do conhecimento como fundamental para assegurar uma melhoria na aprendizagem dos alunos, não queremos diminuir a importância do processo de formação, de capacitação continuada que a escola deve propiciar a sua equipe de docentes, visando a contribuir para os resultados de desempenho dos alunos.

Nesse sentido, apresentamos, nas questões seguintes, como os sujeitos da pesquisa percebem os processos de formação continuada existentes, mesmo que não formalizadas, e que contribuem para aquisição de habilidades necessárias no processo educativo, para que possam aprimorar sua prática docente. No presente caso, como estamos buscando compreender a influência dos fatores intraescolares no eixo formação/prática docente no desempenho alcançado pela escola no SADEAM, perguntamos o que a gestão tem feito para os docentes compreendam os resultados das avaliações externas, enquanto uma ação de formação continuada que pode melhorar a prática docente.

A Gestora da Escola, sem explicitar de que forma é feito o processo de apropriação dos resultados do SADEAM pela escola, afirma: “Leitura e interpretação dos resultados, sempre que os resultados chegam à escola a gente procura reunir, fazer a leitura e interpretar os resultados e tentar formas, onde a gente tá falhando a gente pode consertar para melhorar” (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016). Em contrapartida, na percepção de alguns professores entrevistados, as ações de formação continuada promovidas pela escola, visando à compreensão dos resultados do SADEAM, são muito superficiais.

Eu participei a pouco tempo, que ela (a gestora) fez aí a coisa do SADEAM, mostrou a nós professores aí fez uma reunião...Mas a formação mesmo que tenha mesmo com professor eu não me lembro. (Entrevista Professor(a) F, realizada em 29 de junho de 2016)

(...) que eu acho que deveria ter de maneira mais clara, mais específicas com o professor... (Entrevista Professor(a) D, realizada em 29 de junho de 2016)

A gestão... Apenas os resultados apresentados! Essa formação quando acontece, é direcionada pela SEDUC, e é também de forma muito limitada, hoje essas formações quando acontecem, é num curto espaço de tempo, às vezes 3 horas, e aí para análise questões, simplesmente isso, mas não tem ali uma metodologia que possa nos ajudar de fato a trabalhar

os resultados. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016)

O(a) Professor(a) enfatiza que também são feitas formações pelo Centro de Mídias do CEPAN via satélite pelo sistema IPTV direcionadas a todos os municípios; contudo, esse modelo de formação não é suficiente para que gestores e professores compreendam os resultados de desempenho e se apropriem pedagogicamente dos resultados da avaliação externa. A escola, propriamente, apenas apresenta os resultados. O(a) Professor(a) C não especifica se a escola realiza as ações de formação sobre os resultados, mas cita que a escola faz intervenções a partir dos resultados: “Tem um plano que português e matemática fazem, que é sobre... depois que sai o resultado, o plano de intervenção, para ver como os alunos estão, e isso é feito no bimestre, mas é voltado para o SADEAM” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 14 de julho de 2016).

Podemos perceber pelas respostas da Gestora da Escola e dos Professores que não existe clareza por parte da Gestora sobre o que seja uma ação de formação continuada sobre a interpretação dos resultados do SADEAM com vistas à melhoria da prática em sala de aula. Os professores, por sua vez, demonstram ter uma percepção mais clara sobre a necessidade de que a escola propicie meios para que os resultados da avaliação externa possa subsidiá-los em suas ações didáticas.

Pela questão a seguir feita aos professores, na qual questionou-se se todos os docentes têm apoiado as ações voltadas à compreensão dos resultados, ficou evidenciado que:

No momento em que se discute sim, eles se mostram abertos ali, mas quando vai para prática mesmo, percebemos as limitações de alguns,... Alguns se envolvem mas outros não! (...) mas alguns se envolvem sim. Como o momento literário, alguns professores gostaram, se envolvem, e até já conversam, e dialogam sobre isso, da melhoria dos alunos que percebem, mas outros, ainda estão limitados. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016)

Mas é português e matemática...eles acham a maioria das vezes não que nem compartilhar com a gente porque eles acham que eles tem que se preocupar mais com a disciplina deles. Eles acham que não tem nada a ver, e quando no caso tem, se todos os professores trabalhassem com o

mesmo objetivo teríamos melhores resultados. (Entrevista Professor(a) B, realizada em 12 do julho de 2016)

Eu acho que sim, há uma preocupação de alguns outros não. Sempre tem uns que tem mais desempenho que os outros. (Entrevista Professor(a) E, realizada em 14 de julho de 2016)

No momento em que está acontecendo aquilo ali eles têm interesse, no momento lá né? Agora depois se aquilo ali vai ser transformado, eu não sei se isso acontece. (Entrevista Professor(a) F, realizada em 29 de junho de 2016)

Pelos relatos acima expostos, fica evidenciado que, além dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, alguns professores se comprometem mais que outros com a tomada de consciência dos resultados das avaliações externas e transformam isso em ações práticas cotidianas. Ademais, percebemos que a maioria ainda não incorporou a o processo de avaliação institucional, via avaliação externa, como um processo consolidado de diagnóstico da qualidade da educação e de prestação de contas do que acontece dentro da unidade de ensino. Considerando o exposto pelos entrevistados, a forma superficial com que a escola tem procurado compreender os resultados de desempenho do SADEAM seria um dos fatores que levam à falta de comprometimento dos docentes.

No entanto, devemos destacar que somente a gestão escolar não deve ser responsabilizada pela deficiência em tornar os resultados de desempenho um instrumento de reflexão pedagógica, mas também as outras instâncias do sistema estadual de ensino, por exemplo, a GAD – Gerência de Avaliação e Desempenho e a CRE – Coordenadoria Regional de Educação. Faz-se necessária a adoção de uma visão sistêmica por parte da rede de ensino, para que as responsabilidades sobre o processo apropriação de resultados sejam compartilhadas pelas instâncias de diferentes níveis. Constatamos uma carência de recursos humanos capacitados para empreender essa tarefa junto a CRE e escola.

A avaliação da qualidade da educação pública por meio de testes de proficiência padronizados e do fluxo escolar, enquanto uma política pública educacional, formulada e implementada pelos órgãos centrais da rede estadual de educação, enfrenta os problemas que toda política pública desenhada sem levar em conta o contexto e a falta de compreensão dos sujeitos que irão efetivá-la.

Ainda a fim de aferir a percepção dos docentes entrevistados, perguntamos sobre o nível de compreensão sobre o resultado da avaliação externa, e como isso se reflete em suas práticas pedagógicas para melhoria do desempenho dos alunos:

Eu penso que essa compreensão acontece, mais com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, os de Ciências também participam disso, mas os outros ficam meio alheios, e quando se discute isso que deve ser compromisso de todos. Eles já têm progredido em relação à elaboração de itens, mas é só nisso mesmo. Há uma preocupação ali, dos professores elaborarem as provas, com base em textos e nos enunciados, ou seja, conforme os descritores, mas não são todos, ainda há uma distância. (...) vinha para essa escola, por volta de 2008, ou então por volta de 2010, não me recordo bem da data, ...Mas chegavam, uma espécie de boletim com a nota do aluno, e aí, depois disso não tenho nem informação que venha alguma coisa para escola por aluno. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 14 de julho de 2016)

Porque a avaliação externa, ela avalia como um todo, tanto a área econômica, pessoal, afetiva, tudo isso entra na avaliação externa. A gente está acostumado a ouvir aqui que é o Raio-X da escola, não é o raio-x da escola, é o raio-x do pessoal como um todo, como comunidade, como escola (...) e eu fico me perguntando depois da avaliação, se ela engloba tudo, porque a gente só tem conhecimento do todo, e a gente sabe que ele faz uma parte de conhecimentos gerais e outra parte do aluno bem pessoal. (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2016)

Pela percepção dos(as) dois(duas) professores(as) acima citados, podemos observar alguns aspectos sobre a avaliação externa, evidenciando que existe deficiência na compreensão são pontuados: o resultado do teste de proficiência que é melhor compreendido pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e uma análise muito geral dos resultados e a falta de divulgação das informações levantadas com os questionários contextuais aplicados aos alunos que ocorre simultaneamente ao teste. Segundo o(a) Professor(a) C, “a avaliação externa, ela avalia como um todo, tanto a área econômica, pessoal, afetiva ...e ela engloba tudo, porque a gente só tem conhecimento do todo, e a gente sabe que ele faz uma parte de conhecimentos gerais e outra parte do aluno bem pessoal” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2016). A fala dos Professores(as) A e C engloba a percepção dos demais entrevistados, que, por isso, não foram citados.

Enfatizamos que os resultados da proficiência do SADEAM são divulgados por diferentes níveis: rede de ensino, coordenadoria, escola, turma e por aluno, sendo possível verificar o nível na escala de proficiência de cada turma e aluno. Os resultados da proficiência são publicizadas, estando disponíveis no site do SADEAM³¹. No entanto, as informações por turma e por aluno são disponibilizadas por *login* e senha, sendo seu acesso permitido ao gestor da escola. Quanto às informações dos questionários contextuais respondido pelo gestor, pedagogo, professores e alunos que fornecem informações extraescolares e intraescolares da escola, são dados sigilosos, mas também podem ser acessados mediante autorização da Secretaria de Educação.

Sendo assim, diante das respostas analisadas, concluímos que o nível de compreensão dos resultados da avaliação externa pelos professores é limitado e pouco utilizado nas práticas pedagógicas.

A Gestora da Escola quando indagada de que maneira a equipe de gestão incentiva o planejamento pedagógico com atividades diferenciadas, ela afirma que: “É... Isso aí no planejamento a gente procura pensar e estimular que façam quanto mais variado melhor né, inclusive a própria SEDUC está mandando muita sugestão de atividades diferenciadas” (Gestora da Escola, entrevista realizada em 27 de junho de 2016).

Em resposta à última questão desta categoria de fatores internos (formação/prática docente) sobre quais os recursos didáticos que utilizam em suas salas de aulas, os professores destacaram os seguintes: quadro, pincel, livro didático, textos diversos, *slides*, projetor vídeos, recortes de revistas e jornais e músicas.

Nesta subseção apresentamos as análises das percepções dos sujeitos da pesquisa em relação à segunda dimensão dos fatores intraescolares formação/prática docente e as influências sobre o desempenho escolar no SADEAM em uma escola da rede de ensino do Amazonas no 9º do EF em Língua Portuguesa e Matemática. Na próxima subseção, apresentamos a terceira e última dimensão dos fatores intraescolares definidos como categoria de análises neste trabalho.

