

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

ALGIZA LOPES E SILVA

**GESTÃO DA AVALIAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS:
O PAPEL DO PEDAGOGO E/OU APOIO PEDAGÓGICO NAS APROPRIAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

JUIZ DE FORA
2016

ALGIZA LOPES E SILVA

**GESTÃO DA AVALIAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS:
O PAPEL DO PEDAGOGO E/OU APOIO PEDAGÓGICO NAS APROPRIAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

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.

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

JUIZ DE FORA

2016

ALGIZA LOPES E SILVA

**GESTÃO DA AVALIAÇÃO NO ESTADO DO AMAZONAS:
O PAPEL DO PEDAGOGO E/OU APOIO PEDAGÓGICO NAS APROPRIAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

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:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Orientadora

Dr. Fernando Gaudereto Lamas
Membro da banca

Dra. Regina Ferreira Barra
Membro da banca

Dr. Juliano Custódio Sobrinho
Membro da banca

Dedico esta dissertação ao meu pai, que incutiu em mim o gosto pelo estudo, ao meu filho e à minha família, pelo apoio em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Como em um barco, transporte comum nas viagens pelo imenso Amazonas, as redes se entrelaçam. Nessas redes vão pessoas que já conhecemos e outras com as quais passamos a ter contato durante a viagem e que começam a fazer parte de nossas vidas.

Minha “viagem”? O mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Nas “redes”, pessoas e instituições sem as quais não seria possível essa viagem.

Sou especialmente grata a algumas, pois, sem a ajuda delas, não poderia ter passado pelos banzeiros e remansos. Quem me acompanhou nessa viagem me fez acreditar na possibilidade de sua realização. Por isso agradeço:

Aos meus pais, José e Terezinha, que sempre me apoiaram, desde cedo, em busca de uma educação de qualidade.

Ao meu filho Gabriel, que se dispôs às ausências, com uma compreensão incrível.

À minha orientadora, Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, pelas contribuições e indicações do caminho a percorrer.

Aos professores, Dr. Fernando Gaudereto Lamas, Dra. Regina Ferreira Barra e Dr. Juliano Custódio Sobrinho, pela leitura atenta do trabalho e pelas ricas contribuições.

À Amélia e Daniel, Agentes de Suporte Acadêmico, pelo apoio, suporte e carinho nas orientações dadas.

Aos colegas mestrandos da turma de 2014, que dividiram angústias e alegrias, criando uma rede de solidariedade e generosas amizades.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por acreditar na formação continuada de seus professores, cedendo, através do Programa Qualifica, a liberação para estudos.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Aos Coordenadores e Assessores da Coordenadoria Distrital de Educação 7, por contribuírem com a pesquisa.

Aos gestores, pedagogos, apoios pedagógicos e professores que gentilmente dispuseram parte de seu tempo para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida.
Heloisa Lück

RESUMO

A presente dissertação é 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). O caso de gestão em foco buscou analisar quais os papéis e as atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da Resolução nº. 122/2010 em suas práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas em três escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE 7), na zona norte de Manaus, no estado do Amazonas. Os objetivos definidos para este estudo são o de investigar os sentidos atribuídos pela equipe escolar diante de uma política pública de monitoramento, que foi criada para auxiliar no processo de aprendizagem, além de visualizar como esses profissionais têm se comportado frente aos desafios e práticas diárias, expostas na resolução e nas demandas de trabalho. Para alcançar os objetivos, utilizamos como metodologia o estudo de caso, tendo por base a pesquisa qualitativa. Como procedimentos de pesquisa, utilizamos a aplicação de questionário de escala tipo Lickert aos 14 gestores de escolas de Ensino Fundamental I da CDE 7, para escolha das três escolas que serviram de campo da pesquisa. Usamos também a entrevista semiestruturada com pedagogos, apoios pedagógicos, professores de Matemática e Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I e com o coordenador adjunto pedagógico desse nível de ensino da CDE 7. O referencial teórico da pesquisa se deu através do diálogo com os trabalhos de Cipriano Luckesi, Heloísa Lück, Hilda Micarello, Jamil Cury, Thelma Polon, entre outros. Os resultados apontaram para um desconhecimento da legislação que rege a avaliação da aprendizagem, para indícios da redução do currículo na tentativa de se adequar o uso das matrizes de referência e para a ausência de capacitação para pedagogos e apoios pedagógicos. Dados esses achados, propomos um Plano de Ação Educacional com estratégias de formação continuada que possam contribuir para práticas efetivas com as quais os profissionais das escolas poderão refletir sobre o uso dos resultados diagnósticos das avaliações internas e externas como mais um instrumento para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos nossos alunos.

Palavras-Chave: Equipe Pedagógica. Avaliação Interna e Externa. Currículo. Matriz de Referência. Professores dos Anos Iniciais.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of management in focus sought to analyze the roles and responsibilities assigned to the pedagogue and / or pedagogical support in the constitution of resolution 122/2010 and in its daily practices in the monitoring of internal and external evaluations in three state schools belonging to the District Coordination of Education 7 (CDE 7), in the northern part of Manaus, in the state of Amazonas. The objectives defined for this study are to investigate the meanings attributed by the school team to a public policy of monitoring, which was created to aid in the learning process, as well as to visualize how these professionals have behaved in face of daily challenges and practices, Exposed in the resolution and in the demands of work. In order to reach the objectives, we use as methodology the case study, based on the qualitative research. As research procedures we used the Lickert scale questionnaire to the 14 managers of elementary schools I of CDE 7, to choose the three schools that served as research field. We also used the semi-structured interview with pedagogues, pedagogical support, teachers of Mathematics and Portuguese Language of the 5th year of Elementary School I and with the assistant pedagogical coordinator of this level of education of CDE 7. The theoretical reference of the research was given through dialogue with the Works by Cipriano Luckesi, Heloísa Lück, Hilda Micarello, Jamil Cury, Thelma Polon, among others. The results pointed to a lack of knowledge of the legislation that governs the assessment of learning, to evidence of curriculum reduction in an attempt to adjust the use of reference matrices, and lack of training for pedagogues and pedagogical supports. Given these findings, we propose an Educational Action Plan with continuing education strategies that can contribute to effective practices with which school professionals can reflect on the use of the diagnostic results of internal and external evaluations as another tool for improving quality of our students.

Keywords: Pedagogical Team. Internal and External Evaluation. Curriculum. Reference Matrix. Teachers of the Initial Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Janela do Diário Digital	33
Figura 2	Organograma das Coordenadorias Distritais de Educação	50
Figura 3	Resultado de indicadores de Fluxo – Escola A	56
Figura 4	Resultado de indicadores de Fluxo – Escola B	59
Figura 5	Resultado de indicadores de Fluxo – Escola C	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Parametrização de conceitos em notas	35
Quadro 2	Número de avaliações mínimas por bimestre nos níveis e etapas de ensino	41
Quadro 3	Lotação de Pedagogos nas escolas estaduais – em 2015	42
Quadro 4	Lotação de pedagogos nas escolas estaduais – em 2016	43
Quadro 5	Organização do I Ciclo	46
Quadro 6	Organização do II Ciclo	46
Quadro 7	Profissional da equipe pedagógica que acompanha o processo de avaliação da aprendizagem	87
Quadro 8	Utilização dos instrumentos de avaliação	96
Quadro 9	Direcionamentos repassados pela SEDUC-AM/CDE	106
Quadro 10	O estabelecimento das metas educacionais	114
Quadro 11	Objetivos das avaliações	116
Quadro 12	Plano de ação para formação continuada de pedagogos e apoios pedagógicos	127
Quadro 13	Conteúdos da formação continuada de pedagogos e apoios pedagógicos	129
Quadro 14	Plano de ação para formação da equipe escolar	130
Quadro 15	Conteúdos para formação da equipe escolar	132
Quadro 16	Plano de ação para formação continuada dos professores	133
Quadro 17	Conteúdos da formação continuada para professores	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de escolas com pedagogos e/ou apoios pedagógicos na CDE 7	51
Tabela 2	Quantitativo de turmas atendidas em 2015 – Escola A	57
Tabela 3	Quantitativo de turmas atendidas em 2015 – Escola B	60
Tabela 4	Quantitativo de turmas atendidas em 2015 – Escola C	62

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANS	Aprendizagem não Satisfatória
AS	Aprendizagem Satisfatória
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta
CESP	Centro de Seleção e de Promoções de Eventos
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAD	Gerência de Avaliação e Desempenho
HTP	Horas de Trabalho Pedagógico
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional
SADEAM	Sistema de Avaliação e Desenvolvimento Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão do Amazonas
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAZONAS	24
1.1 A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: O SAEB	25
1.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	27
1.3A AVALIAÇÃO EXTERNA E A POLÍTICA DO ESTADO DO AMAZONAS: O SADEAM	29
1.4 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO INTERNA NO ESTADO DO AMAZONAS	31
1.4.1 A Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM): princípios norteadores	32
1.5 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO	48
1.5.1 A atuação da Coordenadoria Adjunta Pedagógica dos Anos Iniciais da CDE7	50
1.5.2 Os sujeitos da pesquisa: as escolas escolhidas	53
1.5.2.1 A Escola A	55
1.5.2.2 A Escola B	58
1.5.2.3 A Escola C	61
2 AVALIAÇÃO EXTERNA E AVALIAÇÃO INTERNA: DESAFIOS AO GESTOR PEDAGÓGICO	65
2.1 O CURRÍCULO	66
2.1.1 Currículo e Matriz de Referência: aproximações e distanciamentos	71
2.2 A AVALIAÇÃO INTERNA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS	74
2.3 A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO: DESAFIOS À EQUIPE PEDAGÓGICA	75
2.3.1 A articulação da avaliação interna e avaliação externa: uma demanda pedagógica	78
2.4 A METODOLOGIA DA PESQUISA	81

2.4.1 O desenho dos instrumentos de pesquisa	82
2.4.2 A aplicação de questionário aos gestores escolares e escolha das escolas	85
2.5 AS ENTREVISTAS: RESULTADOS ENCONTRADOS	89
2.5.1 A análise dos instrumentos de avaliação interna: refletindo sobre a ação da equipe escolar	90
2.5.2 O monitoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem	101
2.5.3 Apropriações pedagógicas quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e aos sistemas de avaliação em larga escala	113
2.5.4 Sistematizando os resultados da pesquisa	120
 3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS: APONTANDO POSSIBILIDADES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DA REDE	124
3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: IMPLEMENTANDO DE UMA REDE COLABORATIVA DE GESTÃO	126
3.1.1 Formações continuadas para pedagogos e apoios pedagógicos	127
3.1.2 Formações continuadas para equipe escolar	130
3.1.3 Formações continuadas para professores do Ensino Fundamental I	133
Considerações Finais	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	142
Apêndice A: Modelo da Entrevista - Professor de Língua Portuguesa Anos Iniciais	142
Apêndice B: Modelo da Entrevista – Professor de Matemática Anos Iniciais	143
Apêndice C: Modelo da Entrevista – Coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais	143
Apêndice D: Questionário ao Gestor Escolar	145
Apêndice E: Modelo da Entrevista – Pedagogos e Apoios Pedagógicos	147

INTRODUÇÃO

O estado do Amazonas, localizado na região Norte do Brasil, apresenta uma extensa área territorial e uma baixa densidade demográfica, de aproximadamente dois habitantes por quilômetro quadrado. Por suas características geográficas, pela presença da maior população indígena do país e por ser mundialmente conhecido por ter uma considerável área de cobertura vegetal preservada, requer atenção para as políticas públicas em educação de diferentes instâncias governamentais.

Trata-se, portanto, de um estado que demanda investimentos na educação, entendida como meio que poderá apoderar os amazonenses de informações que possibilitem argumentar em torno do tesouro ambiental e cultural que o território abriga. Nesse contexto, as escolas são o espaço privilegiado para a circulação não apenas dos saberes canônicos, oriundos das diferentes áreas de conhecimento, mas também desses saberes locais.

O estado do Amazonas, assumindo o compromisso público com a educação, tem adotado ações que vêm influenciando as políticas de formação continuada de professores. Nesse contexto, a gestão pedagógica vem incorporando aspectos que influenciam as avaliações internas a partir das contribuições das análises e das apropriações dos resultados das avaliações externas.

Destacamos que esta dissertação se constitui tendo por base o contexto de diversidade cultural amazonense e a implementação de políticas públicas, em diferentes níveis educacionais. Assim, a pesquisa busca identificar e analisar a forma como a equipe pedagógica e os professores de três escolas do município de Manaus entendem a avaliação interna e a avaliação externa, com base na perspectiva atribuída pela política da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM).

A avaliação interna está presente no cotidiano das escolas. A SEDUC-AM, através da Resolução nº. 122/2010 – CEE/AM (Conselho Estadual de Educação do Amazonas), estabelece, no art. 62, parágrafo 1º, que esta seja contínua, cumulativa e diagnóstica, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A SEDUC-AM reconhece que a avaliação escolar fornece informações sobre a aprendizagem dos alunos, constituindo-se como elemento norteador do trabalho pedagógico. Assim, possibilita mudanças necessárias, permite a escolha de

estratégias e materiais apropriados a um planejamento adequado à realidade discente.

Esta dissertação apresenta reflexões sobre a prática da equipe pedagógica em escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. Essa equipe deveria ser formada pelo gestor escolar, o pedagogo e/ou o apoio pedagógico, que atuariam de forma conjunta para auxiliar o trabalho do professor em todas as suas esferas de atuação em que a avaliação constitui uma das áreas a serem contempladas.

Um dos atores da equipe pedagógica é o apoio pedagógico. Essa denominação é utilizada na SEDUC-AM para designar o professor estatutário, preferencialmente licenciado em Pedagogia ou Normal Superior (na ausência de um profissional formado nessa área, abre-se o precedente para professores formados em quaisquer outras licenciaturas), que trabalha na equipe pedagógica em escolas devido à carência desse profissional (pedagogo) na rede (SEDUC, 2014).

Dentre as atribuições dessa equipe, a Resolução nº. 122/2010-CEE/AM fixa, em seu artigo 118, as 25 atribuições do Serviço Pedagógico. Destacamos na pesquisa as que se referem ao processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais o inciso X, que atribui a esses profissionais da educação a incumbência de “orientar os professores na tarefa da avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudos” (AMAZONAS, 2010, p. 38). E, ainda, o art. 139, que fixa como uma de suas competências a de coordenar todas as atividades do corpo docente e discente (AMAZONAS, 2010, p. 42).

Com essas atribuições, a equipe pedagógica é de extrema importância no processo educacional como um todo, já que lida não apenas com os saberes dos alunos, mas também com as técnicas e os procedimentos de aprendizagem. Sem esses profissionais, pode haver um prejuízo para o processo de aprendizagem, pois, na sua falta, cabe ao gestor escolar assumir também essa competência.

O interesse pelo tema em questão decorre do fato de a pesquisadora ter atuado em diferentes frentes, em cargos nos quais pôde exercer atividades administrativas e pedagógicas. Desde 2005, atuando na SEDUC-AM, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; na coordenação pedagógica escolar como Apoio Pedagógico; na assessoria técnica pedagógica da Coordenadoria Distrital de Educação 6 (CDE 6); como gestora escolar e, em 2015, novamente como professora de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental.

A partir dessas diferentes inserções, observei¹ que as avaliações internas, no decorrer desses últimos anos, ficam a cargo, quase que exclusivamente, dos professores. Não costuma haver, por parte da equipe pedagógica, um acompanhamento e/ou monitoramento, do processo de avaliação da aprendizagem de forma sistemática, ainda que exista um documento que normatiza o processo de ensino aprendizagem, definindo sua estrutura e organização, além da atuação dos profissionais nas escolas.

No estado do Amazonas, o Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais, regulamentado pela Resolução nº 122/2010–CEE/AM, regulamenta os princípios e as diretrizes normatizadoras das ações educacionais do Sistema de Ensino nas escolas da rede estadual. Nesse documento se formalizam o eixo da estrutura educacional, as atribuições de cada profissional da educação e a organização da avaliação da aprendizagem na SEDUC-AM.

O Regimento apresenta artigos que orientam as equipes pedagógicas das escolas e os professores da rede a utilizarem, no processo de avaliação da aprendizagem, os instrumentos de avaliação, especificando como realizar a sua elaboração tanto para a avaliação diagnóstica, quanto para fins de aprovação e reprovação.

No ano de 2014, a SEDUC-AM alterou o Processo da Avaliação do Rendimento Escolar através da Resolução nº 03/2014-CEE/AM, passando a se chamar Processo de Avaliação do Ensino e Aprendizagem.

A partir de então, podem ser verificadas algumas modificações na estrutura das avaliações internas, como, por exemplo, a que regulamenta a obrigatoriedade do uso dos instrumentos de avaliação prova discursiva e prova objetiva, que devem passar pela análise da equipe pedagógica da escola. Outra emenda, a Resolução 05/2015-CEE/AM, traz alguns ajustes no documento citado anteriormente, sendo, atualmente, a utilizada na rede de ensino, com poucas mudanças.

Nesse sentido, a equipe pedagógica escolar assume um papel fundamental, pois, além de monitorar o trabalho dos professores, passa a ter como uma de suas atribuições analisar os instrumentos de avaliação aplicados pelos professores em sala

¹ Nesta parte do texto, optamos por escrever na primeira pessoa, vez que se apresenta experiência pessoal da pesquisadora em seus afazeres e atribuições. Entretanto, no decorrer do texto, utilizaremos a primeira pessoa do plural.

de aula. Além desse monitoramento, é importante ressaltar que é também papel dessa equipe o acompanhamento dos resultados de desempenho nas avaliações externas.

Entretanto, percebi que, em muitos dos assessoramentos pedagógicos realizados nas escolas públicas, os professores, apesar de reconhecerem a importância desse profissional (o pedagogo e/ou apoio pedagógico) para o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes só o procuram para tratar de questões disciplinares, encaminhando a esse profissional os alunos e pais de alunos que transgridam as normas escolares.

Nesse cotidiano de trabalho, considerar que o pedagogo e/ou apoio pedagógico deem conta de suas atribuições e de suas competências é algo a ser colocado como um desafio. Por ter um cotidiano um tanto atribulado, a obrigação de analisar os instrumentos de avaliação de acordo com os critérios estabelecidos na referida resolução traz impacto ao seu trabalho no acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem como um todo. .

Considerando essa nova estruturação proposta pela SEDUC-AM, para o processo de avaliação da aprendizagem, pergunta-se: quais são os papéis e as atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico a partir da constituição da resolução e de suas práticas diárias no desempenho da verificação da adequação dos instrumentos de avaliação interna (prova discursiva e prova objetiva) e demais processos da avaliação da aprendizagem, bem como no trabalho com as apropriações dos resultados das avaliações externa junto aos professores?

Dessa forma, o presente estudo de caso teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos pela equipe escolar – pedagogos e/ou apoios pedagógicos e pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - diante de uma política pública de monitoramento criada para auxiliar no processo de aprendizagem. Além disso, buscou-se visualizar como esses profissionais têm se comportado frente aos desafios e práticas diárias, expostas na resolução e nas demandas de trabalho.

Com vistas a mapear a problematização exposta anteriormente, foi aplicado um questionário de escala Lickert aos gestores escolares de 14 escolas que compõem a Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE 7) no ano de 2015. Em um primeiro

momento, esse questionário foi adotado para escolher três, dentre as 14 escolas de ensino regular de Ensino Fundamental I da CDE 7².

Com base em dados de 2015, a CDE 7 totalizava 16 escolas que ofertavam à comunidade o Ensino Fundamental I. Destas, duas que funcionam em tempo integral e 14 com ensino regular.

Esse instrumento teve por objetivo identificar quais são os profissionais que respondem por esse acompanhamento nessas unidades escolares e como é feito o acompanhamento do processo de avaliação interna nessas escolas, tal qual descrito na resolução.

Como nas escolas da CDE 7 a maioria das equipes pedagógicas é formada por apoios pedagógicos, é recorrente que se inicie o ano letivo sem tal profissional na equipe, estando muitas vezes somente o gestor escolar respondendo pela gestão pedagógica. Tal profissional, o apoio pedagógico, é selecionando segundo a confiança dos gestores escolares, que tem a responsabilidade de formar sua equipe, não possuindo um critério mais específico para estar em tal função, além da exposta anteriormente.