³¹ Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/resultados-2/resultados-por-aluno/>>

2.3.4 Análise sobre clima escolar

Apresentaremos, nesta quarta e última subseção, a análise das questões sobre a terceira dimensão dos fatores intraescolares, o clima escolar, e suas influências no desempenho escolar de uma escola da rede de ensino do Amazonas, no 9º ano do EF na avaliação do SADEAM.

Ao chegarmos nesta última dimensão de análise sobre os fatores intraescolares, com base na bibliografia referenciada na pesquisa documental e bibliográfica, enfatizamos que a categorização dos fatores internos nas dimensões adotadas neste estudo – gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar possuem uma função apenas de caráter analítico –, tendo em vista que esses fatores operam de forma interligada dentro do ambiente escolar. A organização escolar exerce influência sobre o clima escolar, e este, por sua vez, sobre a prática docente e o rendimento dos alunos.

O clima escolar certamente é a dimensão dos fatores intraescolares de difícil caracterização, pois “é complexo de ser mensurado, mas tem demonstrado ser um elemento importante para que condições de aprendizagem sejam repensadas” (REZENDE e CANDIAN, 2013, p. 2). Diferentemente das outras dimensões, não podemos investigar o clima escolar em si mesmo, mas as percepções que os diferentes atores possuem sobre ele:

a operacionalização desse conceito é feita através das percepções que os agentes no interior da escola têm acerca do ambiente da instituição, já que o clima não pode ser medido em si, mas apenas como os atores envolvidos (professores, alunos, diretores, e demais profissionais) o percebem. (CANDIAN e REZENDE, 2013 p. 29)

Trazemos o conceito, apresentado por Candian e Rezende (2013), que se baseia em uma concepção interacionista e nos ajuda na compreensão do clima escolar enquanto um fator interno:

O clima escolar, de acordo com essa perspectiva, é definido como um conjunto de características sociais, culturais e psicológicas da escola, que, se relacionando continuamente de forma interativa, influencia, substancialmente, a aprendizagem e o desempenho dos alunos. O clima, comumente tratado como ambiente escolar é uma espécie de estilo

próprio da escola, e se apresenta como o resultado do processo de interações que ocorrem no interior da escola, influenciando, de maneira significativa, a forma como a ela desenvolve e conduz seus processos educativos. (CANDIAN e REZENDE, 2013, p. 29)

Na perspectiva dos autores (Candian e Rezende, 2013), o clima escolar, para efeito de mensuração, pode ser tomado em sua dimensionalidade como um conjunto geral de elementos, ou por um dos seus elementos, denominados de contextos. Nesse sentido, o clima escolar pode ser dividido em quatro contextos do clima escolar³²: contexto imaginativo, contexto instrucional, contexto inter-relacional e contexto normativo.

Ressaltamos que, assim como não podemos tratar isoladamente os fatores intraescolares, a não ser para fins analíticos, como apresentamos nesta proposta de análises, da mesma forma não podemos isolar os contextos do clima escolar, pois vamos encontrar fatores que compõem um contexto pertencente a outro (CANDIAN e REZENDE, 2013).

Neste eixo de questões sobre o clima escolar, perguntamos à Gestora da Escola e aos Professores como se dão às relações existentes entre os diferentes atores que compõem a escola e qual a importância para o processo de ensino aprendizagem.

Sintetizamos a percepção dos entrevistados sobre as relações entre os atores escolares no quadro a seguir:

³² O imaginativo (que envolve o incentivo ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno); o instrucional (percepções dos atores acerca do ensino, do interesse dos professores por seu aprendizado, etc); o inter-relacional (envolvendo a percepção sobre a qualidade e a frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar); e o regulatório/normativo (abarcando a percepção sobre as regras estabelecidas na escola).

Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?scilib=1&hl=pt-BR&as_sdt=0,5> Acesso em: 08/10/2016.

Quadro 7 - Percepção dos entrevistados sobre as inter-relações entre atores escolares

ATORES	PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES	
	GESTORA	PROFESSORES
Gestora x Alunos	<p>“ Eu procuro ter um relacionamento bem próximo deles, inclusive eu vejo que a partir da minha forma de agir, ele tem uma nova visão de gestão”</p> <p>“ eu vejo um relacionamento bom com eles, muito bom, isso não é nenhum empecilho</p>	<p>“Bem próxima, ela conversa com os alunos, ela ouve...poderia ter um pouco mais de rigor”...esse clima é bem favorável”</p> <p>“a gestão ela tem estado com os alunos e procurado entender, e resolver os problemas que vai acontecendo na escola”</p> <p>“vejo a gestão sempre está a conversar com os alunos, está próximo dos alunos”</p> <p>“acho que há uma ligação, aproximação”</p>
Gestora x Professores	<p>“ também eu não posso dizer que tem assim alguma coisa que implique nessa relação”</p> <p>“analiso no geral a relação como boa”</p>	<p>“ se mostra até bem próxima, parceira, mas outras vezes ...nem sempre ela tem a mesma abertura”</p> <p>“gestora só vai na sala dos professores quando é uma reunião, tem um comunicado...essa relação deveria ser mais estreita e ela não está bem estreita”</p> <p>“ela não é aquela pessoa de ficar exigindo, ela deixa você trabalhar a vontade...trata todo mundo muito bem”</p> <p>“existe o diálogo entre a gestão entre o corpo docente...a presença da gestão é fundamental, o diálogo é fundamental”</p> <p>“é ótima, a uma relação, entrosamento de participação”</p>
Professores x Alunos	<p>“eu vejo que já foi pior, e pela forma como eu vou agindo com os professores, eles também vão agindo com os alunos”</p> <p>“observo que quase não tem, eu vejo como boa também a relação deles”</p>	<p>“ Esse relacionamento não é melhor hoje entre aluno e professor, porque os alunos hoje, é como se eles tivessem perdido o reconhecimento...ele vê o professor como alguém...faz cobrança, impõe limites, ele não gosta disso, e acaba esse relacionamento que poderia ser bom”</p> <p>“vejo que os alunos respeitam os professores”</p>

		<p>“As vezes eu me sinto até mal, por também pensar dessa forma, e acho errado, ultimamente temos reclamado muito de nossos alunos...E quanto é que nós elogiamos...e a gente tem que fazer eles nos olhar como amigos”</p> <p>“geralmente o professor ele ver o lado negativo do aluno, mas o aluno também tem o seu ponto positivo...importante o aluno receber elogio... um gesto de carinho, parabéns daquilo que ele executou bem”</p> <p>“não vi assim uma relação entre algum professor daqui tratar mal aluno...falta melhorar um pouco mais”</p>
<p>Alunos x Alunos</p>	<p>“ Entre os alunos ela não é como eu queria”</p> <p>“acontece os conflitos, e isso tem assim, influências dos fatores externos, da família e das amizades que eles têm”</p>	<p>“Os alunos eles, é um relacionamento ate mais favorável entre... com a gente, aluno-professor...é bom o relacionamento com certeza”</p> <p>“falta ter mais respeito um com os outros, eles gosta muito de xingar o outro, chamar muito palavrão...Pra eles tudo é natural”</p> <p>“as nossas crianças já estão muito adulta, o pensamento delas já estão tudo com a maldade, a gente ver isso...muita agressão verbal”</p> <p>“tem o problema da indisciplina...então é raro ter uma turma, que todos se tratam bem, que todos são amigáveis, sempre tem uma discórdia...indisciplina trazem de casa, da rua”</p> <p>“ tem atrito né, aí não existe respeito, falta de valores, agressões físicas e verbal”</p> <p>“acredito tem que levar o negócio mais a sério...tem muito aluno aí... que de vez em quando ele está numa confusão...está aprontando, e não tem um negócio mais sério para ele”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao compararmos as respostas dadas pela Gestora e pelos Professores no quadro 7, observamos que, em algumas das interações existentes no interior da escola, a opinião da Gestora e dos Professores convergem e, em outras, existem algumas discordâncias bem significativas. As interações de maior concordância entre os entrevistados estão entre “Gestora X Alunos”, sobre as quais todos afirmam que são relações de proximidade, de entendimento. Na opinião de um dos Professores, essa boa relação não pode comprometer o rigor que algumas situações merecem.

Na segunda categoria de interações “Gestora X Professor”, embora haja concordância que existe um bom relacionamento, percebemos algumas percepções contrárias, como nas opiniões seguintes: “nem sempre ela tem a mesma abertura” (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016); “essa relação deveria ser mais estreita e ela não está bem estreita” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2013).

Em relação a “Professor X Alunos”, a Gestora observa que tem melhorado pelo seu próprio exemplo de lidar com os professores, o que tem refletido no relacionamento com os alunos; assim, considera como boa a interação professor x aluno. Nesse caso, as opiniões dos professores divergem completamente da Gestora e também entre os entrevistados. Um considera que os alunos respeitam os professores, outro que os professores tratam bem os alunos e os demais que a questão da falta de limites da própria família e a indisciplina contribui para que esse relacionamento não seja favorável, por parte do professor que cobra, que impõe limite, bem como a visão negativa de que o professor tem sobre o aluno, sempre reclama, não elogia, não estabelece uma relação de mais afetividade.

A última categoria de interações que questionamos aos entrevistados foi a relação “Aluno X Aluno”. A Gestora da Escola admite que o relacionamento entre os alunos pudesse ser melhor e atribui a fatores externos, a família e a outras relações de amizades como responsáveis por isso. Segundo o(a) Professor(a) A, “é um relacionamento até mais favorável entre... com a gente, aluno-professor...é bom o relacionamento com certeza” (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016). Na opinião dos outros professores, existe desrespeito, atritos, agressões verbais, algumas desavenças trazidas de fora da escola e ausência de valores. Segundo o(a) Professor(a) C, “as nossas crianças já

estão muito adultas, o pensamento delas já estão tudo com a maldade, a gente ver isso” (Entrevista Professor(a) C, realizada em 13 de julho de 2016).

Todos esses fatores relacionados às interações entre os alunos acabam influenciando para que o relacionamento entre eles seja conflituoso. É importante ressaltar que, embora haja conflito entre alunos e problemas de indisciplina, os entrevistados que destacaram esses pontos negativos deixaram claro que esse comportamento entre os alunos não é algo generalizado, são casos isolados.

Obtivemos as seguintes respostas para segunda parte da questão, referente a como as interações entre os diferentes atores escolares, representados no quadro 7, influenciam o processo de ensino aprendizagem:

Com certeza, se a relação é boa entre eles, entre os professores, com certeza, eles conseguem ter uma aprendizagem favorável. (Entrevista Gestora da Escola, realizada em 27 de junho de 2016)

É muito importante, porque quando o aluno não vê no professor um amigo, alguém que pode confiar, quando ele vê o professor como alguém importante, pra dar para contribuir para ele, ele tem muito a crescer. E quando é diferente o professor e atrapalha muito o aluno. (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15/07/2016)

favorece, tem aluno que sai da nossa escola, e quer voltar novamente, porque chega na outra escola não tem esse mesmo clima, já é diferente aí eles já querem voltar. Então a nossa escola ela é bem avaliada nesse aspecto. Favorece a aprendizagem. (Entrevista Professor (a) B, realizada em 12 de julho de 2016)

A fala dos três entrevistados acima incorporam as percepções dos demais sujeitos pesquisados; em razão disso, trazemos apenas elas para analisarmos a importância das inter-relações existentes na escola para criação de um ambiente que favorece a aprendizagem dos alunos. Percebemos, tanto pelos três enunciados, bem como quanto pelos demais, que todos concordam que os relacionamentos são essenciais para a construção de um bom ambiente de aprendizagem. Um aspecto destacados nas entrevistas foi a necessidade de melhoria das ações de afetividade entre professores, alunos e funcionários. Segundo o(a) Professor(a) A,

[...] é muito importante eles encontrarem apoio, afeto, na escola. A ausência desse apoio, a ausência da afetividade, pode sem dúvida atrapalhar bastante, o desempenho desse aluno...

é preciso ter ações que trabalhem esse aspecto da afetividade, e o tratamento também para com os alunos, tem reclamações de alunos sobre professores, a forma com falam com ele. A forma como o professor fala é muito importante. O aluno não gosta que gritem com ele, não gosta de ser chamado a atenção publicamente. O aluno tem reclamado de constrangimento, de autoritarismo de alguns, inclusive de professores, que não são professores deles. (Entrevista Professor (a) A, realizada em 15 de julho de 2016)

Esse tratamento menos autoritário, menos agressivo e mais gentil deve se tornar um modo de vivência dentro da escola, não apenas na relação do professor no ambiente da sala de aula, mas em todos os ambientes da escola frequentados pelos alunos e por todos os profissionais que atuam na escola: “nós temos professores em outras funções que se comportam assim algumas vezes, e o aluno reclamam”. (Entrevista Professor (a) A, realizada em 15 de julho de 2016).

Tendo concluído a análise dos resultados da pesquisa sobre o eixo o clima escolar, na entrevista com a Gestora da Escola e os Professores (as), enfatizamos o contexto inter-relacional. Considerando que os alunos não foram ouvidos na pesquisa, mas dispondo de dados obtidos no Questionário Contextual do Aluno³³ no SADEAM 2014, resolvemos apresentar o que pensam os estudantes respondentes do questionário contextual da avaliação de 2014, visando a comparar com as respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa.

Rezende (2015, p. 29) traz uma conceituação bastante didática sobre o contexto inter-relacional do clima escolar:

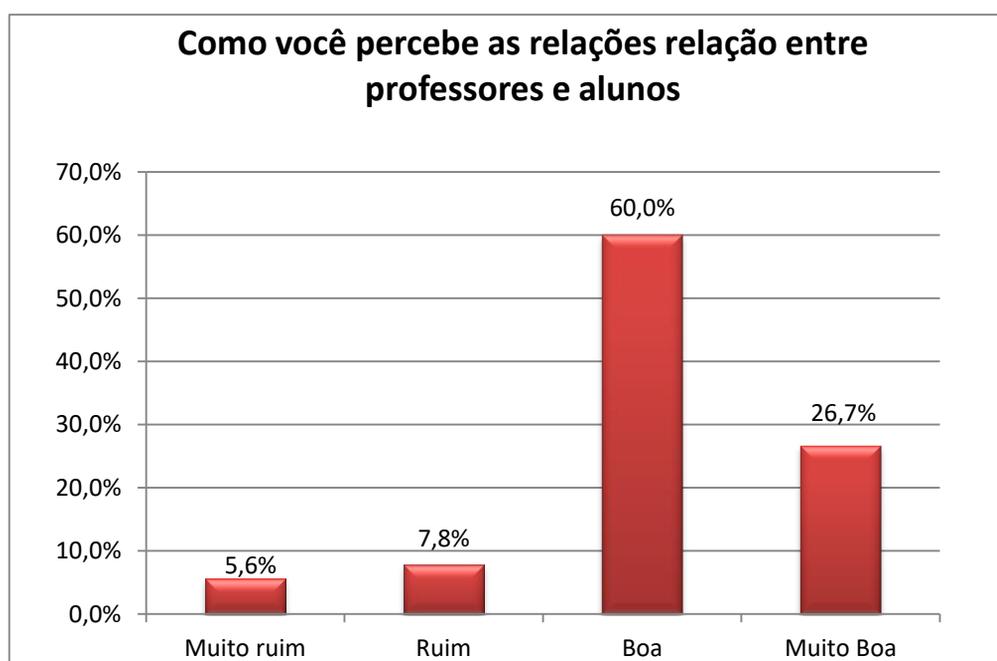
Contexto inter-relacional: envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes. (REZENDE, 2015, p. 29)

³³ Questionário Contextual do Aluno – questionário que faz parte do SADEAM, que gera os indicadores contextuais, sendo um importante eixo da avaliação externa. É aplicado concomitantemente ao teste de proficiência e levanta informações socioeconômicas e do contexto interno da escola sobre o aluno.

Esse conceito nos remete à percepção que o aluno tem sobre como professor e gestor se preocupam com eles e com seu bem-estar. Nesse sentido, percebemos que os principais agentes na promoção de ambiente que favoreça a aprendizagem dos alunos devem ser da equipe de profissionais da escola.

Apresentamos a seguir o resultado do último bloco de questões do questionário contextual do aluno denominado “Relações e Interações na Escola”. Reiteramos que os percentuais que aparecem nos gráficos de 11 a 16, apresentados a seguir, correspondem à percentagem válida, ou seja, o total de alunos que responderam sem considerar as respostas brancas ou nulas. A primeira questão deste bloco de perguntas trata das relações entre professores e estudantes. Os dados estatísticos estão representados no gráfico 11.

Gráfico 11 - Relação entre professores e alunos (n=93)



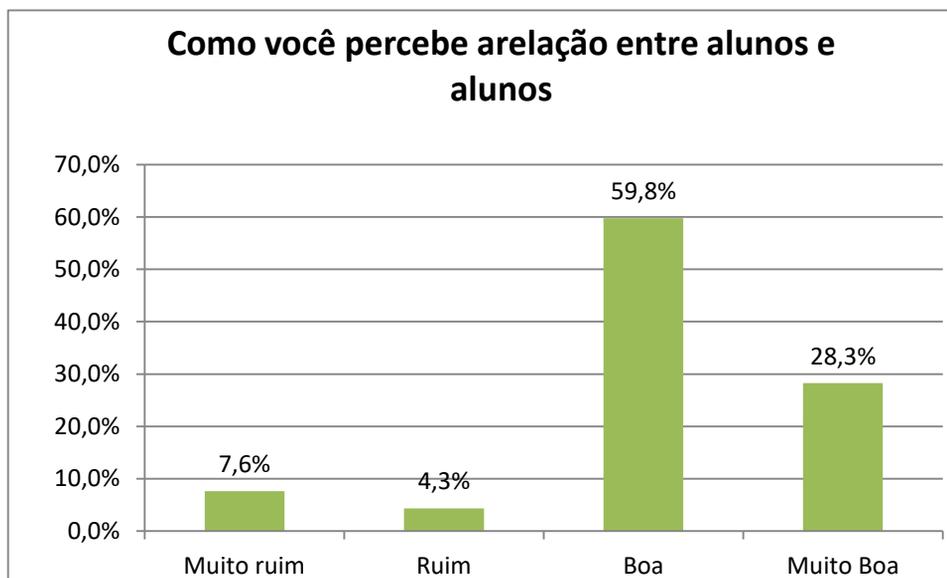
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

Observamos que o percentual dos alunos que consideram a relação entre eles e os professores como boa e muito boa chega a 86,7% do total de alunos que responderam o questionário. Podemos considerar, com esse percentual, que há um bom relacionamento professor-aluno. Não podemos, no entanto, desconsiderar a concepção negativa de 13,4% de alunos, incluindo ruim e muito ruim, que é um percentual considerável. Se esse

percentual fosse calculado sobre a totalidade dos 501 alunos matriculados na escola em 2014, totalizariam 75 alunos insatisfeitos nessa interação.

A questão seguinte do questionário, representada no gráfico 12, indica a relação entre os alunos.

Gráfico 12 - Relação entre alunos e alunos (n=93)

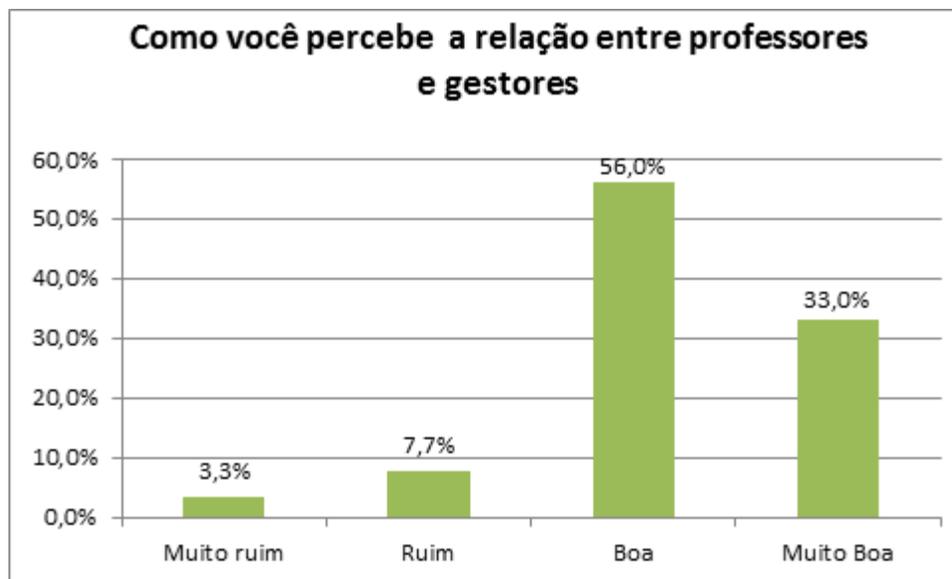


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

Percebemos que o percentual de respostas que apontam um bom relacionamento entre alunos é muito semelhante ao do gráfico que indica a interação professor-aluno.