Com base na análise desse questionário, foram selecionadas três escolas, adotando os seguintes critérios: 1) uma escola que tivesse o pedagogo como responsável pelo acompanhamento do processo de avaliação; 2) uma escola em que o acompanhamento fosse realizado pelo apoio pedagógico e 3) uma escola que o acompanhamento fosse realizado por outro profissional da escola sem ser o pedagogo ou apoio pedagógico.

Após a escolha das três instituições escolares, foram realizadas entrevistas com os profissionais que ocupam a função de articulação da política no interior dessas escolas - os pedagogos e os apoios pedagógicos -, e com os professores de Língua Portuguesa e Matemática que respondem pelas respectivas disciplinas no 5º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha decorreu do fato de os estudantes dessa etapa de escolarização serem avaliados pela Prova Brasil e pelo Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Nessa investigação, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os atores

² Compreendemos que a aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise dos processos de campo devem ser compositores do capítulo 2. Porém, como utilizamos o questionário para selecionarmos as escolas, fizemos uma breve apresentação desse instrumento.

protagonistas da pesquisa: a equipe pedagógica e os professores do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática.

A estrutura administrativa e organizacional da SEDUC-AM atribui às Coordenadorias o suporte de logística, de estrutura física, de pessoal e o pedagógico. Tais órgãos-meio devem prestar suporte, com maior agilidade, a todas as escolas da rede. Em sua organização, há a Coordenação Adjunta Pedagógica, que serve para o acompanhamento e implementação de ações relacionadas ao desempenho acadêmico dos educandos, bem como para a construção dos instrumentos de gestão das escolas, para a formação continuada de professores, dentre outras ações pedagógicas realizadas pelas instituições. As escolas estudadas pertencem à Coordenadoria Distrital de Educação 7, responsável pela zona de expansão da cidade de Manaus, na região norte.

Optamos também por entrevistar o coordenador adjunto pedagógico do Ensino Fundamental I da CDE 7, para compreender como a SEDUC-AM, através desse setor responsável administrativa e pedagogicamente pelas escolas pesquisadas, oferece informações e procedimentos que tratem das orientações e direcionamentos ao processo de avaliação da aprendizagem e das avaliações externas aos pedagogos e apoios pedagógicos.

As mudanças ocorridas na legislação, que regulamentam o processo de avaliação da aprendizagem, configuram alterações significativas, que apontam diversos fatores para este estudo. Sendo assim, se a equipe pedagógica tiver conhecimento de suas atribuições e tarefas, os pedagogos e/ou apoios pedagógicos poderão visualizar com maior clareza as preocupações existentes em suas práticas cotidianas, tanto no trabalho com as avaliações internas quanto nas externas.

A fim de esclarecer os tipos de avaliação de que tratamos neste estudo e que atualmente são usados no cenário educacional, destacamos duas dimensões: 1) a avaliação da aprendizagem, com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, que deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas; 2) a avaliação institucional externa de responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados, que abarca resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, medindo a qualidade do ensino nas instituições

escolares e também nas redes de ensino, tendo como base o desempenho dos alunos e as taxas de aprovação.

Nesse universo das avaliações, a gestão escolar deve conduzir a gestão pedagógica que, liderada pelos pedagogos e/ou apoios pedagógicos, guia a articulação das diferentes demandas existentes no interior das escolas. Essa equipe deve criar mecanismos de monitoramento permanente junto aos professores e alunos, seja identificando necessidades, seja construindo práticas efetivas de aprendizagem, tendo as avaliações - tanto internas quanto externas - com o foco na melhoria dos resultados, mesmo com toda a complexidade do trabalho escolar.

No contexto de mudanças ocorridas na legislação da rede estadual do Amazonas, onde as atribuições da equipe pedagógica são diversas, indicamos que pode haver obstáculos na sua implementação. Nesse sentido, entender como de fato essa política pública se desenvolve no cotidiano escolar é de extrema relevância para nosso estado.

Dessa forma, o texto em questão organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma contextualização das avaliações em larga escala no Brasil e no estado do Amazonas, partindo das avaliações externas nacionais da década de 1990. Em seguida, apresenta o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), perpassando pela instrumentação dessas políticas públicas no âmbito nacional e estadual e seus possíveis impactos.

Abordaremos também a organização da avaliação interna existente na estrutura da rede estadual de ensino do Amazonas, a trajetória do processo de avaliação da aprendizagem e os princípios norteadores do trabalho pedagógico nesse processo, apresentando a estrutura da Resolução nº. 122/2010-CEE/AM.

Apresentaremos, ainda, a estrutura organizacional e administrativa da Secretaria de Educação, através das Coordenadorias Distritais de Educação (CDE), do trabalho da Coordenação Adjunta do Ensino Fundamental e a apresentação das escolas que serviram como campo de pesquisa.

No segundo capítulo, daremos enfoque aos desafios que enfrentam os gestores pedagógicos diante da política de avaliação em larga escala, da construção e da apropriação desses resultados nas escolas e seus reflexos na avaliação interna.

À luz de pressupostos teóricos, destacamos o papel do currículo na organização do trabalho pedagógico escolar para a democratização do ensino e a garantia de uma educação de qualidade. Além disso, abordamos o processo

diagnóstico da avaliação da aprendizagem e sua articulação ao currículo. Ressaltamos que, nessa articulação, os desafios que os gestores pedagógicos enfrentam diante do uso diagnóstico das avaliações da aprendizagem e do desempenho nas avaliações externas dão destaque a essa demanda do trabalho pedagógico.

Assim, pautaremos nossa análise na teoria de Luckesi que apresenta a avaliação como um processo diagnóstico da aprendizagem. Trabalharemos também com os autores Lück, Bonamino e Souza, Barretto, Machado, entre outros, que tratam das avaliações externas e do trabalho do gestor pedagógico, configurando o contexto escolar e a realidade analisada.

No capítulo são apresentados os dados obtidos na investigação de abordagem qualitativa que se configura como uma técnica coerente com a construção de uma realidade socialmente constituída.

No capítulo 3, apresentamos uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de inserir melhorias na organização do trabalho da equipe pedagógica, ações necessárias para que o processo de avaliação da aprendizagem e das avaliações externas esteja focado no processo de diagnóstico. Além disso, são propostas algumas estratégias de inserção de apropriações pedagógicas no trabalho dos professores de Ensino Fundamental I.

A necessidade da formação continuada específica sobre o uso diagnóstico das avaliações internas e sobre a apropriação dos resultados para a equipe pedagógica e aos professores do Ensino Fundamental I surge como uma ação prioritária na construção do Plano de Ação Educacional (PAE). O conhecimento dessas questões visa dar sentido ao trabalho da equipe pedagógica e dos professores, para além da pedagogia do exame e para a compreensão dos resultados das avaliações em larga escala.

O Plano de Ação aqui apresentado traz sugestões que visam contribuir para a organização das escolas e da CDE 7

1 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAZONAS

A avaliação em larga escala, ou avaliação externa, acompanhando uma tendência mundial, ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, como uma política de monitoramento do desempenho e da qualidade da educação pública. Esse tipo de avaliação se diferencia das avaliações internas, ocorridas nas escolas, pois não foca o processo ensino aprendizagem.³

Neste capítulo apresentamos como as avaliações em larga escala vêm ocorrendo no Brasil. Para isso, focamos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e apresentamos um breve histórico do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), buscando explicitar como tal avaliação externa é aplicada.

Além disso, demonstramos como aconteceu a trajetória da avaliação interna no Amazonas, estabelecida com base nas legislações estaduais. Tais apontamentos são importantes para que possamos compreender como o pedagogo e/ou apoio pedagógico, alvo de nosso estudo, articulam seus afazeres de acordo com essas duas instâncias avaliativas.

Em seguida, expomos a estrutura e a organização da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), da Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) e das escolas que serviram de campo nesta pesquisa. A seguir, apresentamos o SAEB e seu histórico no Brasil.

³ Avaliações externas são aquelas marcadas por seu caráter estatal, tanto de ordem federal, quanto estadual e municipal. Essas avaliações buscam aferir a qualidade do ensino por meio da avaliação do desempenho das redes de ensino. Já as avaliações internas têm por base o trabalho realizado no interior das escolas e medem a aprendizagem dos alunos. Uma boa aprendizagem poderá conduzir a um bom desempenho, porém, conceitualmente, são processos distintos e na pesquisa aqui apresentada pretendemos notar como essa vinculação tem se dado dentro das escolas analisadas.

1.1A AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: O SAEB

No início da década de 1990, o Brasil começou a implementar uma política de avaliação em larga escala, medindo o desempenho dos alunos e possibilitando uma análise comparativa dos resultados obtidos no decorrer dos anos, tanto das escolas quanto das redes de ensino,

Esse tipo de avaliação, que teve origem no final da década de 1960, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, tinha como objetivo, inicialmente, a universalização do acesso à educação, possibilitando que metas educacionais fossem traçadas para os anos subsequentes.

No Brasil, em 1990, a política de avaliação em larga escala teve início, concebida em um discurso de progressiva reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação, de caráter amostral, aplicada a cada dois anos, em 1995, adotou uma escala de proficiência, passando a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com o uso de testes de múltipla escolha⁴.

Nesses testes, para designar as habilidades mínimas que os alunos deveriam saber ao final de cada etapa do ensino, foram criadas matrizes de referência dos componentes curriculares avaliados, Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco em resolução de problemas.

Em suas primeiras aplicações, o SAEB objetivava fazer um diagnóstico da qualidade educacional brasileira. Contudo, no decorrer dos anos, sofreu algumas modificações, incluindo a inserção da política de responsabilização⁵.

Em 2005, ocorreu um desdobramento do SAEB, que passou a conter duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), de caráter amostral, aplicada nos anos finais de cada nível de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário, aplicada no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

⁴ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que relacionam um ou mais traços latentes (não observados) de um indivíduo com a probabilidade deste dar uma certa resposta a um item.

⁵ Responsabilização ou *accountability* (expressão traduzida do inglês) é uma política baseada na prestação de contas. No setor educacional pode ou não ter incentivos, sinalizando a transferência de ônus pelos esforços de melhoria.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é uma combinação dos resultados de desempenho nas provas do SAEB com as taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes. Através do IDEB, partiu-se para uma caracterização das escolas, estabelecendo metas de crescimento a serem alcançadas até o ano de 2021.

Partindo da política de responsabilização que foi incorporada aos sistemas de ensino, a inserção das avaliações externas criou parâmetros, que influenciaram a gestão educacional, já que passaram a indicar medidas, fixando metas e padrões mínimos de qualidade.

Mesmo entendendo que qualidade não se confunde com desempenho, apontamos que a política de avaliação em larga escala é de crucial relevância, pois permite que as escolas e os entes federados possam acompanhar e monitorar seus resultados no decorrer dos anos. Dado o exposto, Ferreira afirma que:

a avaliação não se esgota nos indicadores que produz, pois são relevantes as discussões em torno de como se efetiva o processo avaliativo no contexto das esferas de poder e nas condições estruturantes das unidades escolares. (FERREIRA, 2015, p. 21)

Essa afirmação nos conduz a refletir sobre as consequências da consolidação das avaliações externas e de como os resultados de desempenho acabam chegando às escolas, em virtude da exigência do desenvolvimento de um trabalho de apropriação pelas equipes pedagógicas e pelos professores.

Essa exigência acarreta um novo olhar dos docentes e dos gestores para essa forma de avaliar que se diferencia daquela que comumente já era realizada no cotidiano escolar. Assim, para que as melhorias dos indicadores fossem alcançadas, percebeu-se a necessidade de alterações no tocante ao fazer pedagógico.

Contudo, para compreender como ocorreu a efetivação desse processo avaliativo, convém descrever sucintamente a forma como esses sistemas de avaliação em larga escala se constituíram no Brasil como uma política pública.

Esse processo histórico de construção das avaliações em larga escala no Brasil, que se divide em três momentos distintos, será objeto da próxima seção.

1.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De um modo geral, com a inserção das políticas educacionais de avaliação em larga escala, algumas mudanças situaram-se no cenário educacional brasileiro. Essas mudanças ocorreram no Brasil a partir da década de 1990. Segundo Bonamino e Souza (2012), podem ser classificadas três gerações de avaliação da Educação Básica, levando em consideração os objetivos e o seu desenho.

Essa classificação vai desde a interlocução na regulação dos currículos escolares, até a questão da responsabilização dos gestores escolares e também a bonificação aos professores e escolas, com a fomentação de políticas públicas educacionais.

A primeira geração da avaliação da Educação Básica, de acordo com Bonamino e Souza (2012), enfatizou o caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, tendo como finalidade apenas acompanhar a qualidade da educação, sem, contudo, focar em um processo de consequências.

A segunda geração propôs um diagnóstico da educação caracterizado pela presença de políticas de responsabilização, atribuindo consequências diretas aos agentes escolares. Entretanto, não foram atribuídas às escolas consequências materiais. Com a divulgação e a apropriação dos resultados pelos pais e pela sociedade, efetivou-se um *ranqueamento* das “melhores” escolas, a serem caracterizadas por seus índices.

Já na terceira geração, as mudanças nas políticas públicas, com a ocorrência de uma pressão por melhoria da qualidade do ensino, são fator preponderante, contemplando sanções ou recompensas às escolas e alunos, envolvendo mecanismos de remuneração em função do alcance de metas estabelecidas. As escolas que atingiam suas metas eram contempladas com bonificação, sendo atribuído um valor em dinheiro para as escolas ou, ainda, no salário dos professores.

Nesse sentido, nas últimas décadas, o processo de avaliação externa se consolida no Brasil na tentativa de melhorar a educação brasileira. Para atingir tal propósito, foram implementadas avaliações externas como o SAEB, cujos resultados serviram não só para nortear as concepções de políticas públicas, como também para subsidiar princípios orientadores educacionais.

Diante dessa consolidação das políticas educacionais das avaliações em larga escala, a criação de sistemas próprios de avaliação como o Sistema de Avaliação de Desenvolvimento Educacional do Amazonas (SADEAM), no estado do Amazonas, marcaram essa política de responsabilização, objetivando produzir transparência e estruturação da gestão escolar.

Para melhor compreender essa política de responsabilização, convém destacar que, para a democratização do ensino, essa forma de avaliar e mensurar o desempenho da educação brasileira é caracterizada pela prestação de contas. Essa forma de responsabilização ganha destaque na sociedade, pois

vem sendo considerada na perspectiva do aperfeiçoamento das instituições estatais, o que envolve, ao mesmo tempo, a melhoria das políticas e dos programas governamentais e uma maior transparência e responsabilidade nas ações de política pública (BONAMINO E SOUZA, 2012, p. 378).

Ainda nessa perspectiva, as autoras afirmam que essa avaliação está relacionada ao desempenho da gestão pública, fazendo com que a promoção de maior transparência crie mecanismos de responsabilização a esses gestores.

Nessa direção, os resultados dos índices de desenvolvimento educacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) servem não só como indícios da qualidade do serviço oferecido pelas escolas, como também da eficiência da própria gestão. Isso faz com que o gestor, preocupado com a qualidade dos resultados de sua instituição, procure envolver todos os atores escolares, buscando, assim, construir um trabalho pedagógico que vislumbre não só o fim – representado pelos resultados –, mas, sim, todo o processo que envolve o fazer educativo.

Na busca de estar em consonância com a construção de políticas públicas que impliquem o processo de responsabilização das redes e das instituições de ensino, o estado do Amazonas instituiu o SADEAM. O processo de construção dessa política de avaliação externa é o que trataremos na seção a seguir.

1.3 A AVALIAÇÃO EXTERNA E A POLÍTICA DO ESTADO DO AMAZONAS: O SADEAM

A partir da inserção das avaliações externas no setor educacional, as políticas públicas foram marcadas com a legitimação da responsabilização aos gestores públicos desse setor. Nesse sentido, Brooke (2012) aponta que:

As consequências que foram sendo associadas aos resultados dos alunos de determinada escola ou professor, incluindo o pagamento ou não de incentivos, sinalizam a transferência do ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola e dão o sentido cabal da palavra **responsabilização**. (BROOKE, 2012, p. 143. Grifo do autor)

A criação de sistemas de avaliações externas no Brasil se deu, primeiramente, na esfera nacional, seguida de sistemas de avaliação externas estaduais. Os estados passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, com diferença, na maioria das vezes, no tempo de aplicação, vez que as avaliações estaduais são anuais. Como o quantitativo de alunos avaliados é menor que o avaliado no SAEB, os resultados desses testes são processados e divulgados em menor tempo.

Dentro dessa política de avaliação em larga escala, também conhecida como avaliação externa, o governo do Amazonas, através da SEDUC/AM, criou, em 2008, o SADEAM. Com esse sistema, o Estado visa aferir o desempenho dos alunos de sua rede pública estadual a fim de permitir que todos os envolvidos no processo educativo desenvolvam discussões e estabeleçam ações e políticas que garantam a melhoria da qualidade do ensino.

Esse sistema foi criado para avaliar as escolas estaduais da capital e de todos os 61 municípios do interior do Amazonas, possibilitando à administração pública um diagnóstico da aprendizagem de todos os seus estudantes⁶.

O SADEAM é um instrumento que visa garantir a qualidade do ensino público do estado, uma vez que permite a elaboração de um diagnóstico mais preciso, apontando um quadro da Educação Básica local.

Tal sistema permite ainda uma intervenção em áreas em que mais se precisa avançar, por meio de um planejamento sistemático na busca da qualidade do ensino, criando medidas de padrão de qualidade específicas para o estado.

⁶ Destacamos que, na cidade de Manaus, o SADEAM também é aplicado na rede municipal.

Sendo esse sistema implantado para reunir dados que servem de subsídio para a gestão institucional no que se refere às definições de políticas públicas educacionais, o desenho desse sistema de avaliação contou com assessoria técnica e pedagógica do Centro de Seleção e de Promoções de Eventos (Cespe) da Universidade de Brasília (UnB). Em 2011, a avaliação passou a contar com a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Essa avaliação externa estadual é realizada anualmente, com a aplicação de testes de desempenho baseados na TRI, a partir de matrizes de referência nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, complementadas por Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Redação no Ensino Médio.

Como fora mencionado, essa avaliação foi planejada para ocorrer anualmente, aspecto em que difere do SAEB – promovido pelo Ministério da Educação -, que é bianual. Além disso, enquanto o SAEB avalia apenas Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Médio, o SADEAM avalia outras disciplinas.

Nesse processo histórico de avaliação da Educação Básica no Amazonas, desde sua criação, o sistema avaliou 23.014 (vinte e três mil e catorze) alunos em 2008; passando, em 2009, para 57.192 (cinquenta e sete mil, cento e noventa e dois) alunos avaliados; em 2010, avaliou 77.376 (setenta e sete mil, trezentos e setenta e seis) alunos; em 2011, 124.076 (cento e vinte e quatro mil e setenta e seis) alunos; em 2012, 276.617 (duzentos e setenta e seis mil, seiscentos e dezessete) alunos e, em 2013, foram avaliados 168.745 (cento e sessenta e oito mil, setecentos e quarenta e cinco) alunos.

No primeiro ano, foram avaliados alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos da 3ª série do Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram avaliados também nas disciplinas supracitadas e em Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa.

A SEDUC/AM, entendendo que esse sistema possibilita um diagnóstico do desempenho individual e coletivo dos estudantes e com o intuito de oferecer subsídios para uma gestão de qualidade na Educação Básica, em 2014, avaliou 117.969 (cento e dezessete mil, novecentos e sessenta e nove) alunos. Foram avaliados alunos do Ensino Fundamental regular, 5º e 9º anos e da 3ª série do Ensino Médio e alunos da

EJA das etapas equivalentes, em 912 (novecentas e doze) escolas, passando a abranger, além das unidades de ensino da SEDUC-AM, as da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Vale esclarecer que a SEDUC-AM tem uma Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD), que é responsável por tomar as medidas necessárias para a viabilização do planejamento e execução do SADEAM. É essa gerência que se responsabiliza em divulgar os resultados para as instituições escolares, pois coordena, orienta, trata e dissemina informações relacionadas às avaliações educacionais em larga escala, verificando os fatores que intervêm no processo ensino-aprendizagem.