A questão sobre como o aluno percebe a relação entre professor e gestor é apresentada no gráfico 13.

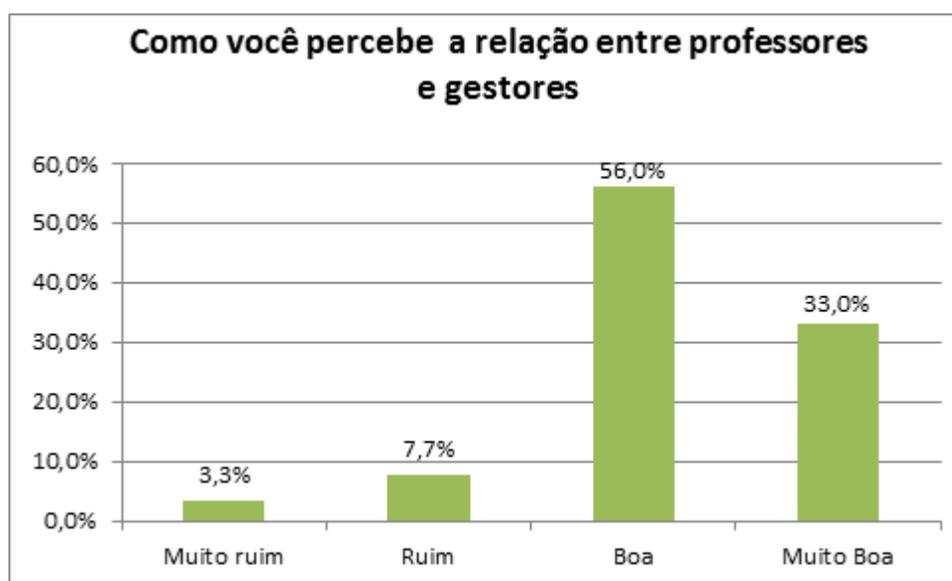
Gráfico 13 - Relação entre professor e gestor (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

A questão representada no gráfico 14 indica a relação entre professores e professores.

Gráfico 14 - Relação entre professor e professores (n=93)



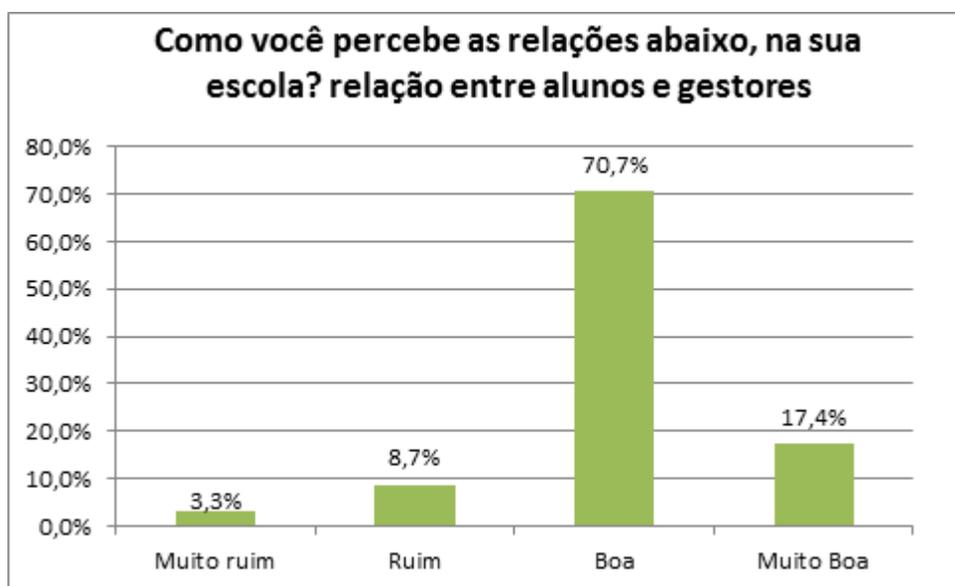
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

Os gráficos 13 e 14 apontam percentuais acima de 80% para os alunos que percebem uma boa interação entre professores e professores e entre professores e gestores. Esses resultados são bastante significativos, pois demonstram que os alunos percebem e consideram que entre professores e gestores existe um relacionamento de parceria e cooperação. O resultado dessa percepção dos alunos a respeito da equipe contribui positivamente na construção de um ambiente favorável a aprendizagem.

Esse dado torna-se relevante à medida que se estabelece uma relação entre essa visão positiva do aluno e o que afirma Rezende (2015, p. 29): “ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes”. No gráfico 14, na percepção dos alunos, o relacionamento entre os professores é de 91,3%, demonstrando um quadro bastante favorável entre os docentes.

O gráfico 15 apresenta a questão sobre as interações existentes na escola entre aluno e gestor.

Gráfico 15 - Relação entre alunos e gestores (n=93)



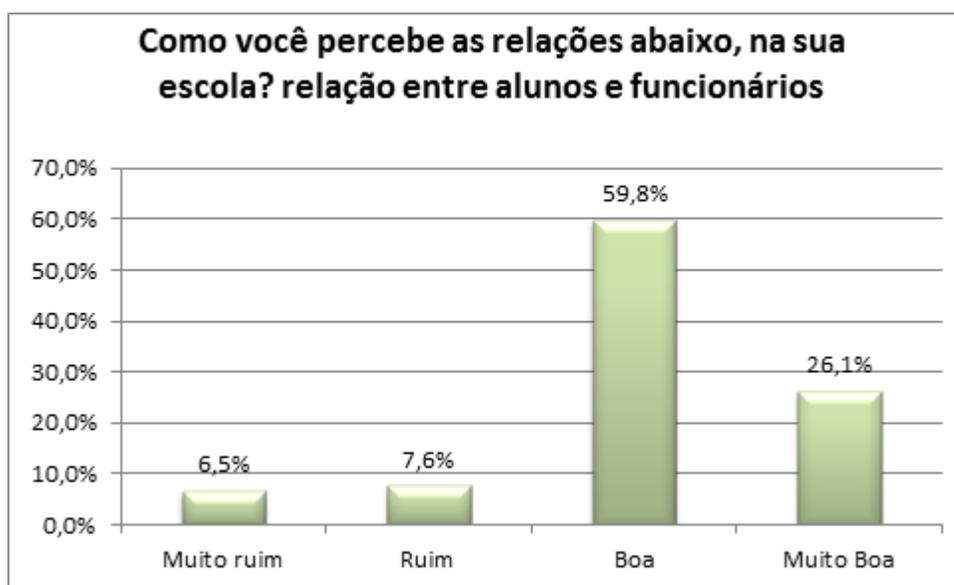
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

Verificamos, nessa resposta dos alunos sobre as relações entre eles e o gestor, que os percentuais são semelhantes àquelas em que os alunos atribuíram nas interações entre professor e aluno no gráfico 11, ou seja, é um percentual que merece uma reflexão por

parte da equipe escolar, levando em conta o seu papel de criar um ambiente favorável segundo o conceito apresentado por Rezende (2015).

O gráfico 16 representa a resposta dos alunos a última questão do bloco das inter-relações que se estabelecem no ambiente escolar. Trata-se da relação entre alunos e funcionários.

Gráfico 16 - Relação entre alunos e funcionários (n=93)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados por CAEd/SEDUC/AM.

A Gestora da Escola e os Professores não foram questionados sobre a interação entre os alunos e funcionários. Mesmo assim, percebemos na fala de alguns professores, quando questionados como viam o relacionamento entre eles e os alunos, este problema: “O aluno tem reclamado de constrangimento, de autoritarismo de alguns, inclusive de professores, que não são professores deles” (Entrevista Professor(a) A, realizada em 15 de julho de 2016). Eles reportaram que, em algumas situações, os alunos chegam a reclamar que não são bem tratados pelos funcionários da escola.

No gráfico 16, observamos que os alunos caracterizam o relacionamento entre eles e os funcionários como bom, considerando que, entre os que responderam como “bom” e “muito bom” totalizam 85,9%.

Constatamos por este bloco de questões sobre as “relações e interações na escola” do questionário contextual do aluno na avaliação do SADEAM que a percepção dos alunos é positiva e que o contexto inter-relacional do clima escolar tenha influenciado o desempenho escolar desde que a avaliação começou a ser aplicada em 2008.

Com exceção do que demonstra o resultado do gráfico 14 sobre a relação entre professores e professores que os alunos atribuíram ao nível de relacionamento “bom” e “muito bom”, com percentuais acima de 40%, todos os outros gráficos apresentaram o nível de interação “muito bom” com possibilidade de melhoria. Cabe à equipe escolar refletir sobre esses resultados, observando e identificando cotidianamente em quais aspectos as interações podem ser aperfeiçoadas visando a aumentar o percentual de alunos que percebem esse contexto como “de confiança e bem-estar entre os agentes” (REZENDE, 2015, p. 29).

Se compararmos os resultados apresentados nos gráficos sobre como os alunos percebem as inter-relações entre os agentes escolares, com a fala da equipe de profissionais da escola entrevistados, que consta no quadro 7, percebemos certa discordância, pois a equipe da escola, mesmo afirmando que as relações são boas, faz com ressalvas ao abordar a questão da indisciplina, do desrespeito, da falta de valores. Possivelmente, essa percepção dos professores esteja relacionada ao contexto normativo do clima escolar, que tem a a ver como as regras são ou não cumpridas dentro do ambiente escolar.

Encerramos a entrevista perguntando quais fatores intraescolares, na concepção dos entrevistados, eles atribuíam o desempenho da escola no SADEAM. Para a Gestora da Escola, a visão que a equipe de gestão e os professores possuem da importância da avaliação interna, ou seja, a capacidade da equipe de se apropriar dos resultados e utilizá-los para melhoria do desempenho. Percebemos nessa fala que a Gestora, apesar de não mencionar nenhum dos fatores internos abordados durante a entrevista, reporta-se à necessidade de uma ação de formação da equipe para uma maior compreensão da finalidade avaliação externa, que passa também como ação de planejamento institucional.

Destacamos que os professores apontam fatores como uma maior liderança da gestão escola em priorizar o pedagógico, formação específica do professor, maior participação da família na vida escolar dos alunos e a melhoria das interações entre os

diferentes atores escolares como sendo os principais fatores internos que podem contribuir para melhoria do desempenho da escola no SADEAM.

Portanto, nesta quarta e última subseção, analisamos os resultados obtidos na pesquisa de campo abordando o terceiro eixo de análise dos fatores intraescolares, o clima escolar, e suas influências no desempenho escolar da escola investigada no SADEAM segundo a percepção dos sujeitos entrevistados.

Este capítulo foi constituído por três seções: na primeira apresentamos o referencial teórico utilizado na fundamentação do estudo dos fatores intraescolares, na segunda fizemos uma descrição do percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa documental e empírica e na terceira seção realizamos a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, composta de quatro subseções. Na terceira seção procuramos confirmar a hipótese levantada como ponto de partida deste estudo de caso, procurando responder o problema de pesquisa, quais as influências dos fatores intraescolares no desempenho escolar dos alunos do 9º do EF de uma escola da rede pública de ensino do Amazonas no SADEAM.

A partir das análises das respostas das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, apresentaremos no próximo capítulo algumas ações para melhoria dos fatores intraescolares que poderão subsidiar a gestão escolar na melhoria do desempenho escolar que comporão o PAE – Plano de Ação Educacional.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS FATORES INTRAESCOLARES NA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

No capítulo 1, apresentamos o processo de implantação da avaliação externa na educação pública brasileira como uma política educacional voltada ao diagnóstico da qualidade da educação nacional, contextualizando como essa política pública nacional foi se consolidando com a criação de sistemas próprios de avaliação pelos estados da federação, incluindo o Estado do Amazonas, que em 2008 implanta seu próprio sistema denominado SADEAM, apresentamos também a estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC e da Coordenadoria Regional de Educação – CRE-Anori. Foi feita uma contextualização da Escola Estadual do Médio Solimões dentro do sistema estadual de ensino e da CRE, considerando-se os resultados de desempenho dessa unidade de ensino no SADEAM nas avaliações de 2008 a 2014 nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do EF. Procuramos compreender como os resultados alcançados pela escola sofrem influência dos fatores intraescolares, visando ao alcance das metas educacionais da Secretaria de Educação.

No capítulo 2, registramos as percepções dos atores pesquisados por meio de entrevistas com a equipe de gestão e docentes do 9º ano do EF e dos resultados dos dados contextuais do SADEAM 2014 contidos no questionário do aluno. Com base nas análises da pesquisa, apresentaremos no presente capítulo um Plano de Ação educacional (PAE), cujo objetivo é desenvolver os aspectos internos que precisam de ações mais efetivas e que podem contribuir para melhoria do desempenho.

Na apresentação do PAE, utilizaremos a ferramenta do método 5W2H, “que auxilia no mapeamento e padronização de processos, na elaboração de planos de ação e no estabelecimento de procedimentos associados a indicadores” (RODRIGUES, 2015, p. 121). Para Lisbôa e Godoy (2012 apud RODRIGUES, 2015, p. 121), essa metodologia tem a vantagem de apresentar o conhecimento estrutural das ações propostas:

A técnica 5W2H é uma ferramenta simples, porém poderosa, para auxiliar a análise e o conhecimento sobre determinado processo, problema ou ação a serem efetivadas, podendo ser usado em três etapas na solução de

problemas: a) Diagnóstico: na investigação de um problema ou processo, para aumentar o nível de informações e buscar rapidamente as falhas; b) Plano de ação: auxiliar na montagem de um plano de ação sobre o que deve ser feito para eliminar um problema; c) Padronização: auxilia na padronização de procedimentos que devem ser seguidos como modelo, para prevenir o reaparecimento de modelos (LISBÓIA GODOY, 2012, p. 38).

A técnica denominada 5W2H consiste em uma ferramenta de gestão de qualidade com vista à obtenção de resultados. É utilizada por meio de um plano de ação composto de passos claros e objetivos, que visam responder as questões do quadro 8.

Quadro 8 - Componentes da Ferramenta 5W2H

Método dos 5W2H			
5W	What	O que?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem irá executar?
	Where	Onde?	Onde será executada?
	When	Quando?	Quando será Executada?
	Why	Por quê?	Por que será executada?
2H	How	Como?	Como será executada?
	How much	Quanto custa?	Quanto custa a execução?

Fonte: Elaboração do Autor

Podemos perceber pelo quadro 8 que a nomenclatura 5W2H se refere as letras iniciais das palavras interrogativas empregadas na língua inglesa que correspondem aos advérbios e pronomes interrogativos na língua portuguesa.

A seguir, apresentaremos o PAE, com as ações a serem implementadas na escola onde se desenvolveu o estudo.

3.1 PROPOSIÇÃO DE AÇÕES PARA A ESCOLA

As ações propostas para a escola levam em consideração os três eixos de análises definidos com base na categorização apresentada por Mesquita (2009): organização/gestão

escolar, formação/prática docente e clima escolar. Reiteramos que as divisões dos fatores intraescolares nessas categorias foram apenas para fins analíticos, pois, na prática, é impossível abordá-los sem se estabelecerem inter-relações, já que, quando abordamos uma ação relacionada ao eixo organização/gestão podemos perceber reflexos nos outros dois eixos e vice-versa.

Frente a isso, nesta seção abordaremos as ações destinadas à escola, quais sejam: (i) apropriação pedagógica dos resultados de desempenho pela equipe de gestão; (ii) reorganização do espaço físico e funcionamento do HTP; (iii) elaboração do PPP da escola; (iv) reestruturação e funcionamento do Conselho Escolar e do CONCLAS, e (v) seminário de divulgação do presente estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar.

3.1.1 Ações para o uso dos resultados do SADEAM: apropriação pedagógica dos resultados

Retomando as percepções dos sujeitos investigados sobre como os fatores internos influenciam o desempenho escolar no SADEAM, o principal achado foi as diferentes concepções que eles apresentaram sobre como essas informações são e podem ser utilizadas. A gestão escolar, em razão das cobranças por resultados das instâncias superiores, percebe a apropriação pela lógica dos resultados, enquanto os professores o fazem pela lógica da melhoria da aprendizagem.

Nesse sentido, como primeira ação, com o objetivo de superar a visão dicotômica da equipe escolar sobre a apropriação dos resultados da avaliação externa, proponho que a equipe gestão – gestor(a) e pedagogo – e todos os professores, reflitam e estudem sobre os resultados das avaliações externas por turma, por aluno, a distribuição de alunos na escala de proficiência. Para que isso aconteça, propomos que seja criado um grupo Grupo Permanente de Estudo (GPE) sobre os resultados de desempenho e dados contextuais do SADEAM.

Esse grupo de estudo será formado pela equipe gestora e pelos professores representantes escolhidos pelos demais por componente curricular ou área de

conhecimento. Terá como objetivo estudar e divulgar a todos os membros da comunidade escolar os resultados de desempenho e contextuais da escola no SADEAM. O estudo e a divulgação terão a finalidade de se fazer uma apropriação pedagógica, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos e ao alcance das metas educacionais da rede estadual de ensino. As reuniões do grupo de estudo acontecerão inicialmente em um período bimestral nas dependências, utilizando-se dos recursos materiais da própria escola.

Após a constituição do grupo de estudo, seu primeiro passo será buscar formação para os membros do grupo. Por isso, incluímos a coordenação de educação no município e a gerência, em nível de Secretaria de Educação, como instâncias da gestão educacional macro da rede de ensino na implementação desta ação.

Como membro da equipe de gestão da escola, proponho-me, neste primeiro momento, a coordenar o grupo estudo junto aos demais membros da equipe. A ação de criação e implementação do GPE está articulada com a próxima ação deste plano, a reorganização e o funcionamento do horário de trabalho pedagógico.

Esta ação inicial de apropriação dos resultados pela equipe de gestão está descrita no quadro 9.

Quadro 9 - Ação junto a Escola: Criação e Implementação do GPE sobre Resultados de Desempenho e Contextuais do SADEAM

O QUÊ?	Criação e implementação de um Grupo de Estudo – GPE sobre os resultados de desempenho e dados contextuais do SADEAM com profissionais da escola.
COMO?	Reuniões periódicas com a equipe para estudo e planejamento de atividades de divulgação e formação dentro do planejamento anual da escola, identificando e propondo formação continuada à equipe de professores de acordo com as demandas.
POR QUÊ?	Apropriação, divulgação e formação da equipe pedagógica da escola sobre os resultados de desempenho e dados contextuais.
QUANDO?	A partir de 2017, com reuniões bimestrais (quatro reuniões por ano).

QUEM?	Pedagogo, gestor e Professores representantes por componente curricular ou área do conhecimento; Coordenadoria Regional de Educação; Gerência de Avaliação e Desempenho.
ONDE?	Nas dependências da escola (sala de estudo onde funcionará o HTP).
QUANTO?	Recursos humanos e materiais da própria escola; Cronograma de reuniões periódicas, previstas dentro do cronograma acadêmico bimestral; Formação para os membros do grupo de estudo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Construído e estabelecido o GPE, o próximo passo é transformar os professores representantes dos componentes curriculares ou área do conhecimento multiplicadores desses estudos junto aos seus pares, ou seja, eles apresentariam aos professores como uma apropriação pedagógica da proficiência poderia ser realizada e os possíveis reflexos nas suas práticas pedagógicas. Para que isso aconteça, é necessária uma reorganização do horário de trabalho pedagógico dos professores que é foco da nossa segunda proposta do PAE apresentada a seguir.

3.1.2 Reorganização do espaço físico e funcionamento do HTP - horário de trabalho pedagógico

O quadro 10 apresenta uma ação com o propósito de aprimorar uma prática adotada pela escola no uso e funcionamento do HTP. Constatamos, na descrição da escola no capítulo 1, que o horário de trabalho pedagógico não possui um local apropriado para que os professores desenvolvam suas atividades.