Ao considerar que essas avaliações em larga escala podem impactar no desempenho dos alunos e no trabalho da equipe escolar, compreendemos que esse processo acarreta determinadas consequências na avaliação interna das escolas. Nessa perspectiva, cabe verificar quais papéis e atribuições devem ser desenvolvidos pelos atores escolares, que irão colocar em prática essa política pública. Para melhor compreensão do processo de avaliação interna no estado do Amazonas, na seção a seguir, delineamos sua estrutura.

1.4A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO INTERNA NO ESTADO DO AMAZONAS

Tratando-se do processo de avaliação de aprendizagem, é imperativo considerar os benefícios que podem resultar de uma política de avaliação da qualidade do ensino, a fim de fornecer indicadores eficazes para as escolas e a comunidade escolar.

Com a organização do ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, a proposta curricular do estado do Amazonas trata a avaliação da aprendizagem como um ponto central no trabalho pedagógico, uma vez que

a avaliação escolar é reconhecida com um meio de fornecer informações sobre o processo ensino e aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho. Sendo assim, é parte integrante do processo e deve ser elemento norteador da análise crítica ou até de modificações no trabalho desenvolvido. (AMAZONAS, 2008)

Por isso, quando se elege o uso de um instrumento de avaliação, o professor precisa ter clareza quanto aos objetivos que deseja aferir, já que, através deles, fará a análise do desempenho dos alunos. Tal procedimento refletirá sobre os resultados e ajudará na tomada de decisões sobre os caminhos a seguir, a partir dos contextos que encontrará em sua turma ou em cada um de seus alunos.

Nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, o documento que rege todo o funcionamento das escolas é o Regimento Geral das Escolas Públicas da rede estadual de ensino, regulamentado através da Resolução nº. 122/2010, publicado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Essa resolução trata, entre outras questões, do processo de avaliação do ensino e aprendizagem na rede e é à luz de tais prerrogativas legais que a SEDUC/AM dispõe em relação à avaliação da aprendizagem que descreveremos esse processo no contexto escolar.

Apesar de a Resolução nº. 122/2010 – CEE/AM guiar os princípios norteadores do processo de avaliação da aprendizagem na SEDUC/AM, é preciso que tanto a equipe pedagógica quanto os professores entendam também o fato de que esse processo está atrelado a outras prerrogativas legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9394/96) e a Constituição Federal de 1988.

Quanto a isso, os atores escolares, se quiserem construir um trabalho de qualidade, devem compreender e pôr em prática essas prerrogativas legais que orientam todo o trabalho pedagógico.

A seção a seguir apresenta a organização e a estrutura do processo de avaliação da aprendizagem na rede estadual de ensino do Amazonas.

1.4.1 A Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM): princípios norteadores

Como fora mencionado, o atual Regimento Geral das escolas públicas da rede estadual de ensino do Amazonas é instituído pela Resolução nº. 122/2010-CEE/AM. Em sua estrutura, os artigos de 61 ao 72, que tratam da avaliação da aprendizagem, foram modificados em 2014, pela Resolução nº. 03/2014-CEE/AM, sendo atualizados

em 2015 pela Resolução nº. 05/2015-CEE/AM⁷, alterando itens importantes aos quais iremos nos ater adiante mais detalhadamente.

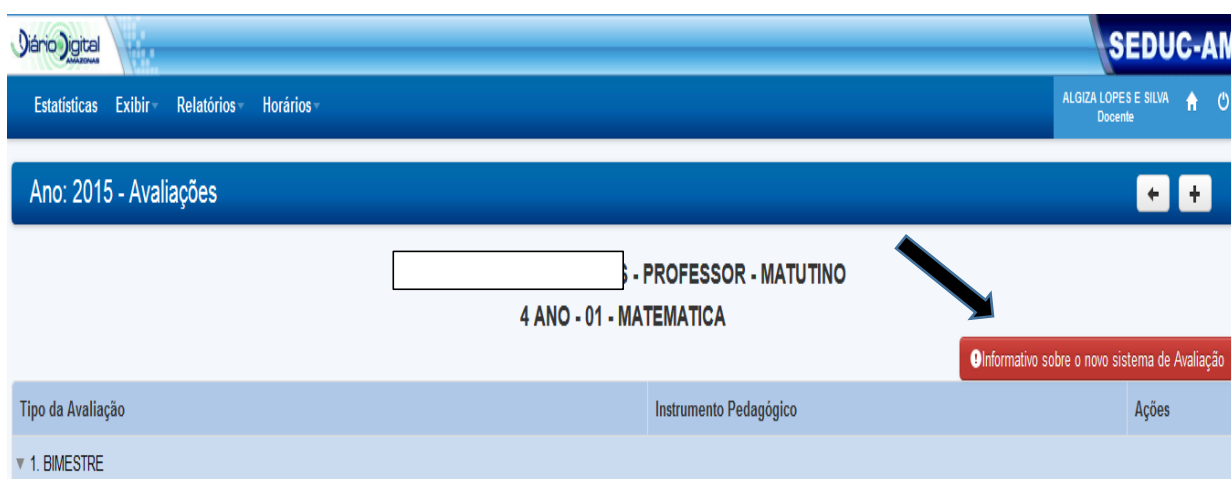
No início do ano letivo de 2014, foi divulgada, por meio de reunião, a modificação de alguns procedimentos da avaliação interna, tais como: quantitativo de avaliações mínimas por bimestres, uso de notas ao invés de conceito, média aritmética, entre outros. Na ocasião, tais mudanças ainda aguardavam aprovação do CEE/AM, porém já estavam inseridas no diário digital.

Após a aprovação dessa resolução pelo CEE/AM, o texto foi divulgado no diário digital, em meados de abril, para que os professores tomassem conhecimento, oficialmente, das mudanças ocorridas.

Essa divulgação é disponibilizada através de um link na página digital dos professores, no planejamento das avaliações, esquematizado na cor vermelha em um formato chamativo para que eles o utilizassem em suas considerações e tirassem dúvidas quanto às mudanças às quais deveriam atentar-se para o cumprimento em suas avaliações da aprendizagem.

Na figura 1, temos um exemplo do Diário Digital, disponível para os professores:

Figura 1: Janela do Diário Digital



FONTE: Diário Digital/2016

O documento foi apresentado primeiramente aos Coordenadores Adjuntos Pedagógicos das Coordenadorias, que repassaram aos gestores escolares, aos

⁷ Ocorridas as modificações dos artigos 62 ao 72 em 2014, utilizaremos a versão das modificações de 2015, posto que são as que estão em vigor atualmente.

pedagogos e aos apoios pedagógicos para que acompanhassem os professores no desenvolvimento das normas constantes no documento.

Essa mudança deu-se principalmente devido a constantes confusões causadas pelo processo anterior, em que a maioria dos pais não compreendia o cálculo das notas e não conseguia saber se os filhos tinham atingido a média para aprovação. No caso do Ciclo⁸, havia também a constante reclamação por parte dos professores que tinham de preencher o chamado Parecer Descritivo⁹. Considerando o fato de não terem tempo disponível para criarem documentos diversificados, muitas vezes a transcrição de um mesmo texto era feita para os demais alunos da turma.

Essa prática tende a indicar a ausência de um acompanhamento da equipe pedagógica, cujos maiores esclarecimentos deveriam ser feitos pela figura do pedagogo ou apoio pedagógico escolares, garantindo, assim, as características individuais de cada aluno.

Outro fator que gerou essa mudança foram as dificuldades para parametrização das notas de outras redes de ensino. Em caso de transferência, tinha que ser feita uma convergência para o sistema utilizado na rede estadual do Amazonas, o que gerava alguns percalços no setor de documentação das escolas, uma vez que o estado possui um Sistema Integrado de Gestão do Amazonas (SIGEAM) que organiza o histórico escolar de todos os alunos, além de outras informações.

Na proposta curricular do I e do II Ciclo não constam os instrumentos de aprendizagem que deveriam ser utilizados pelos professores para se chegar aos conceitos de AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória), dando o direcionamento que os professores deveriam se basear em autoavaliação, pasta avaliativa, caderno de campo, projetos e discussão coletiva.

Assim, ao final de cada ano e para fins de transferência, esses conceitos eram atribuídos, configurando-se em notas, obedecendo aos critérios descritos no quadro 1:

⁸ Convém esclarecer que a SEDUC-AM adota o sistema de Ciclos de Aprendizagem desde o ano de 2008 no Ensino Fundamental I. Esse sistema adota a progressão continuada de estudos, com retenção apenas no final de cada Ciclo. No caso da rede estadual de ensino do Amazonas, o Ensino Fundamental I se divide em I Ciclo (1º, 2º e 3º ano) e II Ciclo (4º e 5º ano).

⁹ Parecer Descritivo era o documento utilizado para registro dos avanços ou as dificuldades dos alunos, registrando as siglas AS ou ANS, que configurava a promoção ou não desses alunos.

Quadro 1: Parametrização dos conceitos em notas

Professor	Secretaria / SIGEAM
AS – 60	60
AS – 70	70
AS – 80	80
AS – 90	90
AS – 100	100
ANS – 50	50
ANS – 40	40
ANS – 30	30
ANS – 20	20
ANS – 10	10

Fonte: Proposta Curricular do I e II Ciclo / 2008

Na prática, eram elaborados dois pareceres descritivos por cada ano de cada um dos Ciclos, ou seja, as avaliações eram descritas semestralmente, período em que seria feita a devolução de resultados de aprendizagem aos pais e à Secretaria de Educação. Outro fator importante é o fato de os conceitos de aprendizagens serem únicos e se estenderem para todas as áreas e os respectivos componentes curriculares do Ciclo.

O semestre também era o tempo que os professores e a equipe pedagógica usavam para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Nesse período, os docentes deveriam ajustar suas ações pedagógicas, seus planejamentos às necessidades, reformulando as estratégias necessárias para alterar as abordagens adequadas para a turma e para cada aluno.

Ao conceber que o trabalho dos professores deve ser acompanhado e monitorado pela equipe pedagógica, damos ênfase à atuação dos pedagogos e/ou apoios pedagógicos. Segundo a Proposta Curricular cabe-lhes:

Acompanhar o desempenho dos alunos, analisando-os, constantemente, com os professores e propondo medidas de solução;
Tomar as providências necessárias para garantir atividades complementares e plano de acompanhamento pedagógico aos alunos que apresentarem dificuldade na aprendizagem;
Promover, junto aos demais professores, o estudo de textos relativos à metodologia preconizada;
Desenvolver ações junto ao professor no sentido de favorecer a participação da família no processo de educação dos filhos;
Participar dos encontros pedagógicos com o coletivo de professores e equipe de formadores. (AMAZONAS, 2008, p.14)

Diante do exposto e tendo em vista que as avaliações internas são algo imprescindível no cotidiano escolar, a SEDUC-AM passou a regulamentar o

acompanhamento pelos pedagogos e/ou apoios pedagógicos como obrigatório a partir do ano de 2014, no que se refere à análise dos instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva). A legislação passou a regulamentar também outras mudanças nesse processo de avaliação da aprendizagem da rede estadual de ensino do estado do Amazonas.

Anteriormente, de acordo com a legislação (Resolução nº. 03/2014-CEE/AM), o pedagogo e/ou apoio pedagógico tinham que fazer o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem sem apreciar, ou melhor, sem avaliar os instrumentos de avaliação, provas discursivas e provas objetivas.

Por isso, esse novo item no processo de avaliação da aprendizagem destaca-se a partir do momento que se estrutura um indicativo de monitoramento dos instrumentos de avaliação no interior da escola. Assim, produzir um estudo sobre esse contexto é fundamental para expor algumas considerações sobre o trabalho da equipe pedagógica escolar e sobre os procedimentos para o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem, entendendo a multiplicidade de atribuições de um pedagogo e/ou apoio pedagógico.

Essa mudança no processo de avaliação da aprendizagem na rede estadual elenca a preocupação de uma política pública pautada em realizar um melhor acompanhamento do rendimento escolar. Para isso, considera-se ser esse um dos indicadores nas avaliações externas, mas, principalmente, porque é por meio das avaliações internas que se mensura a aprendizagem dos alunos, obtendo um diagnóstico.

Nesse contexto, há a possibilidade de que haja uma relação eficaz do que se propõe para o aluno aprender e o que ele realmente está aprendendo. Com a apreciação da equipe pedagógica escolar dos instrumentos de avaliação, há uma ponte de verificação se esses instrumentos estão de acordo com o currículo proposto.

Ao longo de minha vida profissional¹⁰, atribuí o trabalho do pedagogo como um dos mais importantes no contexto escolar, em virtude de ser esse profissional que coordena as atividades escolares, que conhece alunos e professores, bem como as práticas pedagógicas que acontecem no interior da escola. Esse profissional é um elo, um articulador no desenvolvimento dos trabalhos escolares, dentre eles, a avaliação.

¹⁰ Lembro ao leitor a opção por escrever o texto na primeira pessoa do plural. No entanto, ao me referir à minha atuação em especial, trago a primeira do singular com o objetivo de marcar esse lugar como aquele em que, a partir da minha experiência, consigo caracterizar o problema de investigação.

Com a inserção das políticas de avaliação em larga escala, esses pedagogos e/ou apoios pedagógicos passaram a exercer mais uma demanda - a de conhecer os resultados do desempenho de alunos e das escolas. A partir desses resultados, realizar uma reflexão constante, com o intuito de fomentar práticas eficazes no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma articulação constante no trabalho pedagógico escolar.

É preciso enfatizar que não se trata de um trabalho fácil, pois demanda conhecimento do currículo, das matrizes de referência das avaliações externas nacionais e estadual, além de uma articulação entre os resultados e o trabalho efetivo na sala de aula pelos professores, de acordo com os objetivos a que se propõem.

Contudo, é possível perceber que a apropriação desses conhecimentos é, muitas vezes, comprometida pelo excesso de atribuições do pedagogo e/ou apoio pedagógico. Esse profissional se responsabiliza por diversos processos no ambiente escolar, tanto no controle da frequência dos alunos – para combater a evasão escolar –, como em orientações disciplinares a alunos que descumprem as normas de conduta.

Com a legislação da rede estadual do Amazonas proposta de acordo com a legislação nacional vigente, como fora anteriormente citado, todo o Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais, que é regulamentado pela Resolução nº. 122/2010 – CEE/AM, sofreu alteração em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, no Título VI, do art. 61 ao art. 75 e o art. 121, do regimento escolar citado acima.

Essa alteração interferiu diretamente no trabalho do pedagogo e/ou apoio pedagógico, uma vez que este é um dos principais agentes no processo avaliativo de uma unidade de ensino.

Das alterações que são significativas, destacamos a que se refere ao somatório das notas. Anteriormente, a nota anual era somatória e os alunos obtinham uma nota de 0 a 100 pontos, divididos da seguinte forma: no 1º e no 2º bimestres o total era de 20 pontos cada, com uma média mínima de 60% de aprovação, ou seja, 12 pontos. No 3º e no 4º bimestres, o total era de 30 pontos cada, sendo a média mínima 18 pontos. Ao final do ano letivo, o aluno deveria obter no mínimo 60 pontos para ser aprovado. Esse regime de notas era utilizado no Ensino Fundamental nos Anos Finais (de 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª à 3ª série).

Com a mudança no novo processo de avaliação da aprendizagem, as notas passam a ser obtidas através da média aritmética de acordo com o art. 62 da Resolução nº. 05/2015 – CEE/AM:

§ 3º. O Rendimento Escolar do aluno será aferido ao final de cada bimestre/etapa/módulo letivo, obedecendo à escala de valores de 0 (zero) a 10,0 (dez) pontos:

a) A média mínima bimestral a ser atingida em cada Componente Curricular será de 60% (sessenta por cento) dos pontos atribuídos, ou seja, 6,0 (seis);

b) A média mínima para aprovação ao final do ano letivo será de 6,0 (seis) pontos por Componente Curricular.

§ 4º. A avaliação é contínua e cumulativa, devendo ocorrer em caráter formativo e somativa, aplicada da seguinte forma:

a) Cada instrumento avaliativo valerá 10,00 pontos. No registro das avaliações parciais, será admitida qualquer fração com até duas casas decimais.

b) Cada bimestre/módulo/etapa valerá 10,0 pontos, em todos os componentes curriculares.

c) A aferição do resultado do bimestre/etapa/fase/módulo se dará pela média aritmética simples.

(...)

e) A fórmula de aferição para a Média Bimestral é a seguinte:

$$\frac{\Sigma \text{ dos Resultados das Avaliações}}{\text{Nº avaliações mínimas e/ou realizadas}} = \text{MB}$$

(Amazonas, 2015a)

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a promoção dos alunos não era trabalhada por nota, mas por conceito: Aprendizagem Satisfatória (AS) e Aprendizagem Não Satisfatória (ANS). Ressaltamos que, no Amazonas, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) seguem o sistema de Ciclos de Aprendizagem, formados pelo I Ciclo (1º ao 3º ano) e II Ciclo (4º e 5º ano).

Essa concepção

surge como uma alternativa à problemática do fracasso escolar, na medida em que amplia a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita, assegura uma base de reconhecimento da individualidade do aluno, de suas características socioculturais e de uma nova concepção de aprendizagem. Esta aprendizagem é contínua e o tempo para realizá-la é determinado pelas características e ritmo de cada aluno. (AMAZONAS, 2008, p. 6)

O instrumento de registro de aprendizagem dos alunos era o “Parecer Descritivo”, no qual os professores apresentavam os avanços e as dificuldades por aluno. No entanto, o que muitas vezes ocorria era uma repetição de relatos para quase

todos os alunos, muitos professores não tinham critérios para mensurar as aprendizagens e transformá-las em conceitos.

Outra questão que foi acrescentada ao Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais refere-se ao quantitativo de avaliações, o que anteriormente não era definido, existindo apenas como orientações pedagógicas. Assim, o artigo 62, § 6º, da Resolução nº 122/2010 - CEE-AM estabelece que:

Nas avaliações bimestrais, a partir dos instrumentos utilizados, deverão ser aplicados obrigatoriamente:

I - Para os componentes curriculares com 03 (três) ou mais avaliações, 02 (dois) destes instrumentos serão provas individuais. Recomenda-se uma prova objetiva e a outra discursiva.

II - Para os demais componentes curriculares, com 02 (duas) avaliações, 01 (um) destes instrumentos será uma prova individual, discursiva ou objetiva, a critério do professor.

III – Os instrumentos de avaliação aplicados, deverão estar em consonância com os conteúdos ministrados e adequados a cada etapa/nível/modalidade/fase de ensino. (AMAZONAS, 2010)

Na Resolução nº 05/2015 – CEE/AM, que altera o Regimento Escolar Interno das Escolas Estaduais a respeito do processo de avaliação interna, destacamos ainda que o formato dos instrumentos de avaliação, provas objetivas e discursivas, também foi definido considerando critérios como contextualização, fundamentação teórica, sequência lógica, entre outros. (Art. 62)

§ 8º. O instrumento de avaliação, prova discursiva, será avaliado considerando os seguintes critérios:

- a) contextualização;
- b) fundamentação teórica (embasamento científico);
- c) sequência lógica (organização e exposição estruturada da ideia obedecendo à disposição: introdução, desenvolvimento e conclusão);
- d) estilo (gramática e coerência de pensamentos);
- e) intervenção (críticas e sugestões como contribuição pessoal);
- f) síntese (poder de apreciar criticamente e inferir qualitativamente sobre as ideias expostas reelaborando conceitos). (AMAZONAS, 2015a)

§ 10º. O instrumento de avaliação, prova objetiva, deverá ser elaborado dentro dos seguintes critérios:

- a) listar e considerar os conhecimentos e habilidades do processo cognitivo que se quer verificar, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com o ensino;
- b) definir o número de questões/itens e sua complexidade, do assunto a ser avaliado levando em conta o tempo disponível para a sua resolução;
- c) elaborar enunciados com instruções específicas, claras, objetivas e contextualizadas;

- d) atribuir o valor a ser dado a cada questão/item equivalente com o grau de complexidade e elaborar a chave de correção;
- e) usar letras e/ou figuras que facilitem a leitura e a visualização;
- f) organizar as questões ou os itens em ordem de dificuldade crescente e de similaridade entre os conteúdos distribuídos equitativamente, agrupando-as de mesmo tipo (lacunas, múltipla escolha, verdadeiro-falso entre outros) (AMAZONAS, 2015a).