Quadro 10 - Ação junto a Escola: Organização do espaço físico e funcionamento do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP

O QUÊ?	Destinação e estruturação uma sala para realização do HTP dentro da estrutura física da escola.
COMO?	Destinação e estruturação de uma sala para realização do HTP. Escolha pelos professores em cada componente curricular/ou área do conhecimento de um professor (a) para representante.
POR QUÊ?	Otimização do tempo destinado ao HTP. Articulação entre os diversos componentes curriculares. Integração entre a gestão e os docentes.
QUANDO?	Início do ano letivo de 2017.
QUEM?	Equipe gestora e professores.
ONDE?	Em uma sala dentro da estrutura física da escola.
QUANTO?	Recursos materiais da própria escola (sala, mesas, estantes, armário, poltrona e computador). Instalação de ponto de internet.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O cumprimento do HTP possui aspectos relevantes, tais como o agrupamento de professores por disciplina em diferentes dias da semana e o total de horas cumprido sem interrupção, conforme descrição feita no capítulo 1 deste trabalho.

Para que esta proposição seja viabilizada, faz-se necessário que a gestão escolar mantenha a configuração atual do cumprimento do HTP, institucionalizando no plano de ação da escola, ou seja, que os professores(as) de cada componente curricular realizem em um dia específico da semana e cumprindo forma continua a carga horária destinada a essa atividade pedagógica que corresponde a 1/3 da carga horária dos professores.

Propomos à gestão escolar que: (i) seja destinada e estruturada com, mesas, armários, poltronas/cadeiras, computadores e sinal de internet, uma sala nas dependências existentes na escola para que seja realizada essa atividade pedagógica pelos docentes; (ii) além da sala de estudos, que os professores escolham por disciplina um coordenador de área do conhecimento; (iii) esse(a) professor(a) escolhido(a) pelos pares tenha a sua carga horária em sala de aula seja reduzida entre 4 a 5 horas semanais, para que possa representar

e articular junto aos demais de sua área e os coordenadores de outras áreas do conhecimento (componente curricular) as ações de melhoria da aprendizagem e do aprimoramento das ações no âmbito da gestão e da organização do espaço interno da escola, junto à equipe de gestão.

Neste primeiro momento de implementação desta ação, que deve ocorrer no ano letivo de 2017, propomos que seja reduzida a carga horária em sala de aula pelo menos de um(a) professor(a) dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Os demais componentes curriculares elegeriam um professor representante da disciplina que auxiliariam seus pares, mas cumprindo sua carga horária completa com os alunos. Em um segundo momento, nos anos subsequentes e mediante o aprimoramento do trabalho dos representantes de Língua Portuguesa e Matemática, os demais componentes curriculares ou áreas de conhecimento também seriam contemplados com um representante com tempo disponível para a função.

Em articulação com ação de apropriação pedagógica dos resultados, todos os professores (as) comporão o grupo permanente de estudo criado na implementação da ação proposta na subseção 3.1.1 deste PAE.

Na percepção dos professores entrevistados ficou evidenciado que existe uma falta de diálogo entre as disciplinas, uma maior comprometimento de toda a equipe de docentes nas ações da gestão em busca de melhoria. Com esta ação visamos ter um maior aproveitamento do tempo do HTP, estabelecer um diálogo entre as disciplinas e promover uma maior integração da toda equipe.

3.1.3 Elaboração do PPP da escola

No quadro 11, apresentamos a ação de elaboração e implementação do PPP - Projeto Político Pedagógico. Sabemos que é no interior da escola onde de fato se materializa o processo educativo, cujos resultados podem ser verificados por meio dos testes de proficiência na avaliação do SADEAM, sendo o PPP um importante instrumento de gestão da aprendizagem dos alunos.

Quadro 11 - Ação junto a Escola: construção do Projeto Político Pedagógico

O QUÊ?	Elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.
COMO?	Formação “ <i>O que é o Projeto Político Pedagógico</i> ”? Criação de grupos de estudos.
POR QUÊ?	Possibilitar melhor gestão pedagógica e Nortear a organização do trabalho pedagógico visando melhoria do desempenho.
QUANDO?	Durante o ano de 2017.
QUEM?	Equipe de Gestão, professores, funcionários, pais e alunos; Coordenadoria Regional de Educação.
ONDE?	Nas dependências da própria escola.
QUANTO?	Recursos Humanos e materiais da própria escola; Formador para ministrar formação sobre PPP.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista o que constatamos no capítulo 1 deste trabalho, durante a caracterização do caso de gestão, na escola há um PPP elaborado, mas que não foi resultado de uma construção coletiva, não foi aprovado pelo coletivo da escola e nem pelo CEE-AM - Conselho de Educação do Estado do Amazonas. Ele também não é utilizado como norteador do trabalho pedagógico dos professores, visto que seus profissionais o desconhecem. Em razão disso, consideramos necessário incluir como esta terceira ação a construção coletiva e democrática desse importante documento escolar, como um instrumento de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico. Neste trabalho, procuramos compreender as ações internas da escola e suas influências na melhoria de desempenho escolar, no intuito de reforçar o processo de ensino aprendizagem por meio de uma melhor organização certamente é uma medida salutar; por isso, vemos o PPP como um importante catalisador desse processo.

Rezende, em sua abordagem sobre a melhoria do desempenho escolar com o enfoque da gestão democrática pelo incentivo do uso do PPP e o clima escolar, aponta a

importância de construção coletiva de tal documento como forma de fortalecer as dimensões internas da escola que favorecem a aprendizagem do aluno.

O tema da elaboração do PPP é muito importante para a análise das características da gestão escolar, pois é indicativo da forma como a gestão é conduzida, se cria ou não espaços de deliberação e decisão no interior da escola. A elaboração do PPP, quando compartilhada, é um forte indicador de gestão democrática e com enfoque pedagógico. Uma gestão pedagógica implica uma democrática elaboração e implementação do PPP, ou seja, uma participação coletiva de todos os segmentos da escola para a elaboração deste. (REZENDE, 2014, p. 463)

3.1.4 Reestruturação e funcionamento dos Conselhos: Escolar e CONCLAS

A ação que propomos no quadro 12 apresenta-se como outro instrumento de fortalecimento dos fatores internos, por meio de uma maior participação de outros atores escolares na responsabilização das tomadas de decisão, visando à construção da gestão democrática e da autonomia escolar.

Quadro 12 - Ação junto a Escola: Funcionamento do Conselho de Escolar

O QUÊ?	Funcionamento do Conselho Escolar como instrumento de construção de uma escola democrática.
COMO?	Formação “O que é o Conselho Escolar?” Reuniões com os diversos atores escolares.
POR QUÊ?	Fortalecer da gestão democrática e participativa; Estabelecer diretrizes.
QUANDO?	Durante 2018.
QUEM?	Equipe gestora, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade.
ONDE?	Dependências da escola.
QUANTO?	Recursos Humanos e materiais da própria escola; Formador para ministrar formação sobre o papel do Conselho Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Conselho Escolar atualmente em funcionamento na escola é uma mera formalidade burocrática sem nenhuma participação nas tomadas de decisão. A maioria dos atores escolares desconhece a sua existência e funcionamento. Foi criado apenas para atendimento de exigências legais para atender algum aspecto da gestão escolar.

A ação apresentada no quadro 13 propõe discutir com a equipe de gestão e os professores a implantação e o funcionamento do Conselho de Classe – CONCLAS no modelo estabelecido pela Resolução 122/2010.

Quadro 13 - Ação junto à escola: funcionamento do Conselho de Classe

O QUÊ?	Funcionamento do CONCLAS - Conselho de Classe de acordo com as atribuições e finalidades previstas na Resolução de 122/2010.
COMO?	Reuniões de estudo o modelo de funcionamento do CONCLAS com base na Resolução 122/2010.
POR QUÊ?	Possibilitar a avaliação da aprendizagem no decorrer do ano letivo e propor ações de intervenção.
QUANDO?	1º bimestre de 2017.
QUEM?	Equipe Gestora e professores; Coordenadoria Regional de Educação; Gerência do Ensino Fundamental – SEDUC.
ONDE?	Dependências da escola.
QUANTO?	Recursos humanos e materiais da própria escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Artigo 101 da Resolução 122/2010 que prevê que na estrutura administrativa da escola, prefiguram os órgãos colegiados, entre os quais o Conselho de Classe. A normatização de seu funcionamento está prevista do Art. 115 ao Art. 124. Suas atribuições encontram-se no Art. 111. O parágrafo 2º do Art. 112 estabelece que deva funcionar permanentemente, com reuniões bimestrais. Atualmente seu funcionamento acontece apenas no final do ano letivo para deliberar sobre os alunos reprovados, com a finalidade de promover ou reter o aluno que não obteve êxito no processo avaliativo, depois de

esgotados todos os recursos de recuperação no decorrer dos bimestres. O funcionamento do CONCLAS, com essa finalidade, também é parte de sua atribuição, mas não a única.

Esta ação, portanto, tem a finalidade de contribuir com a equipe de gestão e os professores na reflexão sobre o resgate do papel do CONCLAS definido pela legislação, como um instrumento de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas durante o decorrer do ano letivo, segundo estabelece o Art. 111 da Resolução 122/2010. Para efetivação desta ação faz-se necessário que a organização escolar defina espaços de discussão coletiva e de formação continuada dentro de seu calendário anual e de seu cronograma bimestral de atividades acadêmicas com vista a sua implementação.

As ações relacionadas a organização e funcionamento do HTP, construção do PPP, funcionamento do Conselho Escolar e do CONCLAS são resultantes dos problemas detectados na fase da pesquisa documental e descritos no capítulo 1 e apontam aspectos internos da escola que precisam ser aprimorados, a fim de se tornarem instrumentos na busca por melhoria do desempenho escolar.

3.1.5 Seminário de divulgação do estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar

A apresentação dos resultados deste estudo sobre os fatores intraescolares e as ações do Plano de Ação Educacional - PAE será feita por meio de uma ação prevista no quadro 14.

Quadro 14 - Ação junto a Escola: Seminário de apresentação dos resultados do estudo de caso e do PAE

O QUÊ?	Divulgação dos resultados através de um seminário sobre os principais achados do estudo de caso desenvolvido na escola sobre a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar e apresentação do plano de ação.
COMO?	Exposição com auxílio de projeção de slides e material impresso.
POR QUÊ?	Apresentar o resultado do estudo sobre os fatores intraescolares e a proposta do Plano de Ação Educacional.
QUANDO?	Em um momento de trabalho pedagógico coletivo com data a ser definida.
QUEM?	Professores, gestor (a) e funcionários.
ONDE?	Auditório da escola.
QUANTO?	Recursos da própria escola: projetor de <i>slides</i> , papel, lanche.