Para entender como o contexto da avaliação da aprendizagem ocorre nas escolas, há a necessidade de compreender, por meio da análise das avaliações internas, como o currículo é contemplado e se elas estão adequadas, além de perceber se o pedagogo ou apoio pedagógico as analisa de acordo com os critérios estabelecidos.

Quanto à aplicação dos instrumentos de avaliação, a resolução estabelece que devam ser obrigatoriamente aplicados, tendo como um dos instrumentos uma prova objetiva ou uma prova discursiva, em cada um dos componentes curriculares, de acordo com o artigo 62, da Resolução nº. 05/2015-CEE/AM:

- g) As avaliações deverão ser aplicadas a partir de quantidades mínimas, conforme a carga horária dos componentes curriculares das matrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Para os componentes com uma (01) hora semanal serão no mínimo duas (02) avaliações e a partir de duas (02) horas semanais, o mínimo de três (03) avaliações, conforme os quadros descritivos das tabelas abaixo. (AMAZONAS, 2015a)

Os quantitativos mínimos de avaliações dos componentes curriculares estão apresentados no quadro 2 que expõe como estão distribuídas essas avaliações com relação ao quantitativo:

Quadro 2: Número de avaliações mínimas por bimestre nos níveis e etapas de ensino

COMPONENTE CURRICULAR	I CICLO–Ens. Fundamental I	II CICLO–Ens. Fundamental II	Ens. Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Língua Portuguesa	3	3	3	3
Artes	2	2	2	3
Educação Física	2	2	3	3
Matemática	3	3	3	3
Física	-	-	-	3
Química	-	-	-	3
Biologia	-	-	-	3
Ciências	2	2	3	-
História	2	2	3	3
Geografia	2	2	3	3
Filosofia	-	-	-	2
Sociologia	-	-	-	2
Língua Estrangeira Moderna	2	-	3	3
Ensino Religioso	2	2	2	2
Metodologia do Estudo ¹¹	2	2	2	2

FONTE: Resolução nº. 05/2014

Assim, na formulação de políticas educacionais, a política de avaliação externa insere, nos contextos escolares, um efeito de concretização das ações de integração e de apropriação de seus resultados nas escolas. Tais apropriações inserem também um efeito nas avaliações da aprendizagem, configurando um processo de mudança e de controle que corrobora na melhoria dos índices escolares.

Como foi dito anteriormente, na inserção de políticas relacionadas às avaliações, tal decisão de controle do processo de avaliação da aprendizagem, por parte da SEDUC-AM, tem objetivos que parecem enfatizar um diagnóstico mais preciso e com ações que visam superar o baixo desempenho dos alunos.

Na SEDUC-AM, o pedagogo e/ou apoio pedagógico fazem parte da equipe pedagógica, juntamente com o gestor escolar, conforme apontado na introdução deste texto. O que define se a escola terá um deles ou todos os profissionais atuando simultaneamente é o quantitativo de turmas, conforme quadro 3:

¹¹ Componente curricular ofertado apenas em escolas de tempo integral.

Quadro 3: Lotação de Pedagogos nas escolas estaduais – em 2015

Escolas com números de turmas formadas (por turno)	Quantidade máxima de pedagogo por escola	Observação
05 turmas	02	Lotar nos turnos onde houver maior necessidade.
De 06 a 15 turmas	03	Um por turno.
De 16 a 24 turmas	06	Dois por turno.
A partir de 25 turmas	09	Três por turno.

FONTE: Instrução Normativa nº. 02/2014

De acordo com o quadro 3, notamos que o documento de lotação de pedagogos e/ou apoios pedagógicos, do ano de 2015, aponta que quanto maior o quantitativo de turmas, maior a necessidade desses profissionais para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, há um indicativo para a SEDUC-AM de que esses profissionais são de extrema importância nas escolas, pois cabe a eles, juntamente com os gestores escolares, a gestão pedagógica e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2016, a SEDUC-AM reestruturou a lotação dos pedagogos e apoios pedagógicos nas escolas da rede estadual, aumentando o quantitativo desses profissionais nas escolas¹², ficando essa lotação de acordo com o quadro 4:

¹² A SEDUC/AM realizou concurso público em 2015, aumentando seu quadro de pessoal em 2016, contudo, até o final desta dissertação, ainda não foram chamados os pedagogos para posse. Com isso, houve a lotação de apoios pedagógicos em várias escolas.

Quadro 4: Lotação de pedagogos nas escolas estaduais – em 2016

Quantidade de turmas (por turno)	Quantidade (por escola)
De 03 a 05 turmas	01
De 06 a 09 turmas	02
De 10 a 19 turmas	03
A partir de 20 turmas sem administrador escolar ¹³	06
A partir de 20 turmas com administrador escolar	04
Anexos com 06 a 12 turmas	02

FONTE: Instrução Normativa nº. 03/2015

Percebemos que, a partir dessa nova estrutura de lotação da equipe pedagógica, há uma evidência de que a SEDUC-AM está buscando estruturar melhor o processo de acompanhamento de todo o processo de ensino- aprendizagem, ao considerar que um dos fatores para que a qualidade da educação ocorra seja a presença de uma equipe pedagógica nas escolas.

Mesmo que a eficiência desse trabalho não dependa apenas de um número ideal de profissionais atuando na equipe pedagógica, é preciso ter certa proporcionalidade entre a quantidade de coordenadores pedagógicos e a quantidade de professores. (PLACCO, 2016)

Tendo essa equipe o papel de articular ações que desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, a Resolução nº. 122/2010 – CEE/AM fixa, em seu artigo 118, todas as 25 atribuições do pedagogo da rede estadual de ensino do Amazonas, dentre as quais destacamos as que se referem ao processo de avaliação da aprendizagem:

- VII. esclarecer a equipe quanto aos indicadores indispensáveis para a avaliação pedagógica, tendo em vista a globalização dos aspectos intelectuais e psicossociais da aprendizagem;
- VIII. discutir os critérios de aprovação e reprovação dos alunos;

¹³ O administrador escolar é um professor ou pedagogo que atua na equipe escolar e trata diretamente de questões administrativas, como frequência de servidores e estrutura patrimonial, sendo permitida sua lotação somente em escolas com o quantitativo de turmas acima de 20 salas de aula.

- IX. elaborar, junto com a equipe, programas de recuperação, tendo em vista uma atuação psicopedagógica;
- X. orientar os professores na tarefa da avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudos;
- XI. propor soluções para resolver deficiências encontradas na aprendizagem do aluno e no ajustamento escolar;
- XII. discutir com os professores os métodos e as técnicas adotadas na aprendizagem e escolher os mais adequados; [...]
- XXII. participar da avaliação do aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem (AMAZONAS, 2010)

O artigo 139 da Resolução nº. 122/2010-CEE/AM fixa ainda as competências da equipe pedagógica. Destacamos as seguintes:

III. da Área Pedagógica:

- a) Coordenar todas as atividades do corpo docente e discente da escola;
- b) Orientar, supervisionar e avaliar projetos educacionais e os resultados obtidos no processo ensino aprendizagem. (AMAZONAS, 2010)

Em relação a essas atribuições e competências, é fundamental compreender os princípios das ações e articulações que dão condições ao trabalho pedagógico, permeado pelo trabalho que a SEDUC-AM propõe ao pedagogo e ao apoio pedagógico, como articulador da equipe pedagógica.

Quando se trata de um controle/acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem, alguns pontos devem ser levantados, visto que podem ir além das avaliações bimestrais, corroborando para os indicadores de aprovação ou reprovação.

Esse controle compõe um interesse nos resultados educacionais expostos nos índices de desempenho educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas (IDEAM). Nessa relação de imersão com as avaliações, não deve passar despercebida a importância do trabalho desse profissional como responsável pela integração dos demais atores escolares, ou seja, a articulação com o gestor escolar, com os pais e com os alunos. Assim, Pimenta (2012) afirma que

Na maioria das redes de ensino, o coordenador pedagógico é tido como o principal responsável pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas da escola, organizando, acompanhando e discutindo, especialmente com os professores, os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, usualmente, ele tem se responsabilizado também pela organização dos processos avaliativos

internos da escola e, mais recentemente, dos externos (PIMENTA, 2012, p. 92).

Nessas possíveis implicações, ressaltam-se as expectativas que a rede estadual de ensino do Amazonas tem em produzir mudanças no trabalho da equipe pedagógica no que concerne às avaliações.

A partir desse contexto, cabe-nos indicar um caminho para o uso das avaliações para além da avaliação da aprendizagem como ordenador de classificação de alunos para aprovação ou reprovação. De acordo com esse entendimento, se houver um processo de avaliação da aprendizagem bem estabelecido no interior das escolas, a melhoria dos resultados do desempenho nas avaliações externas será uma consequência do processo de avaliação interna.

A SEDUC-AM possui alguns princípios que norteiam o processo de avaliação da aprendizagem nas escolas da rede estadual. Esse processo de avaliação da rede estadual está embasado em princípios constantes na legislação educacional brasileira.

Essa legislação está em sintonia com os princípios constitucionais legais e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96), dando as devidas orientações e legitimidade na oferta do Ensino Fundamental visando à formação básica do cidadão.

Na rede estadual de ensino do Amazonas, como fora anteriormente mencionado, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são organizados em Ciclos (LDB, art. 23 e art. 32, inciso IV parágrafo 1.º), redimensionando o trabalho docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a metodologia indicada nas Propostas Curriculares.

Esse nível de ensino é organizado em I Ciclo (1º, 2º e 3º ano) e II Ciclo (4º e 5º ano), fazendo com que a escola repense sua prática, buscando cada vez mais a qualidade do ensino, a fim de reverter o fracasso escolar.

Nessa organização, o quadro 5 mostra como está formalizada a organização do I Ciclo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

Quadro 5: Organização do I Ciclo

Organização dos Anos Iniciais	Idade	Tempo de Escolaridade
1.º ano do I Ciclo	6 anos completos ou a completar até 30 de abril (ano corrente).	1.º ano de escolaridade
2.º ano do I Ciclo	7 e 8 anos	2.º ano de escolaridade
3.º ano do I Ciclo	8 e 9 anos	3.º ano de escolaridade

FONTE: Proposta Curricular do I Ciclo/2008

Nessa organização, o atendimento ao aluno na idade certa é previsto, contando com programas para alunos em distorção idade-série.

O quadro 6 mostra como está formalizada a organização do II Ciclo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

Quadro 6: Organização do II Ciclo

Organização dos Anos Iniciais	Idade	Tempo de Escolaridade
4.º ano do II Ciclo	9 e 10 anos	4.º ano de escolaridade
5.º ano do II Ciclo	10 a 14 anos completos ou a completar até 30 de abril (ano corrente).	5.º ano de escolarização

Fonte: Proposta Curricular do II Ciclo/2008

Com enfoque nessa organização de ensino, o papel da equipe pedagógica tende a favorecer a atuação do professor, apoiando-o em:

- Acompanhar o desempenho dos alunos, analisando-os, constantemente, com os professores e propondo medidas de solução;
- Tomar as providências necessárias para garantir atividades complementares e plano de acompanhamento pedagógico aos alunos que apresentarem dificuldade na aprendizagem;
- Promover, junto aos demais professores, o estudo de textos relativos à metodologia preconizada;
- Desenvolver ações junto ao professor no sentido de favorecer a participação da família no processo de educação dos filhos;
- Participar dos encontros pedagógicos com o coletivo de professores e equipe de formadores. (AMAZONAS, 2008)

Nesse sentido, espera-se que o perfil dos professores tenha as seguintes características:

- Provocador da curiosidade do aluno com vistas a que produza a compreensão do objeto do conhecimento.
- Estar aberto à relação dialógica com o mundo e com os outros, demonstrando inquietação e curiosidade, exercitando, tanto melhor, sua capacidade de aprender.
- Ser um pesquisador, buscando continuamente aperfeiçoamento no seu trabalho, combinando criativamente teoria à prática.
- Reconhecer-se como sujeito transformador através de reflexão crítica sobre sua prática e de construção permanente de sua identidade profissional.
- Ser interdisciplinar no processo de articulação de produção de conhecimento. (AMAZONAS, 2008)

Assim, as propostas curriculares da rede estadual de ensino entendem a avaliação da aprendizagem como “um instrumento poderoso que contribui para o enriquecimento e debate sobre a Educação e a realidade de nossas escolas” (AMAZONAS, 2008). A partir dos resultados das avaliações internas aplicadas em sala de aula, faz-se uma reflexão que se transforma em ação, a fim de buscar uma nova realidade no acompanhamento da aprendizagem dos alunos e em sua trajetória de construção de conhecimento.

Nesse sentido, é importante compreender que a avaliação da aprendizagem ou avaliação interna perpassa pelo sentido do fazer pedagógico, o que leva à necessidade de um olhar mais atento da equipe pedagógica para essa questão no cotidiano escolar.

Tal olhar mais atento se traduz como uma política da SEDUC-AM no que se refere ao cumprimento do currículo e da função do pedagogo e do apoio pedagógico, posto que são esses profissionais que devem orientar o trabalho dos professores nas escolas.

Para repassar todas as orientações e os direcionamentos a esses profissionais, a SEDUC-AM dispõe de sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) na capital Manaus e de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) nos municípios do interior do Estado. Esses setores são responsáveis, pedagógica e administrativamente, pelas escolas da rede estadual. A organização e a estrutura administrativa das CDEs e CREs será exposta na próxima seção.

1.5A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, será feita uma apresentação institucional da Coordenadoria Distrital de Educação, com descrição de sua estrutura organizacional dentro da SEDUC-AM. Enfatiza-se isso pelo fato de as escolas pesquisadas estarem em sua coordenação e a relação quanto aos direcionamentos repassados pela CDE 7 com em relação à situação a ser estudada.

As CDEs e CREs surgem na estrutura organizacional da SEDUC-AM no ano de 2005, a partir da Lei Delegada nº 08, de 05 de julho do ano de 2005, com a finalidade de:

Art. 3º:

X. COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO: coordenar, monitorar e avaliar os indicadores de desempenho pedagógico das Escolas, com o estabelecimento de metas de elevação da aprovação e redução do abandono e repetência escolar; oferecer apoio aos gestores, docentes e técnicos na construção do Painel Escolar como instrumento de gestão à vista e na implantação de programas e ações de aprovação dos Sistemas Gestão Escolar, Gestão de Pessoal e Gestão Ambiental. (AMAZONAS, 2005)

Nesse mesmo ano de 2005, a SEDUC-AM, levando em consideração sua divisão geográfica, implantou na capital, Manaus, seis coordenadorias identificadas por zona, estando assim distribuídas: Coordenadoria 1 – Zona Sul, Coordenadoria 2 – Zona Centro-Sul, Coordenadoria 3 – Zona Oeste, Coordenadoria 4 – Zona Centro-oeste, Coordenadoria 5 – Zona Leste e Coordenadoria 6 – Zona Norte.

Com essa estrutura administrativa e organizacional, a SEDUC-AM pretende dar suporte (logística, estrutura física, pessoal, pedagógica, dentre outras), com maior agilidade, a todas as escolas da rede. Tendo em vista a grande dimensão geográfica do estado, a organização dessa estrutura se constitui como uma estratégia de enfrentamento aos diversos desafios da realidade amazônica.

Entretanto, as estruturas organizacionais e administrativas intermediárias das CDEs foram implementadas na SEDUC-AM com a Lei Delegada nº 78, de 18/05/2007, sendo alteradas pelo Decreto Lei nº 3.641, de 26/07/2011, instituindo seis Coordenadorias Distritais de Educação na capital e 39 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), nome dado às distritais nos municípios do interior

do estado. A CDE 7 foi a última coordenadoria implementada na cidade de Manaus, no ano de 2012.

A CDE 7, bem como as seis demais coordenadorias da capital e as 60¹⁴ CREs do interior, tiveram suas competências atuais previstas na Lei Delegada nº 3.641 de 26 de julho de 2011, de acordo com o art. 4º, descritas abaixo:

XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; co-responsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e Implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar. (AMAZONAS, 2011)

A CDE 7, que teve sua sede inaugurada no dia 16 de março do ano de 2012, abrange a área de expansão da Zona Norte II da Cidade de Manaus equivalente a 15.239 km², 03 hectares, sendo a coordenadoria com a maior área de abrangência territorial da cidade de Manaus.

Nessa estrutura, as escolas que estão sob a coordenação da CDE 7 apresentam ofertas de níveis de ensino diferenciados. No ano de 2015, compunha um total de três Centros de Educação de Tempo Integral (CETI), uma Escola de Tempo Integral (EETI)¹⁵, uma Escola da Polícia Militar e vinte Escolas Regulares.

As escolas que serão estudadas são da estrutura de escolas regulares e atendem o nível de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), estando sob a assessoria pedagógica da Coordenação Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I, de que passaremos a tratar a seguir.

¹⁴ Em 2015, todos os municípios do estado do Amazonas passaram a ter CRE, exceto Manaquiri, por ter apenas uma escola estadual localizada na sede do município.

¹⁵ Os CETIs são escolas criadas com uma estrutura física diferente das escolas regulares, para atender os alunos em tempo integral. As EETIs são escolas regulares que foram adaptadas para esse atendimento.

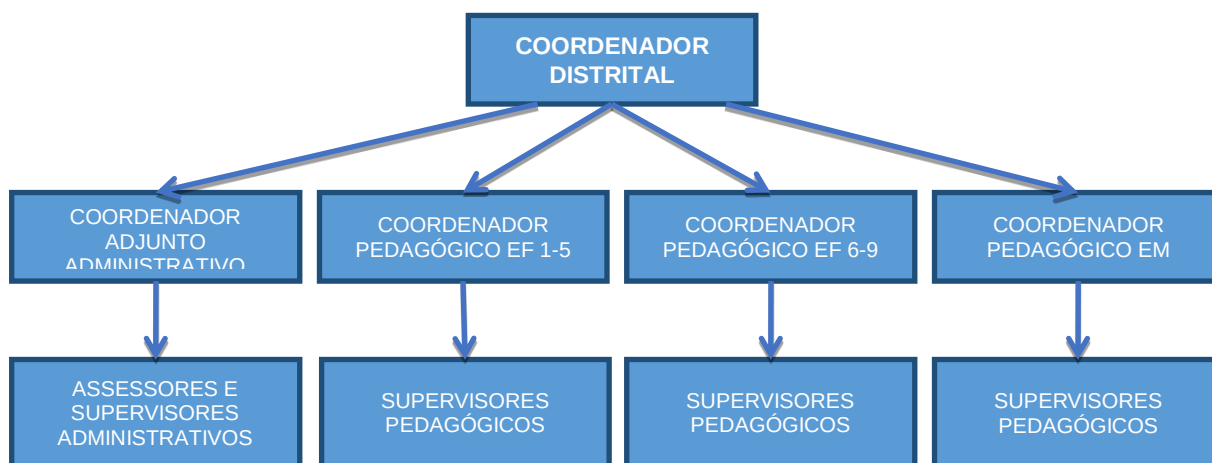
1.5.1 A atuação da Coordenadoria Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I da CDE7

A compreensão da atuação das Coordenadorias perpassa pela atuação dessas como instituições educacionais intermediárias, órgãos-meio que desempenham a função de implementadores das diretrizes emanadas dos diversos órgãos de atividades fins da SEDUC/AM nas unidades escolares. As competências previstas no artigo 4º, VII da lei nº 3.641, de 26/07/2011, segundo a qual lhes cabe coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, além do processo de avaliação da gestão escolar entre outras, citadas anteriormente.

Na busca pelo cumprimento de suas finalidades e no desempenho de suas funções e competências, as CDEs, com o advento da Lei Delegada nº 3.641 de 2011, passaram a contar com uma estrutura organizacional. O organograma prevê um Coordenador Distrital, quatro Coordenadores Adjuntos e demais membros de professores e servidores¹⁶ que passam a integrar as coordenações adjuntas: administrativa e pedagógica.

Essas coordenadorias estão sob a chefia ao Coordenador Distrital, conforme se verifica no organograma das CDEs representado na figura 2:

Figura 2 - Organograma das Coordenadorias Distritais de Educação



FONTE: Amazonas, 2012.

¹⁶ Profissionais da educação que atuam como assistentes administrativos e de apoio escolar (merendeiros, vigias e auxiliares de serviços gerais).

A equipe gestora da CDE 7 é composta por um Coordenador Distrital, um Coordenador Adjunto Administrativo, três Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), do Ensino Fundamental II (Anos Finais) e do Ensino Médio, e assessores/supervisores de apoio e monitoramento às 25 escolas que estão sob a jurisdição da CDE 7, no ano de 2015.

Segundo dados extraídos do SIGEAM, em maio de 2015, a CDE 7 teve, no referido ano, 34.965 (trinta e quatro mil, novecentos e sessenta e cinco) alunos matriculados e 2.042 (dois mil e quarentas e dois) servidores (professores, assistentes administrativos, merendeiros, vigias, auxiliares de serviços gerais), em diversos cargos e funções, distribuídos nas 25 escolas, sendo uma delas um anexo¹⁷.

A tabela 1 apresenta as escolas que possuem servidores que fazem parte da equipe pedagógica em parceria com o gestor. Pode-se observar que são poucas as escolas das CDE7 que possuem esses servidores na equipe.

Tabela 1 – Total de escolas com pedagogos e/ou apoios pedagógicos na CDE 7

TURNO	Escola com 1 servidor	Escola com 2 servidores	Escola com 3 servidores	TOTAL
MATUTINO	8	2	1	11 escolas
VESPERTINO	13	2	-	15 escolas
NOTURNO	9	2	-	11 escolas ¹⁸

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SIGEAM/outubro de 2015

Podemos visualizar que, das 25 unidades escolares da CDE 7, no turno matutino, apenas 11 tinham a equipe pedagógica, sendo que 14 não tinham. No turno vespertino, 15 escolas possuíam equipe pedagógica e dez não possuíam. Já no turno noturno, apenas 17 escolas atendiam à comunidade escolar e destas somente 11 tinham suas equipes pedagógicas, ou seja, cinco estavam sem equipe.

Vale destacar ainda que, muitas vezes, essas equipes encontravam-se incompletas quanto ao quantitativo que estava definido na Instrução normativa

¹⁷ Anexos são escolas que não possuem ato de criação própria, sendo um prédio que funciona em anexo a outra escola já existente.

¹⁸ É relevante informar que, no turno noturno, em 2015, apenas 17, das 25 escolas, funcionaram atendendo à comunidade.

nº.02/2014 (vide quadro 3), no que se refere às escolas com maior quantitativo de alunos.

As Coordenações Adjuntas Pedagógicas das CDEs têm como atribuições o acompanhamento e a implementação de ações relacionadas ao desempenho acadêmico dos educandos, a construção dos instrumentos de gestão das escolas, a formação continuada de professores, dentre outras ações pedagógicas realizadas pelas escolas.

De acordo com o documento preliminar que determina as atribuições do Coordenador Adjunto Pedagógico, figura esta que atua na Coordenadoria sendo responsável pela organização do ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I na SEDUC-AM, competem-lhe as seguintes atividades básicas:

1. Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das escolas estaduais;
2. Planejar, avaliar e monitorar, no âmbito das unidades escolares as atividades realizadas pelos professores, na perspectiva da redução das dificuldades de aprendizagem, em relação aos conteúdos ministrados e prescritos no currículo escolar do Ensino Fundamental;
3. Estimular, acompanhar e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico junto com os demais segmentos da comunidade escolar;
4. Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatas, pertinentes aos programas específicos;
5. Participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades da coordenação em que atua; organizar e produzir dados e informações educacionais e outras atividades correlatas; (AMAZONAS, 2015b).

Esse coordenador, juntamente com sua equipe de supervisores/assessores pedagógicos, visitam as escolas realizando o acompanhamento e o monitoramento das ações escolares, realizam reuniões de orientações, conversam com os professores, monitoram o rendimento bimestral para análise dos indicadores de aprovação, de reprovação e de evasão, dando orientações, na busca da melhoria do processo de aprendizagem.

Eles monitoram ainda as ações voltadas para as avaliações externas, como a aplicação dos simulados¹⁹ e dos planos de intervenção pedagógica, a partir das matrizes de referência. Fazem também a articulação com o Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN)²⁰ de oficinas de formação continuada para os professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para este estudo, faz-se necessário que conheçamos as escolas que serviram de campo da pesquisa, bem como suas equipes escolares. Nesse entendimento, apresentarmos a seguir as três escolas selecionadas e alguns de seus resultados, a fim de pontuar suas similaridades e diferenças.

1.5.2 Os sujeitos da pesquisa: as escolas escolhidas

A escolha das escolas deste estudo foi realizada a partir da aplicação de questionário a 14 gestores de escolas de Ensino Fundamental I da CDE 7, contendo, entre outras questões, perguntas sobre o trabalho dos pedagogos e/ou apoios pedagógicos e a atuação dessa equipe²¹ no acompanhamento e monitoramento do processo de avaliação da aprendizagem.

Antes da aplicação, buscamos, junto à CDE 7, a relação das escolas com os respectivos níveis de ensino atendidos, para que todas as instituições que ofertassem o Ensino Fundamental I respondessem ao questionário. O uso dessa relação deu-se também diante da necessidade de se realizar um mapeamento prévio da equipe pedagógica nas escolas que serviram de lócus da pesquisa de campo.

Durante essa busca na CDE 7, fomos informados de que, no início de 2016, houvera uma reestruturação na equipe gestora de algumas escolas. Alguns gestores escolares foram realocados entre as escolas da própria CDE, bem como houve saída e entrada de novos gestores escolares.

¹⁹ Simulados são testes aplicados em sala de aula pelos professores, com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento dos alunos, a fim de fazer uma verificação dos descritores e o nível de preparo para os testes das avaliações externas, redirecionando, se necessário, o planejamento das aulas, buscando garantir um maior êxito no desempenho das escolas.

²⁰ O CEPAN é o centro de formação da Secretaria de Educação que objetiva oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para professores e gestores escolares.

²¹ Ver Apêndice D

Em decorrência disso, também houve mudanças em algumas equipes pedagógicas, principalmente porque a maioria das escolas tem em sua equipe o apoio pedagógico, que geralmente é escolhido pelo gestor ou indicado pela CDE.

Nessas trocas de gestores escolares, ocorre que tanto pedagogos quanto apoios pedagógicos, muitas vezes, acompanham os gestores que vão para outras escolas. Em vista disso, pode ocorrer uma provável descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

O referido questionário, apesar de conter diferentes aspectos de pesquisa, foi adotado, em um primeiro momento, para escolher três, dentre as 14 escolas de ensino regular de Ensino Fundamental I da CDE 7²².

Com base em dados de 2015, a CDE 7 totalizava 16 escolas que ofertavam à comunidade o Ensino Fundamental I. Destas, duas que funcionam em tempo integral e 14 com ensino regular.

Por terem uma formação diferente de equipe pedagógica, as duas escolas de tempo integral não foram incluídas nesta pesquisa. O motivo de não inclusão dessas escolas de tempo integral deu-se devido à diferença na composição da equipe pedagógica. Nessas escolas a equipe pedagógica conta com os coordenadores de área, que atuam conjuntamente com os pedagogos e/ou apoios pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, foram aplicados os questionários em 14 escolas regulares da CDE 7.

Para a escolha das escolas pesquisadas, sinalizamos como requisitos os seguintes critérios: 1) uma escola em que o pedagogo fosse o responsável pelo acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e da análise dos instrumentos de avaliação, 2) uma escola onde esse acompanhamento e análise fossem realizados pelo apoio pedagógico, 3) uma escola onde quem fizesse esse acompanhamento e análise fosse outro profissional da instituição.

Respeitando tais critérios, as três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 7 ficam assim evidenciadas: Escola A, a que atendeu ao critério 1; Escola B, a que atendeu ao critério 2 e Escola C, a que atendeu ao critério 3 na aplicação dos questionários.

²² Compreendemos que a aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise dos processos de campo devem ser compositores do capítulo 2. Porém, como utilizamos o questionário para selecionarmos as escolas, fizemos uma breve apresentação desse instrumento.

Antes de passarmos para a apresentação das escolas pesquisadas, achamos válido destacar que, embora passemos a apresentar alguns dos indicadores de qualidade – como o IDEB - dessas escolas, concebemos que associar qualidade a estes pode perpassar por uma concepção reducionista, já que estes não consideram algumas potencialidades relevantes no processo pedagógico. Com vistas a isso, segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013),

é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 19)

Diante do exposto, consideramos que o trabalho da equipe pedagógica no processo de ensino-aprendizagem deve atentar-se tanto para o aumento da aprovação quanto para o aumento do desempenho. Contudo, esse trabalho só é possível, se houver empenho na articulação de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem como um todo.

Considerando esse entendimento, apresentamos, a seguir, as escolas pesquisadas.

1.5.2.1 A Escola A

A Escola A possui 11 salas de aula, sendo caracterizada como de pequeno porte. Funciona nos turnos matutino e vespertino, com o Ensino Fundamental I e II. Tal unidade deve deixar de disponibilizar, gradativamente, o Ensino Fundamental I até o ano de 2017, passando a atender somente ao Ensino Fundamental II, nos seus dois turnos de funcionamento²³.

Essa escola atendeu ao primeiro critério, sendo a única escola de Ensino Fundamental I da CDE 7 que possui, em seu quadro de servidores, um pedagogo. Esse profissional foi apontado pela gestora como o responsável por realizar o

²³ Optamos por apresentar apenas os dados do Ensino Fundamental I, mas deixamos claro que há mais alunos e professores na Escola A. Todavia, por não serem foco de nossa pesquisa, os dados não foram apresentados.

acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e de análise dos instrumentos de avaliação interna (prova objetiva e prova discursiva).

A equipe pedagógica é formada pela gestora e pela pedagoga, que tem 25 anos de experiência na rede estadual de ensino, tendo atuado também em instituições privadas. Em sua experiência profissional, já atuou na Educação Básica nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tanto a gestora quanto a pedagoga iniciaram a atuação na Escola A no ano de 2016, estando, pois, no mês de maio – quando foi aplicado o questionário –, há apenas quatro meses à frente da equipe pedagógica.

Esse fato torna-se relevante, se considerarmos que faz parte da prática da equipe pedagógica ter conhecimento de seus resultados de rendimento, dos indicadores de fluxo e do trabalho com os resultados do desempenho nas avaliações externas. Observando essa relevância, apresentamos alguns indicadores da escola.

Segundo o Rendimento Web²⁴, nos anos de 2014 e 2015, a Escola A apresentou os seguintes resultados de fluxo, de acordo com a figura 3:

Figura 3: Resultados de indicadores de fluxo – Escola A

Nº	Indicador	2014 		2015 	
		Qtde	%	Qtde	%
1	ENSINO FUNDAMENTAL - 1º CICLO 	2 turmas 		0 turmas 	
2	Aprovação	65	98.48%	0	0.00%
3	Reprovação	1	1.52%	0	0.00%
4	Deixou de Frequentar	0	0.00%	0	0.00%
5	Total	66	100.00%	0	0.00%
6	ENSINO FUNDAMENTAL - 2º CICLO 2008 	4 turmas 		4 turmas 	
7	Aprovação	131	99.24%	124	89.21%
8	Reprovação	1	0.76%	15	10.79%
9	Deixou de Frequentar	0	0.00%	0	0.00%
10	Total	132	100.00%	139	100.00%

FONTE: Rendimento Web/2016

Podemos observar que o I Ciclo, em 2014, obteve 95,16% de aprovação e o II Ciclo, 97,73%. Já em 2015, a escola não teve turmas de I Ciclo e obteve 100% de

²⁴ Rendimento Web é uma ferramenta virtual de acesso ao rendimento escolar através do endereço eletrônico <https://servicos.sigeam.am.gov.br>, que está disponível para gestores educacionais com uso de senha e login, para visualização do rendimento das escolas estaduais.

aprovação no II Ciclo. Nesse contexto há um indicativo de melhoria em seus indicadores no II Ciclo.

Com relação à oferta do ensino, em 2015 a escola atendeu a 136 alunos do 4º e 5º ano do II Ciclo, divididos conforme revela a tabela 2:

Tabela 2: Quantitativo de turmas atendidas em 2015 – Escola A

I Ciclo	Turmas	II Ciclo	Turmas
1º ano	-	4º ano	3
2º ano	-	5º ano	4
3º ano	-	Avançar 2 ²⁵	-

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do SIGEAM/abril de 2016

No ano de 2016, no Ensino Fundamental I, a escola mantém apenas três turmas de 5º ano, com 86 alunos matriculados. Para o atendimento dessas turmas, conta com seis professores em sala de aula, sendo três professores regentes²⁶, dois professores de Matemática e um professor de Educação Física. Apresentamos um pequeno quantitativo de professores em decorrência de a escola atender também ao Ensino Fundamental II tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Como esse segmento não faz parte deste estudo, mostramos apenas o total referente ao Ensino Fundamental I.

Diante da política de responsabilização do estado do Amazonas, que faz uso dos indicadores para traçar as metas de desempenho, há uma prática de divulgação dos índices das avaliações externas (IDEAM e IDEB). Para os gestores, tal divulgação é considerada de suma importância para a compreensão dos resultados de cada escola e de seu padrão de qualidade. Tais índices podem ser relevantes para a equipe escolar, já que, a partir deles, são traçadas as metas do trabalho pedagógico, surgindo uma expectativa de crescimento desses indicadores de qualidade.

Isso posto, apresentamos os índices da escola A no IDEAM e no IDEB. No IDEAM, a escola apresenta os seguintes resultados: 3,9 em 2008; 5,1 em 2010 e 5,0

²⁵Projeto Avançar é uma modalidade de ensino para correção de fluxo, dos alunos em distorção idade série. Na fase 2, atende a alunos em distorção do 3º e 4º ano.

²⁶ Lembramos que os professores regentes ministram os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Ensino Religioso no II Ciclo.

em 2012, estando, atualmente, próximos da média estadual que é 5,1. Quanto ao IDEB, em 2009, a média foi 5,5; em 2011, novamente 5,5 e em 2013, 5,0, um pouco abaixo da média nacional que é de 5,2.

A exposição desses índices decorre em virtude do *rankeamento* entre as escolas, em nível nacional e estadual, realizado pela própria Secretaria de Educação, que cria uma expectativa de crescimento nos índices na política de bonificação das escolas e dos professores.

Devido a esses resultados, em alguns anos, tanto a escola quanto os professores foram contemplados com o Prêmio Escola de Valor, sendo concedido o 14º salário para os profissionais da escola²⁷, ou seja, recebimento de bonificações por alcançarem as metas estaduais.

A seguir passaremos a apresentar o panorama da Escola B.

1.5.2.2 A Escola B

A Escola B possui dez salas de aulas, sendo também caracterizada como também uma escola de pequeno porte. Funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo apenas ao Ensino Fundamental I.

Essa instituição atendeu ao segundo critério de escolha, possuindo, em sua equipe pedagógica, os apoios pedagógicos, que, segundo a gestora, realizam, entre outras atribuições, o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem, sendo responsáveis pela análise dos instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva).

A equipe pedagógica é formada pela gestora e por dois apoios pedagógicos, um no turno matutino, que iniciou a função na escola em 2016, e outra no turno vespertino, que atua há cinco anos nessa instituição de ensino, indicando que essas duas últimas têm bastante conhecimento do cotidiano escolar.

Em sua experiência profissional, o apoio pedagógico do turno vespertino só atuou no Ensino Fundamental I como professora e apoio pedagógico, tendo 25 anos de experiência. Tanto a gestora quanto o apoio pedagógico do turno vespertino atuam na escola desde a sua criação em 2009.

²⁷ Escola de Valor e 14º salários são políticas de bonificação para escolas e professores, respectivamente, quando atingem a meta estabelecida pela Secretaria de Educação no IDEAM.

Como afirmamos anteriormente, diante do pressuposto de que o conhecimento dos resultados de rendimento, dos indicadores de fluxo e do trabalho com esses resultados do desempenho nas avaliações externas tenha relevância no trabalho pedagógico, apresentaremos a seguir alguns resultados da Escola B.

Segundo o Rendimento Web, nos anos de 2014 e 2015, a escola apresentou os seguintes resultados apresentados na figura 4:

Figura 4: Resultado de indicadores de Fluxo – Escola B

Nº	Indicador	2014		2015	
		Qtde	%	Qtde	%
1	ENSINO FUNDAMENTAL - 1º CICLO	12 turmas		13 turmas	
2	Aprovação	359	94.72%	418	97.44%
3	Reprovação	13	3.43%	9	2.10%
4	Deixou de Frequentar	7	1.85%	2	0.47%
5	Total	379	100.00%	429	100.00%
6	ENSINO FUNDAMENTAL - 2º CICLO 2008	7 turmas		6 turmas	
7	Aprovação	193	93.24%	197	95.63%
8	Reprovação	10	4.83%	8	3.88%
9	Deixou de Frequentar	4	1.93%	1	0.49%
10	Total	207	100.00%	206	100.00%
11	ENSINO FUNDAMENTAL - AVANÇAR	1 turmas		1 turmas	
12	Aprovação	17	54.84%	17	56.67%
13	Reprovação	2	6.45%	1	3.33%
14	Deixou de Frequentar	12	38.71%	12	40.00%
15	Total	31	100.00%	30	100.00%

FONTE: Rendimento Web/2016

No I Ciclo, em 2014, obteve 94,72% de aprovação e, no II Ciclo, 93,24%. Já em 2015, a escola obteve 97,44% de aprovação no I Ciclo e 95,67% no II Ciclo, apontando indícios de melhoria de resultados.

Com relação à oferta do ensino, no ano de 2015, a escola atendeu a 665 (seiscentos e sessenta e cinco) alunos matriculados, divididos de acordo com a tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Quantitativo de turmas atendidas em 2015 - Escola B

I Ciclo	Turmas	II Ciclo	Turmas
1º ano	3	4º ano	5
2º ano	4	5º ano	3
3º ano	3	Avançar 2	1

FONTE: Elaborada pela autora com base nos dados do SIGEAM/abril de 2016

No ano de 2016, a escola atende a 642 (seiscentos e quarenta e dois) alunos, ofertando 19 turmas de 1º ao 5º ano e uma turma de Avançar 2. Dez turmas funcionam no turno matutino e dez no turno vespertino. Para o atendimento dessas turmas, a escola conta com 34 professores em sala de aula, 20 sendo professores regentes, 10 professores de Matemática e Ciências²⁸ e 4 professores de Educação Física.

Essa escola, por atender somente a um nível de ensino em seus dois turnos de funcionamento, tem um quantitativo maior de turmas e de alunos que as outras duas participantes desta pesquisa. Assim, apesar de, em quantitativo de sala de aula, essa escola ser a menor, possui o maior quantitativo de professores, decorrente do fato de atender unicamente ao Ensino Fundamental I.

Como afirmamos anteriormente, faz parte da política de responsabilização do Estado o trabalho com a divulgação dos índices das avaliações externas, considerando-os como padrão de qualidade. Os dados apresentados a seguir são os resultados da Escola B.

No IDEAM, a escola apresenta os seguintes índices: 4,4 em 2010; 4,7 em 2012. Apesar do fato de esse índice estar subindo, continua abaixo da média estadual que é 5,1. Quanto ao IDEB, em 2009 foi 4,0; em 2011, 5,2 e, em 2013, 5,0, estando, pois, um pouco abaixo da média nacional que é de 5,2.

A partir desses resultados, podemos afirmar que há indícios de que a Escola B tem crescido em seus índices no decorrer dos anos, passando a ter uma melhoria em seus indicadores de qualidade. Essa escola também foi contemplada com bonificações por ter alcançado a meta estadual, recebendo o Prêmio Escola de Valor.