Fonte: Elaborado pelo autor

Esta ação representa o primeiro passo na implementação do PAE proposto neste trabalho, no âmbito escolar. Tem como finalidade apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida sobre a influência dos fatores intraescolares e o desempenho escolar a todos os atores escolares

Acreditamos que a implementação das ações apresentadas neste plano de ação pela equipe de gestão da Escola Estadual Médio Solimões possa contribuir efetivamente para que os processos internos da escola sejam diagnosticados e aprimorados, tornando-se instrumentos de melhoria da aprendizagem dos alunos e venham refletir em melhores resultados no desempenho escolar na avaliação do SADEAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do presente trabalho, procuramos responder à questão sobre como diversos fatores intraescolares poderiam estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do SADEAM nos componentes Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Médio Solimões. Procuramos, na primeira fase, realizar uma investigação documental, buscando fazer uma caracterização dos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas do SADEAM em 2008, 2010, 2012 e 2014 no 9º do EF. Além de comparar a evolução da proficiência da escola em Língua Portuguesa e Matemática, bem como com comparar os resultados da CRE e da rede de ensino, buscamos conhecer, nos dados contextuais produzidos pelos questionários aplicados a alunos, professores, pedagogos e gestores, aplicados simultaneamente aos testes de proficiência, informações sobre o contexto externo e interno dos alunos, ou seja, os fatores extraescolares e intraescolares que são fatores associados ao desempenho escolar.

Assim como os níveis de proficiência da escola nos ajudaram a caracterizar o desempenho escolar, a apropriação dos dados contextuais dos alunos possibilitou a visualização de como os diversos fatores intraescolares da escola, e que são amplamente identificados na pesquisa bibliográfica que fundamenta esse trabalho, estão presentes no cotidiano dos alunos e precisam ser levados em consideração na busca da melhoria do desempenho dos alunos.

Constatamos durante a pesquisa documental que os dados contextuais obtidos nas avaliações do SADEAM não são objeto de interpretação e apropriação por parte da equipe escolar, apesar de serem uma fonte rica de informações sobre os contextos externo e interno da escola. A rede estadual de ensino não dispõe, em sua estrutura organizacional, de pessoal treinado que possa oferecer suporte às coordenadorias de educação e às escolas, para se apropriarem das informações contidas no questionários contextuais.

Sugerimos aos gestores da rede estadual de ensino que seja formado um núcleo de estudos dentro da estrutura da Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD) e que os recursos humanos sejam treinados visando a divulgar e formar equipes dentro das coordenadorias e escolas capazes de se apropriarem das informações contextuais das escolas.

A falta de estrutura técnica da rede de ensino para se apropriar dos dados contextuais se deve, provavelmente, ao fato de essa política educacional ser ainda recente, apesar de ter sido implementada há oito anos, e não terem sido incorporados plenamente ao cotidiano escolar e suficientemente compreendidos as informações contextuais, situação que ocorre inclusive com os resultados de proficiência que são de mais fácil apropriação.

Ficou evidenciado, no decorrer deste estudo, tanto a pesquisa documental como a pesquisa de campo, que a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) precisa ser repensada em relação a suas atribuições dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Educação, visando a cumprir seu papel estabelecido por lei. Apresentaremos à coordenadoria o resultado do presente trabalho sobre as influências dos fatores intraescolares sobre o desempenho escolar, bem como sugestões sobre uma possível estruturação interna com vista ao assessoramento as unidades de ensino sob sua jurisdição.

Verificamos, tanto pela interpretação dos dados contextuais, como pela pesquisa realizada com os profissionais da escola, que o conhecimento sobre os fatores intraescolares se constituem importantes aliados para que a equipe escolar efetive ações, buscando a melhoria de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a garantia da qualidade da educação pública ofertada nessa unidade de ensino. Essa evidência confirma as ideias apresentadas pelos autores que embasaram teoricamente este estudo.

Assim sendo, para que a escola continue a melhorar o desempenho de seus alunos, alcance as metas estabelecidas pela rede de ensino e possa ser considerada uma escola eficaz, faz-se necessário que a equipe escolar lidere um movimento visando ao fortalecimento dos fatores intraescolares apresentados no PAE e de outras ações, mobilizando toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2.000. Dispõe sobre a reestruturação organizacional do Poder Executivo do Estado do Amazonas. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Lei nº 2.783, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo do Estado do Amazonas e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Lei Delegada nº 005 de 08 de julho de 2005. DISPÕE sobre o Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO SEDUC, e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Lei Delegada 078 de 18 de maio de 2007. DISPÕE sobre a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008. DISPÕE sobre o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, CRIA o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2015

_____. Lei 3642 de 26 de julho de 2011. ALTERA, na forma que especifica, a Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. Decreto nº 23.395, de 12 de maio de 2.003. MODIFICA o Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Decreto nº 23.737, de 16 de setembro de 2003. ALTERA os artigos 2.º, 3.º, 4.º e 11 do Regimento Interno da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E

QUALIDADE DO ENSINO - SEDUC e modifica o Anexo II do Decreto n.º 23.395, de 12 de maio de 2.003. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Decreto nº 27.040 de 5 outubro de 2007. DISPÕE sobre a instituição do Prêmio Escola de Valor com as finalidades que especifica, e dá outras providências. . **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008. REGULAMENTA o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor, e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Decreto nº 31.488 , de 2 de agosto de 2011. ALTERA, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, MODIFICA a legislação correspondente e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Decreto nº 35.983 , de 26 de junho de 2015. ALTERA, na forma que especifica, o Prêmio Escola de Valor e o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, MODIFICA a legislação correspondente e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br/>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 122, de 30 de novembro de 2010. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. SADEAM – 2008/ UnB/CESPE – Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. Relatório de Desempenho da Escola (2008). Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. SEDUC. SADEAM – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC. SADEAM – 2014 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista Gestão Escolar v. 2 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. SADEAM – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista Contextual. (2013). Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SADEAM.pdf>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. SADEAM – 2014 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista do Sistema. (2014). Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SADEAM.pdf>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Palácio do Planalto Presidência da República.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Decreto nº 6094, de 10 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Palácio do Planalto Presidência da República.** Disponível: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Seleção de matéria <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2005/Mar/portaria-no-931-de-21-de-março-de2005>> Acesso em: 22 out. 2015.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Seleção de matérias de interesse da Justiça Eleitoral.** Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Jun/10/portaria-no-482-de-7-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 22 out. 2015

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar.** Revista Pesquisa e Debate em Educação, v. 3, n. 2, 2013.

FAÇANHA-FILHO, Eriberto Barroso; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Estudo de caso de possíveis causas extra e intra-escolares vinculadas ao desempenho em Matemática dos alunos do 5º ano da Escola Estadual Leopoldo Neves. In **Seminário Estadual de Pesquisa/ULBRA.** 2011, Canoas. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ppgecim/sep2011/paper/view/17>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas**. Em aberto. In: Educação On Line: Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 21 out. 2015.

FRANCO et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOUVEIA, Carolina Augusta d’Assumpção et al. **Avaliação Externa do Desempenho**. In: Guia de Estudos. Formação de Profissionais da Educação Pública. UFJF/CAEd, 2012, p. 21-34.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Teoria de Resposta ao Item - TRI**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=76814&version=1.1>. Acesso em: 05 de nov. 2015.

MESQUITA, Silvana Soares de. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ. 2009

REZENDE, Wagner Silveira; CANDIAN, Juliana Frizzoni. Uma Exploração das Relações Entre Clima, Desempenho e Gestão Escolar no Proeb 2010. In: **Reuniões da ABAVE**, n. 7, p. 457-478, 2013.

REZENDE, Wagner Silveira. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 4, n. 2, 2014.

ROCHA, Creusa Coelho da Silva. **Análise do Baixo Desempenho em Matemática dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Getúlio Vargas (Belo Horizonte - MG)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, Juiz de Fora/MG. 2009.

RODRIGUES, Luiz Paulo. **Eficácia Escolar: o caso do Instituto de Educação Eber Teixeira de Figueiredo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, Juiz de Fora/MG. 2013.

ROMERO, Julio Racchumi; MARRI, Izabel; CANGUÇU, Kátia. **Estudo do clima escolar e resultado de avaliação externa nas escolas públicas de Ceará - Brasil**. Trabalho apresentado ao VI Congresso de la Asociación Latino Americana de Población, Lima- Perú, 2014.

SILVA, Caio Henrique e ZOGAHIB, Faustino da André Luis Nunes. Proformar a experiência Amazônica em Política Pública Educacional. **Revista Intersaberes** | vol.10, n.20, p.110-125 | jan.- abr. 2015 | 1809-7286

SOARES, José Francisco. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Relatório.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, pp. 135-160, jan./abr. 2007.

_____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación- REICE**, n.2, v.2, 2004. Disponível em: <<http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>>. Acesso em: 05 nov. de 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS) DO 9º ANO DO EF ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSORES (AS)

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (AS)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua nessa escola?
4. Qual regime de contratação e carga horária?

EIXO 1: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

1. Como a organização escolar contribui para os resultados nas avaliações do SADEAM?
2. De que maneira e gestão dessa escola contribui para os resultados nas avaliações do SADEAM no 9º ano?
3. Em sua opinião, quais ações gestoras contribuem para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa? (outras disciplinas dos professores entrevistados)
4. Quais fatores intraescolares são facilitadores na implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM? Fale sobre esses fatores?
5. Quais fatores intraescolares dificultam a implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM? Fale sobre esses fatores?
6. Em sua opinião quais ações deveriam ser realizadas pela gestão visando à melhoria dos resultados e desempenho?
7. Você conhece os resultados obtidos pela escola na avaliação do SADEAM? Como eles são divulgados?
8. Considerando o papel da CRE, que ações são realizadas pela regional de educação no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar nessa escola?

EIXO 2: PRÁTICA DOCENTE/FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Possuía formação específica na área quando começou a atividade docente? Há quanto tempo obteve formação específica?
 2. De que forma a falta de formação específica do professora/a para a área que ele irá lecionar influencia a aprendizagem?
 3. De que maneira a gestão promoveu/promove ações de formação sobre os resultados de desempenho do SADEAM visando uma interpretação pedagógica dos resultados?
 4. Considera que a formação inicial e continuada da equipe de docentes da escola é adequada para que haja melhoria no desempenho dos alunos? Por quê?
 5. Todos os docentes têm apoiado essas ações? Ou alguns têm apoiado mais que outros?
 6. Como os docentes em geral e os de Língua Portuguesa (outras disciplinas dos professores entrevistados) compreendem os resultados das avaliações externas e os utilizam em suas práticas pedagógicas?
 7. Quais recursos didáticos são utilizados por você em suas aulas?
- Como acontece o acompanhamento pedagógico realizado pelo gestor? E pela coordenação pedagógica?