A seguir, passaremos a apresentar o panorama da Escola C.

²⁸ O componente curricular de Ciências é ministrado pelo professor de Matemática no I Ciclo, enquanto que, no II Ciclo, é ministrado pelo professor regente.

1.5.2.3 A Escola C

A Escola C possui 18 salas de aulas, sendo caracterizada como uma escola de médio porte. Funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Fundamental I e II²⁹.

Essa escola atendeu ao terceiro critério de escolha na aplicação do questionário. Mesmo possuindo em seu quadro de servidores os apoios pedagógicos, o gestor se apontou como o responsável pelo acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e de análise dos instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva).

A equipe pedagógica dessa escola é formada pelo gestor e por apoios pedagógicos. No turno matutino, são três apoios, duas com pouca experiência na função (em torno de dois meses em maio de 2016), sendo uma que saiu da gestão no final do ano de 2015 e outra que estava atuando como professora na escola, além de uma terceira que já desempenha a função há mais de quinze anos. Todas as três também já atuaram como professora. A primeira e a terceira têm mais de 25 anos de experiência educacional e a segunda apenas cinco anos.

Mais uma vez, pontuamos que o conhecimento dos resultados de rendimento, dos indicadores de fluxo e do trabalho com esses resultados do desempenho nas avaliações externas tem relevância no trabalho pedagógico. Isso exposto, apresentamos a seguir alguns resultados da Escola C.

Segundo o Rendimento Web, nos anos de 2014 e 2015, a Escola C apresentou os seguintes resultados:

²⁹ A Escola C funcionava em 2016 com duas turmas de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Entretanto, por enfrentar situações de violência e invasão, remanejou os alunos para outra escola, encerrando esse atendimento.

Figura 5: Resultado de indicadores de Fluxo – Escola C

Nº	Indicador	2014		2015	
		Qtde	%	Qtde	%
1	ENSINO FUNDAMENTAL - 1º CICLO	12 turmas		12 turmas	
2	Aprovação	353	92.17%	390	100.00%
3	Reprovação	2	0.52%	0	0.00%
4	Deixou de Frequentar	28	7.31%	0	0.00%
5	Total	383	100.00%	390	100.00%
6	ENSINO FUNDAMENTAL - 2º CICLO 2008	6 turmas		6 turmas	
7	Aprovação	202	97.12%	199	98.51%
8	Reprovação	2	0.96%	3	1.49%
9	Deixou de Frequentar	4	1.92%	0	0.00%
10	Total	208	100.00%	202	100.00%

FONTE: Rendimento Web/2016

No I Ciclo, em 2014, obteve 92,17% de aprovação e, no II Ciclo, 100% de aprovação. Já em 2015, obteve, nas turmas de I Ciclo, 97,17% de aprovação e 98,51% no II Ciclo. Apresenta indicadores de fluxo que apontam indícios de melhoria no I Ciclo e uma pequena queda no II Ciclo.

Com relação à oferta do ensino, a escola atendeu, em 2015, a 589 (quinhentos e oitenta e nove) alunos matriculados no Ensino fundamental I, somente no turno matutino. Esse quantitativo de alunos pode impactar na forma de trabalho da equipe pedagógica, pois é quatro vezes maior que o total de alunos de Ensino Fundamental I da Escola A e quase o total de alunos matriculados nos dois turnos de funcionamento da Escola B. Esses alunos da Escola C estão divididos de acordo com a tabela 4:

Tabela 4: Quantitativo de turmas atendidas em 2015 - Escola C

I Ciclo	Turmas	II Ciclo	Turmas
1º ano	4	4º ano	3
2º ano	5	5º ano	3
3º ano	3	Avançar 2	-

FONTE: SIGEAM/abril de 2016

No ano de 2016, a Escola C oferta 18 turmas de Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano no turno matutino com 577 (quinhentos e setenta e sete) alunos matriculados. Tem 30 professores em sala de aula, sendo 18 professores regentes,

nove professores de Matemática e Ciências e três professores de Educação Física. No turno vespertino a escola atende ao Ensino Fundamental II.

Novamente afirmamos que faz parte da política de responsabilização do Estado o trabalho com a divulgação dos índices das avaliações externas, considerado como padrão de qualidade. Contudo, esses dados devem ser não apenas divulgados, mas também analisados com o objetivo de visualizar o diagnóstico do desempenho das escolas. Apresentamos a seguir os resultados da Escola C.

No IDEAM, em 2005 foi 3,4; em 2008, 3,6; em 2010 4,4; em 2012, 3,7. Embora o IDEAM da escola viesse crescendo, em 2012 apresentou uma queda significativa, estando bem abaixo da média estadual, que é 5,1. Quanto ao IDEB, em 2007 foi 3,8; em 2009, 4,8; em 2011, 4,9 e em 2013, 4,8, também abaixo da média nacional, que é 5,2.

Destacamos que, ao apresentarmos resultados (indicadores de fluxo, IDEAM e IDEB) das instituições escolares focadas nesta pesquisa, não estamos evidenciando que esse fator interfira ou ressalte o trabalho pedagógico realizado nas referidas escolas, nem atribuindo a esses resultados como bons ou ruins. Isso porque existem outros fatores que interferem nas boas práticas educacionais e que representam toda complexidade da gestão e do processo educacional como um todo.

Todavia, não deixamos de perceber que, quando há a divulgação das escolas que “melhoraram” seus resultados, há indícios de que estas têm tido práticas que podem ter garantido a melhoria de qualidade. Entretanto, muitas vezes, o que é mais perceptível nesse contexto é um indicativo de melhoria através de um *rankeamento* das escolas, a partir de seus resultados. Nesse sentido, entendemos que o *rankeamento* baseado nos índices escolares pode desqualificar algumas práticas pedagógicas, em uma concepção reducionista de aprendizagem.

Nossa intenção, ao focar esses resultados, foi puramente de contextualizar as escolas. Para Machado (2012), essa divulgação de “rankings” com a classificação das escolas estimula a competição entre elas na busca de melhores resultados. Contudo, a autora afirma que esses resultados devem ser “utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem”. (MACHADO, 2012, p. 73)

Outro ponto a ser destacado é o fato de os índices de qualidade não conseguirem apontar todo o trabalho escolar, já que não consideram as singularidades das escolas, dada a complexidade do contexto escolar, podendo fazer

com que a divulgação dos resultados do IDEB, por exemplo, seja exposta de forma reduzida ou distorcida. (BARBACOVÍ, CALDERANO e PEREIRA, 2013)

Por isso, ao apresentar os resultados das escolas pesquisadas, enfatizamos o trabalho desempenhado pela equipe escolar pode conduzir a uma prática pedagógica que promova a efetiva melhoria da qualidade do ensino ofertado por estas instituições escolares. Contudo, não se deve apenas reduzir a esses resultados, pois esses índices, enquanto medida, em dado momento, chegam a um ponto final, mas a aprendizagem, focada no currículo, sempre poderá ir além, promovendo, assim, a democratização do ensino público.

Após essa apresentação do lócus da pesquisa, passaremos a tratar das concepções e pressupostos teóricos que pontuam os desafios inerentes à gestão escolar diante das apropriações pedagógicas do resultado das avaliações externas, dos processos de avaliação interna, dando destaque ao papel da equipe escolar e suas demandas. Esses pressupostos darão suporte às análises dos resultados da pesquisa.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA E AVALIAÇÃO INTERNA: DESAFIOS À EQUIPE PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os desafios da equipe pedagógica diante do fato de como esses profissionais têm articulado seus afazeres de acompanhamento do processo educacional mediante os dados apresentados nas avaliações externas e internas. Além disso, como questão que tangencia o processo, buscaremos compreender como as vinculações de tais avaliações têm impactado no uso dos processos diagnósticos da aprendizagem dos alunos e do desempenho escolar, ponto fundamental na atuação do pedagogo/apoio pedagógico.

Para isso, destacamos o papel do currículo integrando a organização escolar, incidindo no trabalho pedagógico como um todo. Em seguida, abordamos uma breve discussão sobre matriz de referência e currículo. Após esse primeiro momento, apontamos o debate sobre a possibilidade de um reducionismo do currículo sendo regido pelas avaliações externas. Tal aspecto é importante para que possamos compreender como tem se dado a articulação dos pedagogos/apoios pedagógicos nos acompanhamentos dos instrumentos avaliativos externos, internos e na política de monitoramento da SEDUC-AM.

Em outra seção, tratamos dos princípios teóricos que regem a avaliação da aprendizagem ou avaliação interna, seguidos por uma apresentação dos desafios do gestor pedagógico diante à articulação da avaliação interna e da avaliação externa, que atualmente desponta como uma importante demanda pedagógica.

Por fim, trataremos da metodologia da pesquisa, de como foi realizado o desenho dos instrumentos da coleta de dados com a aplicação de questionário aos gestores, finalizando o capítulo com a análise dos resultados da investigação.

Relembramos, sucintamente, que as avaliações externas no Brasil, segundo Bonamino e Souza (2012), podem ser divididas em três gerações da avaliação da Educação Básica a partir da década de 1990.

Enquanto na primeira geração, as avaliações externas objetivavam apenas acompanhar a qualidade da educação, na segunda geração, essas avaliações passaram a divulgar os resultados para as escolas, não se estabelecendo consequências materiais. Na terceira geração, foram inseridas políticas de responsabilização, com atribuição de recompensa ou sanções às escolas, em decorrência dos seus resultados.

Nesse ínterim, a gestão escolar abarca muitas responsabilidades, tendo como ação gestora central a organização do trabalho escolar, objetivando a melhoria da qualidade de todos os processos educacionais. Dentre esses processos, há uma preocupação recorrente com o desempenho nos testes aplicados nessas avaliações em larga escala.

Entendendo essas múltiplas responsabilidades, destacamos os desafios de se concentrarem esforços para que os professores se apropriem dos resultados no desempenho das avaliações externas, como sendo mais uma demanda para a gestão escolar. Nesse contexto, a equipe pedagógica se insere como articuladora da equipe gestora escolar, sendo o uso dos resultados dessas avaliações considerado como um recurso para melhoria da qualidade da educação.

Com esse entendimento, traremos algumas concepções que expõem os desafios dos atores escolares, enfatizando a articulação das propostas curriculares e da criação de matrizes curriculares de referência, diante dessas políticas de avaliação em larga escala e da necessidade de organização do processo de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar.

2.1 O CURRÍCULO

Nesta seção, faremos referência à organização do trabalho pedagógico diante da concepção de currículo, considerando que essa organização perpassa também pela forma como o currículo é percebido.

Abordaremos a concepção de currículo e alguns entraves que se fazem presentes no cotidiano escolar, apresentando como se engedra a proposta curricular do I e II Ciclo do Amazonas. Na sequência, trataremos do reducionismo do currículo a partir do recorte das matrizes de referência, pressuposto que contradiz a compreensão de que o currículo deve estar atrelado a uma proposta pedagógica que seja capaz de aderir à democratização do ensino, bem como garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Destacamos que é importante, para o desenvolvimento do trabalho, definirmos os nossos recortes conceituais e teóricos diante às problemáticas escolares pontuadas neste estudo. Uma dessas questões diz respeito à definição de currículo

que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), em seu artigo 13, § 2, pode ser o conjunto de

experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (DCNGEB, 2013, p. 66)

Nesse pressuposto, entendemos que o currículo deve assegurar que os valores e as práticas pedagógicas proporcionem a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo intencionalmente para a construção das identidades sociais e culturais dos estudantes.

Diante do exposto, o destaque assumido pelos educadores é condição indispensável para a condução do processo de aprendizagem. Dessa maneira, possibilitar a articulação dos saberes elaborados socialmente e integrar questões consideradas essenciais para o exercício da cidadania deve ser um percurso das políticas curriculares.

Sobre a relevância de que a escola cumpra a função de promover o acesso aos saberes historicamente acumulados, destacamos a ênfase dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que reconhecem

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. (BRASIL, 1997, p. 33)

Nesse íterim, destacamos a relevância da organização desses saberes para o exercício da cidadania. Porém, as políticas curriculares que vêm se desenvolvendo no Brasil, com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, apontam para a necessidade de debate e articulação dos currículos escolares às matrizes curriculares de referência, em vista que se estipulem apenas os conteúdos mínimos.

Essa tendência de articulação dos currículos escolares às matrizes de referência é destaque na crítica à construção da Base Nacional Curricular Comum

(BNCC)³⁰, já que produz como efeito o empobrecimento do currículo, posto que essas matrizes curriculares são apenas um recorte.

Essa realidade tem despontado também o enfoque dado às matrizes de referência, a partir da caracterização de um processo de fragmentação do currículo, que produz uma prática restrita em sala de aula.

Contudo, diz o art. 22 da LDB que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

Para que essa prerrogativa legal ocorra, é mister que o currículo seja trabalhado em sua totalidade, assegurando o que a LDB prega e atribuindo à escola um lugar efetivo do exercício da cidadania, bem como um meio de progressão para o mundo do trabalho. Nesse contexto, assegurar uma formação de qualidade faz parte do trabalho escolar, contribuindo, assim, para a aprendizagem dos alunos.

Partindo de tais implicações, inserimos recortes conceituais e teóricos do currículo que pontuam alguns pressupostos. Esses conceitos são importantes para efeito de compreensão, já que norteiam os projetos pedagógicos das escolas, que devem se materializar de forma democrática, apesar da dificuldade de efetivação.

Nesse sentido, currículo tem a ver com “tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p. 1), em que o exercício democrático cria condições de ampliar possibilidades tanto de formação básica quanto de relacionar às suas realidades locais. Sendo assim, essa perspectiva perpassa pela articulação do currículo no cotidiano escolar, posto que a escola é o espaço essencial de aprendizagem.

Contudo, para efetivar a compreensão do currículo, destacamos o que Cury (2015) alerta com relação ao fato de o currículo não ser um campo neutro, mas sim um campo de disputas.

Se o currículo tem a finalidade de organizar o conhecimento a ser ensinado nas escolas e a organização da estrutura curricular brasileira deve ser composta de habilidades comuns a todos os estudantes, assim como de uma parte diversificada,

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio que se encontra atualmente, em processo de elaboração.

constituída de características culturais, sociais e econômicas, sua integração faz-se necessária para que se constituam os conhecimentos e os valores do alunado.

Essas relações e interações curriculares propõem a ampliação da concepção de mundo, de sociedade e de homem, assegurando a aquisição de experiências social e historicamente construídas, acumuladas e organizadas, implicando, assim, um processo de ensino e aprendizagem indissociável da ação pedagógica.

Partindo desse entendimento, ao organizar o Ensino Fundamental I em ciclos, a proposta curricular das escolas estaduais do Amazonas baseia-se na progressão continuada, segundo a qual só pode haver retenção ao final de cada ciclo. Nessa progressão, o texto da proposta aponta o entendimento de que haja a metodologia de uma avaliação constante, em que o aluno constrói seus conhecimentos diante de suas relações, evitando reprovações sucessivas, possibilitando a melhoria do seu aprendizado.

Assim, a estrutura da Proposta Curricular do I e II Ciclo é composta por:

- conteúdos escolares;
- relações de ensino;
- processo de avaliação;
- definição de planos de ação, de planejamento de ensino;
- definição de recursos didáticos. (AMAZONAS, 2008, p. 28)

Nessa proposta, há uma prioridade para as atividades de aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita e ainda das noções básicas nos componentes curriculares de Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Ensino Religioso, que são trabalhados concebendo princípios pedagógicos de interdisciplinaridade, de contextualização e dos conhecimentos e da transversalidade.

Dentre essas prerrogativas, essa proposta curricular articula os conteúdos, a metodologia e os eixos transversais, em que:

a postura é de abandono do conceito restrito de currículo como listagens de conteúdos, o qual dá lugar a uma visão mais ampla que inclui, além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e do espaço, a importância das relações de ensino e das interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativa, critérios de avaliação, consideração da diversidade das realidades socioculturais dos alunos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais. (AMAZONAS, 2008)

A grosso modo, a metodologia busca inserir o uso de projetos interdisciplinares como uma prática de ensino que agrega os componentes curriculares nas áreas de Linguagens, de Ciências Naturais e Matemática e de Ciências Humanas e Sociais. Nesse contexto curricular, a avaliação da aprendizagem ganha destaque como “um meio de fornecer informações sobre o processo ensino e aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho”. (AMAZONAS, 2008, p. 37)

Uma parte que pontuamos nesse contexto é que a proposta curricular do estado do Amazonas foi criada sem ampla discussão com os atores escolares. Partindo de uma política *top down*³¹, foi proposto um projeto-piloto em algumas escolas de Ensino Fundamental I, sendo posteriormente ampliado para a rede da capital e, sucessivamente, para o interior do Estado.

Nesse percurso de uma proposta que não foi debatida e nem construída com todos os atores que a desenvolvem, podemos deduzir que essa tendência “à adoção de orientações cada vez mais diretivas vem restringindo a autonomia dos professores e esvaziando a profissionalidade docente”. (BARRETO, 2013, p. 141) Essa realidade se contrapõe à conquista de um espaço de autonomia favorável a um trabalho coletivo e democrático. Sem essa autonomia, corre-se o risco de não se discutirem questões de melhoria para os processos que possam conduzir a aprendizagens efetivas nos espaços escolares.

Em vista disso, as restrições de autonomia na construção de seus currículos e de sua execução vêm afetando a democratização do ensino. Nesse processo, observa-se o reducionismo dos currículos em detrimento do uso das matrizes de referência como eixo estruturante para o trabalho pedagógico.

Entretanto, convém nos aprofundarmos um pouco mais nas aproximações e distanciamentos de currículo e de matriz de referência, o que será tratado na próxima seção.

³¹ *Top down* é uma política pública direcionada de cima para baixo, segundo a análise do Ciclo de Políticas de Stephan Ball.

2.1.1 Currículo e Matriz de Referência: aproximações e distanciamentos

Se é o currículo que assegura os valores e as práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados, contribuindo intencionalmente para a construção das identidades sociais e culturais dos alunos, ele é o elemento central da organização pedagógica escolar.

Diferentemente dos currículos, as matrizes de referência são um conjunto de habilidades mínimas esperadas dos alunos no final de uma etapa de ensino. Construídas a partir de estudos da proposta curricular, são formadas por um conjunto de descritores³², estruturadas em tema, tópico ou domínio.³³

Esses dois conceitos (currículo e matriz de referências) estão inseridos no cotidiano escolar e fazem parte de aspectos ligados à avaliação interna e à avaliação externa, respectivamente, e impactam nas avaliações da aprendizagem e no desempenho dos alunos.

Apesar de estarem interconectados, esses dois conceitos apresentam singularidades e especificidades próprias, sendo necessário compreendê-los para o desenvolvimento da discussão teórica e conceitual que norteiam esta pesquisa.

Vale destacar que o trabalho a partir das matrizes de referências deve ser compreendido sem a pretensão de demarcar as habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos. Isso porque sua finalidade é a criação de itens para os testes dos sistemas de avaliação em larga escala, diferenciando-se, assim, do currículo que enfatiza as estratégias de ensino e as diretrizes pedagógicas. Assim, “as matrizes de avaliação se mostram insuficientes para orientar o que deve ser ensinado e aprendido, uma vez que constituem um recorte muito parcial e limitado do currículo. (BARRETO, 2013, p. 137)

Dessa maneira, compreendemos que o currículo se estrutura de forma mais global e ampla que as matrizes de referência. Entendemos ainda que é, a partir do currículo e não das matrizes de referência, que o processo de avaliação da aprendizagem sofre impacto direto. Portanto, é a partir dele que as ações pedagógicas cotidianas devem ser atreladas.

³² Descritor é a associação entre conteúdos curriculares e operações mentais trazidas pelos alunos, que se traduzem em certas habilidades.

³³ Tema/Tópico ou Domínio é uma subdivisão da matriz de referência, de acordo com o conteúdo, competência de área e habilidades.