EIXO 3: CLIMA ESCOLAR

1. Como é a relação entre docentes e alunos e qual a sua importância para o processo de ensino aprendizagem?
2. Como acontecem as relações existentes entre os diferentes atores que a compõem a escola.
 - 2.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 2.2. Entre a gestão e os professores?
 - 2.3. Entre os professores e alunos?
 - 2.4. Os alunos entre si?
3. Essas relações entre gestão/professores/alunos contribuem para construção de um clima favorável à aprendizagem dos alunos, de que forma?

4. Analisando todas as relações citadas anteriormente em sua opinião como esse clima afeta a aprendizagem dos alunos?
5. Para concluir, a quais fatores intraescolares você atribui o nível de desempenho da escola no SADEAM?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR (A) DA ESCOLA

PERFIL DO ENTREVISTADO(A)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua nesta escola como gestora?
4. Como se deu seu processo de nomeação para o cargo?
5. Qual a sua experiência na área de gestão escolar antes de assumir a gestão desta escola?
6. Possuía formação específica na área de gestão escolar quando assumiu o cargo?

EIXO 1– GESTÃO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. De que forma as ações da gestão e da organização escolar podem contribuir para que os alunos melhorarem a aprendizagem e apresentem melhores desempenhos nas Avaliações Externas?
2. Quais ações tem sido adotadas pela gestão para melhoria dos resultados?
3. Quais os resultados obtidos com essas as ações?
4. Quais fatores intraescolares são facilitadores para implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho tenham resultados? Poderia falar um pouco desses fatores?
5. Quais fatores intraescolares dificultam a implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho tenham resultados? Poderia falar um pouco desses fatores?
6. A gestão tem apoiado as ações didáticas planejadas pelos docentes de Língua Portuguesa e Matemática na rotina diária de sala de aula?
7. A gestão promoveu/promove ações de formação sobre os resultados de desempenho do SADEAM visando promover uma interpretação pedagógica dos resultados? Considera necessária? Os docentes em geral e os de LP/Matemática compreende os resultados e utilizam em suas ações pedagógicas?
8. Considerando o papel CRE, que ações estão sendo realizadas pela regional de educação no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar?

EIXO 2 – PRÁTICA DOCENTE/FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Em seu ponto de vista de que maneira a formação e a prática docente estão associadas à aprendizagem dos alunos?
2. De que forma a formação da equipe de docentes da escola contribui para melhoria no desempenho dos alunos na avaliação externa? Por quê?
3. O que a gestão tem feito para que os docentes compreendam os resultados das avaliações externas?
4. Os docentes têm utilizado os resultados das avaliações externas em suas práticas pedagógicas visando melhoria da aprendizagem?
5. A equipe gestora fomenta a construção de planejamento pedagógico das aulas dos professores com atividades diferenciadas? De que maneira?
6. Como é feito o acompanhamento das práticas pedagógicas? Quem Faz?

EIXO 3: CLIMA ESCOLAR

1. Como acontecem as relações existentes entre os diferentes atores que a compõem a escola?
 - 1.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 1.2. Entre a gestão e os professores?
 - 1.3. Entre os professores alunos?
 - 1.4. Os alunos entre si?
2. Essas relações contribuem para construção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos alunos? De que forma?
3. Para concluir, a quais fatores você atribui o nível de desempenho da escola no SADEAM?

ANEXO

QUESTIONÁRIO ALUNO SADEAM/2014 - 9º Ano do EF - 2014

Questionário do
Aluno

Prezado(a) Aluno(a), a seguir serão apresentadas algumas perguntas simples sobre você e a sua escola. Sua opinião é muito importante para nós!

Instruções:

Você levará aproximadamente 20 minutos para responder. Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!** Não existem respostas certas ou erradas. Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade. Você não será identificado. Utilize **CANETA AZUL OU PRETA** no preenchimento do cartão-resposta.

Caracterização sociodemográfica e ISE:**1. Qual o seu sexo?**

- A) Masculino.
- B) Feminino.

2. Como você se considera?

- A) Branco(a).
- B) Pardo(a).
- C) Preto(a).
- D) Amarelo(a)
- E) Indígena.

3. Qual a sua idade?

- A) 12 anos ou menos.
- B) 13 anos.
- C) 14 anos.
- D) 15 anos.
- E) 16 anos.
- F) 17 anos ou mais.

4. Em que mês você faz aniversário?

- A) Janeiro.
- B) Fevereiro.
- C) Março.
- D) Abril.
- E) Maio.
- F) Junho.
- G) Julho.
- H) Agosto.
- I) Setembro.
- J) Outubro.
- K) Novembro.
- L) Dezembro.

5. Até que série/ano sua mãe ou a responsável por você estudou?

- A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).
- B) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9ºano (antigo ginásio).
- C) Completou a 8ª série/9ºano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).

- D)** Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
E) Completou a Faculdade.
F) Não sei.

6. Até que série/ano seu pai ou o responsável por você estudou?

- A)** Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).
B) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9ºano (antigo ginásio).
C) Completou a 8ª série/9ºano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
E) Completou a Faculdade.
F) Não sei.

Considerando o local onde você mora, responda as seguintes questões:	Sim	Não
7. Sua rua é asfaltada ou tem calçamento?	(A)	(B)
8. Sua residência tem energia elétrica?	(A)	(B)
9. Sua residência tem água na torneira?	(A)	(B)
10. Sua rua tem coleta de lixo?	(A)	(B)

11. Alguém que mora com você recebe bolsa família?

- A)** Sim.
B) Não.

Quantos dos seguintes itens existem no local onde você mora?	Nenhum	1	2 ou mais.
12. Banheiro.	(A)	(B)	(C)
13. Geladeira.	(A)	(B)	(C)
14. TV em cores.	(A)	(B)	(C)
15. Máquina de lavar roupa.	(A)	(B)	(C)
16. Aparelho de DVD.	(A)	(B)	(C)
17. Automóvel (carro/moto).	(A)	(B)	(C)
18. Aparelho celular.	(A)	(B)	(C)
19. Computador.	(A)	(B)	(C)

20. Sem considerar livros escolares, jornais e revistas, quantos livros existem no local onde você mora?

- A)** Não tenho livros na minha residência.
B) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
C) O bastante para encher várias prateleiras (21 a 100 livros).
D) O bastante para encher uma estante (mais de 100 livros).

Hábitos de leitura:

21. Com qual frequência você vê seus pais, ou responsáveis por você, lendo (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
- B) Frequentemente.
- C) Raramente.
- D) Nunca.

22. Seus pais, ou responsáveis por você, incentivam você a ler (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
- B) Frequentemente.
- C) Raramente.
- D) Nunca.

23. Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
- B) Frequentemente.
- C) Raramente.
- D) Nunca.

Você gosta de ler:	Sim	Não
24. Revistas de informação geral (Veja, Época, Isto É etc.).	(A)	(B)
25. Revistas de variedades (Contigo, Caras, Quem etc.).	(A)	(B)
26. Livros (romance, ficção científica, terror, drama etc.).	(A)	(B)
27. Revistas científicas	(A)	(B)
28. Textos religiosos	(A)	(B)

Uso da internet:

Com qual frequência você usa internet para:	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
29. Bater papo.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Buscar informações.	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Realizar pesquisas escolares.	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Jogar.	(A)	(B)	(C)	(D)
33. Acessar sites de relacionamento (Par perfeito, Be2, Amor em Cristo e outros).	(A)	(B)	(C)	(D)
34. Acessar redes sociais (Facebook, Twitter, LinkedIn, Orkut e outros).	(A)	(B)	(C)	(D)

Expectativas:

Com base na nas suas expectativas, você acredita que irá:	Sim	Provavelmente sim	Provavelmente não	Não
35. Acessar e-mail.	(A)	(B)	(C)	(D)
36. Cursar uma faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Ingressar no ensino profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Ter boas oportunidades no mercado de trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Concluir o Ensino Fundamental	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Concluir o Ensino Médio.	(A)	(B)	(C)	(D)

Clima escolar:

Com base na sua experiência neste ano nesta escola, como você se sente em relação às seguintes afirmações:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
41. Tenho participado de atividades interessantes na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Acho que vale a pena estudar nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Sinto-me bem cuidado nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Sinto que sou valorizado nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
46. A escola é uma bagunça. Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo	(A)	(B)	(C)	(D)
47. Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito.	(A)	(B)	(C)	(D)
48. A turma demora a fazer silêncio, depois que o professor entra em sala.	(A)	(B)	(C)	(D)
49. Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer	(A)	(B)	(C)	(D)
50. Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor.	(A)	(B)	(C)	(D)

Atitudes e práticas pedagógicas:

Com base na sua experiência neste ano nesta escola, como você se sente em relação às	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
51. Nas aulas, o professor ouve a opinião dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
52. O professor sempre esclarece minhas dúvidas.	(A)	(B)	(C)	(D)
53. Aprendo a matéria que o professor	(A)	(B)	(C)	(D)
54. O professor ensina a matéria de forma a motivar o estudante a se interessar por ela.	(A)	(B)	(C)	(D)
55. O professor dá mais atenção aos alunos com boas notas.	(A)	(B)	(C)	(D)
56. O professor não se preocupa com o dever de casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
57. O professor explica até que todos entendam a matéria.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Para o professor, a turma toda pode	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Eu capricho na hora de fazer os meus	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Acho as aulas interessantes e animadas.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. O professor utiliza recursos como computador, internet e vídeo na aula como forma de interação com os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

Relações e interações na escola:

Sobre as relações na sua escola, responda:	Muito ruim	Ruim	Boa	Muito boa
62. A relação entre professores e estudantes é:	(A)	(B)	(C)	(D)
63. A relação entre estudantes e estudantes é:	(A)	(B)	(C)	(D)
64. A relação entre professores e gestores é:	(A)	(B)	(C)	(D)
65. A relação entre	(A)	(B)	(C)	(D)
66. A relação entre estudantes e gestores é:	(A)	(B)	(C)	(D)
67. A relação entre estudantes e funcionários é:	(A)	(B)	(C)	(D)