Nesse contexto, se as avaliações externas são políticas públicas que trazem subsídios para tomadas de decisões, visando à melhoria da qualidade do sistema educacional, é relevante destacar que essas decisões perpassam por reformulações inerentes ao processo educativo, bem como por aspectos relacionados a práticas escolares e ao desenvolvimento do currículo nas escolas.

Com essa perspectiva, o processo de responsabilização acarreta às escolas certa dificuldade quanto ao uso dos dados, pois existe uma tendência no sentido que a própria escola, e somente ela, seja culpabilizada, pelos resultados alcançados. Nesse sentido, muitas escolas já se apropriam de seus resultados e buscam inserir ações em seu cotidiano na perspectiva de melhorá-los.

Nos estudos sobre os sistemas de avaliação externa, Bonamino e Souza (2012) alertam para o perigo da implementação desses mecanismos de responsabilização, que subsidiam estratégias de ensino e refletem na estrutura e no desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, apontam para o risco de muitas escolas trabalharem em seus instrumentos de avaliação o "treino para os testes", além de uma minimização do currículo apenas para o trabalho com as matrizes de referências das avaliações em larga escala.

Entretanto, o potencial de redirecionar "o quê, como e para que ensinar" deve ser reconhecido no delineamento das políticas educacionais (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 386), uma vez que, por meio dessas avaliações, as Secretarias de Educação buscam estabelecer um diagnóstico das escolas.

Esses fatores vêm trazendo ao contexto escolar o estabelecimento de metas com relação ao desempenho escolar nas avaliações externas. Todavia, trabalhar apenas com esses índices pode gerar uma redução dos objetivos escolares.

Assim, quando Bonamino e Souza (2012) dialogam com Barreto (2013), apontam que há implicações das políticas públicas na construção de currículo, no contexto das pressões pela melhoria da qualidade da educação e da avaliação de resultados. Nesse diálogo, as autoras avaliam que, após o advento das avaliações externas, houve a ocorrência de uma pressão tanto às escolas quanto ao governo, para implementarem políticas que garantissem a qualidade da educação.

Nesse sentido, evidenciamos que os PCNs deram início às diretrizes do currículo nacional comum, formalizando uma racionalidade sobre as medidas de ensino e tornando o currículo escolar um norte para o trabalho escolar. Dessa forma, Barreto enfatiza ainda que:

A tendência a unificar ou a padronizar as prescrições de currículo tem-se multiplicado entre as redes de ensino e elas tendem a precisar com maior ou menor detalhe o que deve ser ensinado em cada ano escolar ou ciclo, prescrevendo formas de abordagem e de avaliação dos processos de aprendizagem (BARRETO, 2013, p. 140).

Assim, mesmo que as avaliações externas tenham, algumas vezes, dimensionado o trabalho dos professores em sala de aula, sabemos que essa prática de conduzir o trabalho em sala de aula a partir das matrizes de referência muitas vezes tende a um esvaziamento das propostas curriculares de algumas secretarias.

Contudo, é urgente que haja um debate com os docentes, através da oferta de formações, em vias de se estabelecerem em suas avaliações internas toda a amplitude do currículo e as múltiplas possibilidades que ele oferece aos alunos no desenvolvimento de suas competências e de condução a aprendizagens efetivas.

Dessa forma, pensar na temporalidade e historicidade das avaliações externas faz-nos compreender como as políticas educacionais existentes têm sido constituídas. O histórico dessas avaliações da Educação Básica configurando-se em momentos distintos, a despeito de muitos entraves, sinaliza, ao menos, uma referência para a avaliação do desempenho dos alunos, bem como para a estruturação de diretrizes que repercutem no currículo nacional, fazendo com que as escolas também redimensionem seu trabalho pedagógico.

Com isso, a construção de um currículo que atenda à fomentação de políticas públicas baseadas com fins de equidade, que criem condições para a participação de todos na vida social, deve atentar para o tratamento do currículo como um todo e não apenas para os resultados das avaliações externas. E é nesse sentido que as avaliações internas ganham destaque no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa construção de processos avaliativos que impliquem a avaliação da aprendizagem e a construção de diagnósticos dos saberes dos alunos, destacamos, na seção a seguir, como a estruturação dos princípios teóricos da avaliação interna é compreendida.

2.2 A AVALIAÇÃO INTERNA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Teoricamente, a avaliação escolar é reconhecida como um meio de fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho. Sendo assim, é parte integrante do processo e deve ser elemento norteador da análise crítica ou até de modificações no trabalho desenvolvido. De acordo com Luckesi, avaliar tem basicamente três passos:

- conhecer o nível de desempenho do aluno.
- comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo.
- tomar decisões que possibilite atingir os resultados esperados. (LUCKESI apud AMAZONAS, 2008a, p.33)

Quando se trata da avaliação da aprendizagem escolar, o autor citado acima, em sua reflexão sobre a pedagogia do exame, faz uma reflexão acerca do uso das avaliações no âmbito escolar.

Nessas reflexões, o autor atesta o uso de provas como instrumento de ameaça e não como um elemento motivador da aprendizagem, em um contexto que gera apenas resultados gerais, notas e aprovação ou reprovação. Nesse quadro de centralização através das provas e notas, os professores, muitas vezes, tornam essas avaliações mecanismos de controle.

Nesse íterim, parece não haver uma prática educativa na aplicação de provas pelos professores que evidencie uma prática capaz de auxiliar no diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Isso porque, não raro, nesse processo, nas escolas públicas costuma ser concedida total independência aos professores em sua aplicabilidade, havendo várias situações em que essas avaliações não se reportam ao que efetivamente foi ensinado nas aulas.

Sendo assim, as equipes pedagógicas das escolas não podem deixar somente na responsabilidade dos professores essa prática de uso dos instrumentos de avaliação, sem fazer um acompanhamento, uma vez que essas práticas podem comprometer o desempenho dos alunos e os resultados escolares. Nesse sentido, Luckesi (1998, p. 66) afirma que “a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Nessa perspectiva de que a avaliação da aprendizagem, com vistas à qualidade, é fator de tomada de decisão, a qual deve ser sempre assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, em uma função diagnóstica, com vistas ao desenvolvimento dos alunos. Assim, o autor defende que:

Na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio do aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimento necessário (LUCKESI, 1998, p. 81).

Posto isso, aponta-se para um processo de democratização do ensino, sendo, portanto, fundamental para o estado propor políticas públicas voltadas ao tema. O estado do Amazonas propôs uma estruturação para essa questão. Existe uma figura central que deve se apropriar tanto do processo de avaliação da aprendizagem escolar como das avaliações em larga escala, para que sejam fomentados saberes necessários a um trabalho com a equipe pedagógica, que realmente se preconizem mecanismos para a garantia de aprendizagem do aluno, bem como para a apropriação de saberes dos professores. Tal figura seria exatamente a equipe pedagógica.

É sobre esses gestores pedagógicos e seus desafios relacionados à avaliação que trataremos no próximo tópico.

2.3A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO: DESAFIOS A EQUIPE PEDAGÓGICA

Diante da necessidade de organizar a escola para as avaliações internas e externas, no contexto educacional atual, a gestão escolar precisa explorar o potencial dos resultados das avaliações externas e os apontamentos que traz no fornecimento de pistas para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao tratar desse contexto, Alavarse e Machado (2014) salientam que essa apropriação, quando realizada adequadamente pelos professores e utilizada como um complemento em seu trabalho, servirá para avançar no desenvolvimento e no avanço da qualidade da educação. Assim,

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas. (ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 75)

Contudo, é preciso que o gestor pedagógico, neste estudo entendido como a equipe pedagógica³⁴ (gestores escolares, pedagogos e apoios pedagógicos), seja responsável pelo desenvolvimento desse trabalho de organização e estruturação das avaliações no âmbito das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas.

Apesar da complexidade do trabalho escolar, sua dinâmica e abrangência, a gestão pedagógica apresenta um papel de articulação que “demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos”. (LÜCK, 2009, p. 94)

Nessa organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, a gestão pedagógica se apropria dos resultados de desempenho dos alunos, buscando garantir a qualidade da educação.

As potencialidades dessas intervenções trazem ao cerne do debate a responsabilização de vários atores do processo educativo, rompendo com a tendência de identificar a avaliação como uma responsabilidade exclusiva do professor. Micarello destaca que a avaliação passa a ser uma prática “que extrapola a sala de aula e permite compreender as responsabilidades de todos os autores envolvidos no processo educacional com a promoção dos estudantes e de suas aprendizagens”. (MICARELLO, 2013, p. 69)

No entanto, é preciso afirmar que, nesse contexto de avaliações inseridas no contexto escolar, ocorrem mudanças que afetam as práticas pedagógicas, inserindo aspectos de intervenções sistemáticas, como o controle por parte da Secretaria de Educação no processo de avaliação de aprendizagem, ocorrido bimestralmente nas escolas da rede estadual do Amazonas.

³⁴ O nome adotado pode variar de acordo com os estados, municípios e regiões, podendo ser coordenação pedagógica ou orientadores e supervisores pedagógicos. Neste texto, utiliza-se a forma adotada na rede estadual de ensino do Amazonas.

Compondo a gestão escolar, os pedagogos e apoios pedagógicos canalizam um esforço coletivo junto a gestores e professores, coordenando tarefas, articulando e integrando vários setores. Por isso, segundo Libâneo (apud MACHADO, 2012, p.74), são estes profissionais que respondem pela “viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Em tempos de avaliações externas, esses profissionais enfrentam os desafios diários da melhoria da qualidade da educação, buscando, com sua equipe, apontar caminhos aos professores.

Essa equipe pedagógica, diante dessas responsabilidades, encontra percalços em seu caminho, diante de tantas atribuições que lhes são exigidas, dando-lhes desafios diários que sistematicamente insurgem em seus cotidianos.

Em um estudo realizado por Almeida, Placco e Souza, em diferentes regiões brasileiras, as autoras destacam que “o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico”. (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2012, p.766)

As diversas demandas do trabalho pedagógico acabam por gerar desvios e equívocos que evidenciam as demandas do trabalho pedagógico incrustradas cotidianamente. São elas:

- Demandas da direção;
- Demandas dos professores;
- Demandas de pais e alunos;
- Demandas de legislação;
- Demandas dos órgãos dos sistemas.

Diante dessas demandas, as várias atribuições da equipe pedagógica ficam prejudicadas em suas funções, contribuindo para que o processo de aprendizagem não possa ser acompanhado a contento. Assim, Placco afirma que, diante das urgências que uma escola sempre tem, os coordenadores pedagógicos (pedagogos e apoios pedagógicos) acabam sendo solicitados em diferentes momentos. Essas urgências traçam um descompasso muito grande, diante de demandas contraditórias. (Apud ALVAREZ, 2016)

Isso exposto, consideramos que o trabalho da equipe pedagógica precisa articular os resultados de desempenho das avaliações externas com o diagnóstico

verificado nas avaliações internas. Para tanto, é indispensável que essa equipe escolar compreenda não só as diferenças entre currículo e matriz de referência, como também conheça e aproprie-se dos objetivos de cada uma dessas avaliações (internas e externas).

Assim, na seção subsequente, trata-se do papel articulador que a equipe pedagógica precisa assumir em seu cotidiano.

2.3.1 A articulação da avaliação interna e avaliação externa: uma demanda pedagógica

Os integrantes da equipe pedagógica, pedagogos e apoios pedagógicos, em seus afazeres diários, devem compreender os diagnósticos oferecidos pelas avaliações internas e externas. A partir dessa percepção e entendendo as especificidades de cada uma, podem propor uma possível articulação para conduzir pontos de melhoria no processo de aprendizagem e no desempenho dos alunos.

Polon (2013), ao afirmar que a intervenção pedagógica deve promover a realização de aprendizagens mais significativas, buscando sempre estabelecer uma relação entre o que se pretende ensinar com as informações que os sujeitos já possuem, corrobora o entendimento dado pelos PCNs, segundo os quais “não é o processo de aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 1997, apud POLON, 2013a, p. 22).

Com essa compreensão, para a autora, ainda que haja um ambiente colaborativo de aprendizagem permanente, é preciso mobilizar os diferentes atores, criando condições necessárias de realização dessa tarefa e da produção de uma escola mais democrática (POLON, 2013a).

Em decorrência disso, torna-se essencial o trabalho de articulação da equipe pedagógica na condução desse ambiente colaborativo. Nessa direção, emerge a necessidade de a equipe pedagógica e os professores compreenderem o currículo como uma prática eficaz nas instituições escolares.

Essa prática pautada na preparação dos profissionais, a partir de um espaço constante de formação continuada, com a atualização dos saberes para o enfrentamento dos desafios cotidianos e a articulação de um projeto pedagógico, deve ser capaz de contribuir para a efetivação de um espaço democrático e colaborativo.

E é nesse ambiente colaborativo, postulado em um espaço-tempo de múltiplas demandas, que o trabalho dos pedagogos e/ou apoios pedagógicos está fixado.

No estudo realizado por Almeida, Placco e Souza (2012), anteriormente citado, as autoras afirmam que, no trabalho da equipe pedagógica, são muitas as demandas que a envolvem, pautadas principalmente em legislações de estados e municípios, e que estas regulam o envolvimento:

desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: **avaliação dos resultados dos alunos**, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento das aulas (conteúdos ensinados), **planejamento das avaliações**, organização dos conselhos de classe, **organização das avaliações externas**, material necessário para aulas e reunião pedagógica, atendimento de pais, etc., além da formação continuada de professores. (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2012, p. 761. **Grifos nossos**)

Na legislação da rede estadual de ensino do Amazonas não é diferente, o pedagogo e/ou apoio pedagógico tem todas essas atribuições. A equipe pedagógica atua, segundo a Resolução nº. 122/2010-CEE/AM, art. 139, na coordenação de todas as atividades do corpo docente orientando, supervisionando e avaliando os projetos educacionais e os resultados no processo ensino-aprendizagem. (AMAZONAS, 2010)

Convém esclarecer que essas atribuições fixadas no art. 118 da referida resolução corroboram com o que as autoras acima citadas encontraram em seu estudo, destacando-se as diversas – e muitas - demandas e atribuições inerentes ao trabalho pedagógico.

Apesar dessas diversas demandas, o trabalho pedagógico deve contribuir para um efetivo processo de avaliação da aprendizagem que possibilite a ressignificação de currículo mínimo - base para o estabelecimento das matrizes curriculares de referência em que estão fixadas as expectativas de aprendizagem³⁵, citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, essa equipe não pode perder o foco a ser trabalhado, que é o currículo como um todo, pois é o currículo que deve estar

³⁵ As expectativas de aprendizagem, que definem o que se espera que todos os alunos aprendam ao concluírem uma série e um nível de ensino, formam um conjunto de orientações para auxiliar o planejamento dos professores, como materiais adequados, tempo de trabalho e condições necessárias para colocá-lo em prática.

veiculado ao Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a todos os alunos não somente um padrão mínimo de qualidade.

Pautada nesse princípio, a gestão escolar deve organizar a gestão de pessoas mobilizando estratégias que tornem possível a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pondo em foco o envolvimento de dimensões que tratem a capacidade de vivência e convivência das pessoas, liderando processos de gerenciamento de conflitos, na busca dos mesmos ideais e objetivos (SILVA, 2015).

Nesse processo de envolvimento das pessoas, a gestão deve evidenciar a importância do planejamento das ações na equipe. Nesse planejamento de ações deve ser estabelecida a organização do grupo, suas especificidades, dentro do nível de ensino atendido nas escolas, a fim de que o trabalho da equipe pedagógica e dos professores não só seja eficiente, mas também se torne um processo organizado.

Voltando para o processo de avaliação de desempenho e de resultados educacionais referentes às avaliações de aprendizagem, a gestão pedagógica, segundo Silva, trata da “gestão dos resultados educacionais que corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos.” (SILVA, 2015, p. 78)

Lück dialoga com Silva, ao afirmar que “as demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar”. (LÜCK, 2009, p. 82)

Nessa compreensão, evidenciar que a gestão de resultados, ou seja, a gestão pedagógica é o foco principal da gestão escolar, condiz com um constante acompanhamento do processo pedagógico. Com esse entendimento, atribuir a competência da gestão pedagógica aos apoios pedagógicos e aos pedagogos escolares é imperativo para que estes sejam articuladores entre esses dois elementos (gestão de pessoas e gestão de resultados).

Porém, entender essa articulação, embora indique mais uma demanda à equipe pedagógica, pode incitar mudanças que visem à melhoria dos resultados de desempenho nas avaliações externas. Isso sem esquecer que a principal atribuição dada para essa equipe é o acompanhamento do processo de aprendizagem como um todo.

Sendo assim, consideramos que, diante dessas inserções, é imprescindível que haja uma articulação entre os resultados das avaliações externas com o que se diagnostica cotidianamente no trabalho de avaliação da aprendizagem desenvolvida nas escolas. A partir desse entendimento, apresentamos a metodologia que pautou a coleta e análise dos dados na seção a seguir.

2.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo utilizou como ponto de partida o estudo de caso, que busca responder questionamentos específicos em uma determinada realidade. Esse tipo de pesquisa, por ser rico em contextos, revela um ato social de construção de conhecimento.

Na análise de dados foi utilizada uma abordagem qualitativa, baseando-se nas seguintes características:

- a) A realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
- b) A ênfase no caráter processual e na reflexão;
- c) As condições objetivas de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; e
- d) O caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. (FLICK, VON KARDORFF e STEINKE, apud GÜNTHER, 2006, p. 202)

Optamos por tal abordagem qualitativa por entendermos que, através da análise de dados, podemos constatar a realidade de forma significativa, construindo, com isso, uma reflexão relevante aos nossos questionamentos.

Esta seção está delineada a partir de uma explicação de como foram construídos os instrumentos de pesquisa, seguida de como foi aplicado o questionário aos 14 gestores de escolas de Ensino Fundamental I da CDE 7, para a escolha das três escolas pesquisadas.

Pautados em conhecer a realidade e com a finalidade de investigar o contexto das avaliações – internas e externas - nessas três escolas, optamos por construir instrumentos de pesquisas que nos possibilitassem obter dados consistentes para

nossa análise. Como foram construídos esses instrumentos é o que relatamos a seguir.

2.4.1 O desenho dos instrumentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir da temática das avaliações (internas e externas). Os questionamentos presentes nos questionários e entrevistas destinam-se a buscar dados e percepções sobre os papéis e atribuições destinados ao pedagogo e/ou apoio pedagógico no acompanhamento dos instrumentos avaliativos, internos e externos, em três escolas da CDE 7, na zona norte de Manaus. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos pela equipe escolar e pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a uma política pública de monitoramento da avaliação interna, que foi criada para auxiliar no processo de aprendizagem.

Nossos questionamentos decorreram do interesse em perceber quais são os papéis e as atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da resolução nº. 122/2010 em suas práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas

Para proceder à coleta de dados, optamos por fazer o desenho dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados na pesquisa de campo. Nesse sentido, elaboramos, primeiramente, um questionário baseado na escala e modelo Likert, aplicado aos gestores escolares, para seleção das escolas a serem pesquisadas.

Criada em 1932 por Rensis Likert, a escala delimita 5 (cinco) pontos de escolha a serem assinalados em uma pesquisa, sendo que o ponto central geralmente é uma opção neutra. A resposta das escalas de Likert é um processo de 4 (quatro) estágios em que o respondente: 1) interpreta o item; 2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes; 3) formula um julgamento baseado nestes pensamentos e sentimentos e 4) seleciona uma resposta (DALMORO e VIEIRA, 2008).

Na presente pesquisa, adotamos a seguinte pontuação para aferir os resultados provenientes das respostas: 1) Discordo totalmente 2) Discordo

parcialmente 3) Não concordo nem discordo 4) Concordo parcialmente e 5) Concordo totalmente³⁶. O questionário aplicado apresentava 18 questões.

Sendo assim, além do formulário em modelo Likert, como instrumento de coleta de dados e mapeamento das escolas, realizamos entrevistas semiestruturadas com os protagonistas da pesquisa: a equipe pedagógica, os professores do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática e, também, o Coordenador Pedagógico do EF I da CDE 7.

Os pontos abordados no questionário foram assim elencados:

- a) sobre o estabelecimento das metas educacionais;
- b) sobre os direcionamentos e as orientações legais repassados pela SEDUC-AM/CDE;
- c) sobre o profissional da equipe pedagógica que acompanha o processo de avaliação da aprendizagem e análise dos instrumentos de avaliação; d) sobre os objetivos das avaliações (interna e externa); e
- e) sobre a utilização dos instrumentos de avaliação.

A partir da análise das respostas do questionário, escolhemos as escolas. Entretanto, foi necessário comparar as respostas dos gestores com as informações do setor de lotação da CDE 7. Como, em sua maioria, as escolas da CDE 7 atendem a mais de um nível de ensino, notadamente, houve indícios de que os gestores responderam o questionário analisando a escola como um todo, e não somente o Ensino Fundamental I, objeto desta pesquisa.

Nessa conferência, foi esclarecido que apenas uma das escolas da CDE 7 que atende ao Ensino Fundamental I tinha em sua equipe escolar o pedagogo. Com isso, essa escola foi necessariamente a escolhida, por preencher o primeiro critério para a coleta de dados. As demais escolhas deram-se pelas respostas dos gestores apontadas no questionário.

O desenho do roteiro das entrevistas foi feito visando à prática dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ano³⁷, três de cada escola, pautando-se na vivência destes tanto com as práticas de avaliação da aprendizagem quanto das práticas de adequação às avaliações em larga escola.

³⁶ Cabe salientar que a pontuação, nas escalas do tipo Likert, pode variar de acordo com o interesse do pesquisador.

³⁷ Ver Apêndices A e B.

Desenhamos também um roteiro de entrevista para os pedagogos e apoios pedagógicos³⁸, pautando-se em suas vivências nos diversos papéis e atribuições desse profissional no cotidiano escolar. Participaram desta pesquisa uma pedagoga na Escola A, um apoio pedagógico na Escola B e três apoios pedagógicos de um mesmo turno na Escola C, em um total de cinco atores da equipe pedagógica.

O último roteiro de entrevista foi para o Coordenador Pedagógico Adjunto do Ensino Fundamental I da CDE 7. Com essa entrevista buscamos compreender como a SEDUC-AM, por meio desse setor responsável, administrativo e pedagógico, atua nas orientações do processo de avaliação da aprendizagem aos pedagogos, apoios pedagógicos e professores da rede estadual.

As entrevistas, do tipo semiestruturado, realizadas com os diferentes atores, constituem “uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (QUEIROZ apud DUARTE, 2002, p. 147). Essa técnica permite a comparação entre as similaridades e diferenças das respostas dos entrevistados.

Nessa construção, partimos de esforços empreendidos no lócus da pesquisa, buscando compreender como esses profissionais se constituem e se adaptam ao desenvolvimento da política pública aqui analisada. Com esse entendimento, construímos o roteiro das entrevistas, na tentativa de captar da fala dos sujeitos o que acreditamos ser o campo favorável para desdobramento desta dissertação.

Assim, após a conclusão da coleta de dados, realizamos as análises dos questionários e das entrevistas, observando os seguintes aspectos:

- a) se e como a equipe pedagógica escolar realiza a análise dos instrumentos de avaliação interna nessas três escolas da CDE 7;
- b) quais os critérios utilizados na análise desses instrumentos, especificamente, prova objetiva e prova discursiva, como regulamenta o Processo de Avaliação da Aprendizagem da SEDUC-AM; e
- c) como são desenvolvidas as ações de adaptação às novas prerrogativas que demandam da Resolução nº. 05/2015 – CEE/AM.

Ao construir o roteiro da entrevista, esperava-se encontrar, ainda, indícios das seguintes situações:

³⁸ Ver Apêndice E

- ✓ Conhecimento do processo de avaliação da rede estadual de ensino do Amazonas;
- ✓ Apresentação de apropriações pedagógicas quanto ao processo de avaliação da aprendizagem;
- ✓ Apresentação de apropriações pedagógicas quanto aos sistemas de avaliação em larga escala, nacional e estadual;
- ✓ Informações sobre a realização de monitoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, quem e como o realiza;
- ✓ Informações sobre os instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva) mais utilizados na avaliação da aprendizagem;
- ✓ Informações sobre os critérios utilizados na elaboração desses instrumentos;
- ✓ Conhecimento, por parte dos atores entrevistados, da legislação que rege esses critérios na rede estadual;
- ✓ Estabelecimento de um paralelo das orientações repassadas pela SEDUC-AM – CDE 7 com a ação dos atores;
- ✓ Conhecimento de formações oferecidas com os temas avaliação interna e avaliação externa;
- ✓ Relação do uso dos instrumentos de avaliação interna com adequações às avaliações externas.

Diante do exposto, as análises foram traçadas também a partir das falas dos atores, dentre eles pedagogos e apoios pedagógicos, professores do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental I e do Coordenador Pedagógico Adjunto do Ensino Fundamental I³⁹ da CDE 7. Fizeram parte dessa pesquisa os professores regentes das disciplinas humanas e exatas, especificamente de Língua Portuguesa e Matemática⁴⁰ do 5º ano, por serem estes os componentes curriculares avaliados nas provas das avaliações externas.

³⁹ Por ser uma nomenclatura extensa, optamos por tratar a partir desse ponto, o Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental I da CDE 7, apenas com a nomenclatura Coordenador Pedagógico do EF I.

⁴⁰ A partir do ano de 2015, as turmas de 1º ao 5º ano têm três professores: o professor regente, o professor de Matemática e/ou Ciências (1º ao 5º ano) e o professor de Educação Física. Enquanto o professor regente ministra aula em apenas uma turma, o professor de Matemática ministra aula em duas turmas, devido a carga horária mínima de 12 horas por turma (6 horas/aula em cada turma), e o professor de Educação Física ministra aula em seis turmas (2 horas/aula em cada turma).

Convém informar que, antes de passarmos para as análises da coleta de dados das entrevistas, apresentaremos como se deu a escolha das escolas através dos questionários.

2.4.2 A aplicação de questionário aos gestores escolares e escolha das escolas

Para a escolha das escolas, como já informamos, foi elaborado um questionário, com o intuito de verificar se, na escola, havia ou não um pedagogo e/ou apoio pedagógico que realizasse o acompanhamento das avaliações internas e externas.

Convém esclarecer que é possível, por meio dos relatórios do diário digital, o acompanhamento e o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual do Amazonas, além de outras ações cotidianas.

O primeiro bloco do questionário, formado pelas questões de 1 a 8, foi utilizado para a escolha das escolas. No primeiro momento, enviamos o questionário às 14 escolas que atenderam ao Ensino Fundamental I em 2015 na CDE 7.

No questionário, pretendíamos focar no trabalho realizado pela equipe pedagógica no tocante ao acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e análise dos instrumentos de avaliação. Contudo, é relevante informar que os dados do questionário nos mostraram a totalidade das escolas de Ensino Fundamental I da CDE 7 e não somente das escolas analisadas nesta pesquisa. Os resultados constam no quadro 7 apresentado a seguir.

Quadro 7: Profissional da equipe pedagógica que acompanha o processo de avaliação da aprendizagem

Assertivas	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Em minha escola há um pedagogo.	5			1	8
2. Em minha escola há o profissional de Apoio Pedagógico	2	2			10
3. Na minha escola, o pedagogo monitora o Diário Digital.	6	2	1	1	4
4. Na sua escola, o profissional de Apoio Pedagógico monitora o Diário Digital.	1	1		3	9
5. Em minha escola outro profissional monitora o Diário Digital.	1			3	9
6. Na minha escola o pedagogo analisa os instrumentos de avaliação interna (prova discursiva e prova objetiva) junto aos professores.	5	1		4	3
7. Na minha escola o Apoio Pedagógico analisa os instrumentos de avaliação interna (prova discursiva e prova objetiva) junto aos professores.	1	1		4	6
8. Na minha escola outro profissional analisa os instrumentos de avaliação interna (prova discursiva e prova objetiva) junto aos professores.	4	3	2	3	2

FONTE: elaborado a partir dos dados de pesquisa

Ao serem questionados sobre a existência da equipe pedagógica (assertiva 1 e 2) nas escolas, se esses profissionais acompanhavam o processo de avaliação da aprendizagem através do diário digital (assertiva 3, 4 e 5) e se realizavam a análise dos instrumentos de avaliação (assertiva 6, 7 e 8), os gestores apontaram para a formação da equipe pedagógica tanto com pedagogos quanto com apoios pedagógicos. Afirmaram que esses profissionais realizavam tanto o monitoramento do diário digital, quanto a análise dos instrumentos de avaliação, pressupondo que faziam um acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Essas respostas indicam também que as equipes pedagógicas existentes poderiam não possuir esses profissionais em todos os turnos de funcionamento das escolas, ou que não tinham suas equipes completas, já que a lotação e o quantitativo desses profissionais na escola devem ser feitos de acordo com a instrução normativa, apresentada anteriormente.

Tendo o diário digital como uma ferramenta de monitoramento do trabalho do professor, - já que é possível visualizar, além da frequência dos alunos, os conteúdos ministrados, os instrumentos de avaliação aplicados e ainda o resultado dessas avaliações - abordamos também o monitoramento dessa ferramenta com os gestores escolares.

Os gestores afirmaram existir um monitoramento do trabalho do professor realizado não apenas pelo pedagogo e apoio pedagógico, mas também por outros profissionais (os gestores e os secretários escolares também realizariam esse monitoramento).

Um único gestor declarou que, embora a escola dispusesse, na equipe, de apoios pedagógicos, quem monitorava o diário digital era o secretário e o próprio gestor que era também quem analisava os instrumentos de avaliação interna.

Se é possível monitorar não só o lançamento de frequência e conteúdos, mas também acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem após os devidos registros realizados pelos professores, pode haver indícios de que a equipe pedagógica saiba quais os instrumentos de avaliação são aplicados em sala de aula pelos professores.

Diante da perspectiva de que é possível aprimorar a atuação dos coordenadores pedagógicos (pedagogos e apoios pedagógicos) pelo delineamento de políticas públicas, é possível que se qualifique o processo de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2012)

Nesse entendimento, através do trabalho de monitoramento, do acompanhamento dos resultados das avaliações internas e do desdobramento do currículo através dos conteúdos avaliados, é provável que a equipe pedagógica possa orientar os professores quanto aos procedimentos diagnósticos das avaliações internas. Isso pode designar o aprimoramento do trabalho dos pedagogos e apoios pedagógicos no âmbito escolar.

Sobre o questionamento de quem realiza a análise dos instrumentos - prova discursiva e prova objetiva - junto aos professores, alguns gestores afirmaram que esse trabalho era realizado ora pelo pedagogo, ora pelo apoio pedagógico. Houve, porém, gestores que discordaram ou concordaram parcialmente que esse trabalho fosse realizado nas escolas e, ainda, que essa análise ou não fosse realizada, ou fosse feita por outro profissional na escola.

Com os questionários respondidos, escolhemos as três escolas, lócus de nossa pesquisa de campo, e partimos para as entrevistas com os pedagogos, com os apoios pedagógicos e com os professores, buscando cruzar os dados obtidos.

Partindo de algumas especificidades, passamos a conhecer os resultados destacados na coleta de dados e buscamos analisar as falas dos entrevistados, com o intuito de responder nossa questão norteadora.

Também estivemos atentos ao cotidiano da equipe pedagógica e às suas diversas demandas, percebendo como esses atores lidam com as pressões diante da política de responsabilização, como organizam o espaço-tempo pedagógico a fim de potencializar o cumprimento do currículo e como organizam o trabalho dos professores, para que se apropriem dos resultados diagnósticos, tanto das avaliações da aprendizagem quanto das avaliações externas.

Tendo como ponto de partida as entrevistas, passamos a realizar a análise dos resultados encontrados. Essa reflexão é o que se expõe na próxima seção.

2.5 AS ENTREVISTAS: RESULTADOS ENCONTRADOS

Participaram das entrevistas três professores de Língua Portuguesa do 5º ano, três professores de Matemática também do 5º ano, uma pedagoga escolar, quatro apoios pedagógicos e o Coordenador Pedagógico do EF I da CDE 7.

No processo de reflexão contínua sobre os dados coletados, deu-se a análise das entrevistas, buscando, na fala dos diferentes atores, os contrastes e as similaridades apontados pelos gestores no questionário, com a fala do pedagogo, dos apoios pedagógicos e dos professores. Essa análise perpassou por estratégias de identificação das variáveis, atentando-se para que não ocorressem generalizações perpetuadas por indícios de ausência de estudos científicos.

Assim, juntamente com os autores utilizados para a fundamentação teórica, buscamos evidenciar, neste estudo, quais são os papéis e atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da resolução nº. 122/2010-CEE/AM em suas práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas, especificamente quanto ao acompanhamento da análise dos instrumentos de avaliação, que corrobora para a existência de diferentes contextos em cada unidade escolar.

Ao analisarmos as entrevistas dos diferentes atores, pontuamos que as inserções ocorrem em um dado contexto espaço-temporal, ou seja, essas evidências sempre pertencem a um meio. No caso desta pesquisa, à Coordenadoria Distrital de Educação 7, às unidades escolares e às práticas pedagógicas.

Isso exposto, passemos a abordar os achados na pesquisa de campo, estruturando as questões em torno do trabalho realizado pela equipe escolar no que se refere às apropriações pedagógicas dos resultados de desempenho obtidos através das avaliações externas e das avaliações da aprendizagem, ao acompanhamento e ao monitoramento por parte de pedagogos e apoios pedagógicos na análise de instrumentos de avaliação e ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem como um todo, dentre as demais demandas dessa equipe.

Os resultados encontrados durante as entrevistas foram analisados à luz dos referenciais teóricos que auxiliaram na interpretação dos dados. Nessa perspectiva, na próxima seção, trataremos da análise sobre a reflexão da ação da equipe escolar sobre o acompanhamento da avaliação interna.

2.5.1 A análise dos instrumentos de avaliação interna: refletindo sobre a ação da equipe escolar

Em nossa análise, procuramos perceber como a equipe pedagógica, na figura do pedagogo e do apoio pedagógico, age quando procede ao trabalho de apreciação dos instrumentos de avaliação interna (prova discursiva e prova objetiva).

Buscamos conhecer a percepção dos entrevistados a partir da Resolução nº. 122/2010-CEE/AM no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, quanto à implementação da obrigatoriedade de análise desses instrumentos fixada a partir da Resolução nº. 03/2014.

Para isso, lembramos que, a nosso entender, o objetivo das avaliações internas é o de realizar um diagnóstico dos alunos, visando garantir uma aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, Luckesi (1996) afirma que

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela

subsidiaria um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 1996, p. 85)

Para tanto, fez-se necessário inferir o conhecimento dos profissionais entrevistados sobre a legislação que rege a rede estadual de ensino do Amazonas e sobre a realização de monitoramento e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (quem e como o realiza), a partir dos critérios utilizados na análise dos instrumentos de avaliação interna já citados.

Assim, a estrutura da pesquisa buscou tecer um paralelo das orientações repassadas pela SEDUC/AM – CDE 7, com a ação/fala dos atores entrevistados para que nossa análise revelasse os cotidianos escolares.

Ao apresentar a escolha das escolas anteriormente, optamos por expor somente as respostas dos gestores, coletadas no questionário, no tocante ao profissional que realiza o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem e da análise dos instrumentos de avaliação. Contudo, é indispensável apresentar as respostas dos demais profissionais da equipe pedagógica e também dos professores.

Os relatos dos entrevistados apontaram haver conhecimento sobre o processo de avaliação da aprendizagem, por parte tanto da equipe pedagógica quanto dos professores, que dão indícios da prática cotidiana desses atores. Esse conhecimento decorre das orientações e direcionamentos repassados pela CDE 7 aos professores, pedagogos e apoios pedagógicos e gestores.

Nesse contexto, ao questionarmos aos profissionais da equipe pedagógica como ocorria o processo de avaliação da aprendizagem na SEDUC-AM, eles apontaram a obrigatoriedade das provas discursivas e objetivas e a determinação dos quantitativos mínimos de avaliações bimestrais, de acordo com a legislação:

foi determinando a obrigatoriedade, digamos assim, tem um leque de opções *pro* professor avaliar, mas o que que a maioria fazia? Trabalho em grupão, dava ponto por caderno, dava ponto por isso, dava ponto por aquilo. E agora ela fixou uma prova objetiva individual e uma prova discursiva individual. Então o grande avanço foi esse, embora, muitas escolas não tivessem acompanhado, não tenham acompanhado até hoje. (Pedagoga – Escola A)

A Seduc ela determina o número de avaliação, (...) de acordo com o número de aulas que o professor tem que dar, e daí a determinação deles, que dia que vai ser feito, mas o direcionamento de como tem que ser feito, tem que ser na própria escola. (...) Eu acho que até ficou mais amarradinho, ficou bem mais amarradinho. (...) além das

avaliações, o professor é obrigado a fazer a recuperação paralela dos alunos. (...) porque se não o diário não fecha a aparata. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Nesses termos, o Coordenador Pedagógico do EF I da CDE 7 evidencia o fato de a avaliação da aprendizagem estar atrelada à proposta curricular do estado, corroborando que esse processo deveria ocorrer da seguinte maneira:

Pra começar a avaliação interna, ela avalia o processo de aprendizagem, (...) a princípio nós podemos dizer que ela avalia o processo de aprendizagem, dos conteúdos que fazem parte da proposta curricular do estado. O processo seria basicamente: o professor ministra as aulas baseado no seu planejamento dos conteúdos, e no final de cada tópico, de cada conteúdo, ele faz avaliação, que seria necessário pra verificar a aprendizagem de sua turma. (Coordenador Pedagógico do EF I)

Essa descrição é uma forma simplificada de como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem na SEDUC/AM, sem tratar como esse processo se desenvolve no interior das escolas.

Contudo, é imprescindível reconhecer que, ao produzirem os instrumentos de avaliação, os professores têm que ter clareza do princípio fundamental do processo avaliativo, que é o de oferecer diagnósticos “capazes de informar a reorganização da prática educativa no sentido de que ela possa contribuir, de forma efetiva com a promoção dos educandos.” (MICARELLO, 2015, p. 65)

Para que esses diagnósticos sejam capazes de oferecer informações precisas da aprendizagem dos alunos, é mister que os instrumentos de avaliação sejam bem construídos, com critérios bem definidos, apontando para o que se direciona na Resolução nº. 122/2010- CEE/AM, no parágrafo 10 do art. 62, que dispõe que a prova objetiva deve que ser elaborada dentro dos seguintes critérios:

- a) listar e considerar os conhecimentos e habilidades do processo cognitivo que se quer verificar, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com o ensino;
- b) definir o número de questões/itens e sua complexidade, do assunto a ser avaliado levando em conta o tempo disponível para a sua resolução;
- c) elaborar enunciados com instruções específicas, claras, objetivas e contextualizadas;
- d) atribuir o valor a ser dado a cada questão/item equivalente com o grau de complexidade e elaborar a chave de correção;
- e) usar letras e/ou figuras que facilitem a leitura e a visualização;

f) organizar as questões ou os itens em ordem de dificuldade crescente e de similaridade entre os conteúdos distribuídos equitativamente, agrupando-as de mesmo tipo (lacunas, múltipla escolha, verdadeiro-falso entre outros) (AMAZONAS, 2015a).

Tais critérios deveriam ser utilizados pela equipe pedagógica para a análise dos instrumentos de avaliação interna, especificamente da prova objetiva, conforme regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem da SEDUC-AM. Embora esses critérios devessem se desenvolver na prática do cotidiano escolar, não há evidências, nem clareza quanto ao seu uso tanto para a elaboração das provas pelos professores quanto para a análise pela equipe pedagógica, pois os relatos apresentam as seguintes afirmativas:

Uma prova objetiva, ela também traz os textos e as imagens, *pro* aluno interpretar e outra situação que eu observei, (...). Digamos assim, a gramática, ela é *pra* ser trabalhada dentro da sala de aula, mas a cobrança é de forma contextualizada. Então em pleno século 21 a gente ainda *tá* vendo professor perguntando o que são verbos intransitivos, o que é isso, o que é aquilo. (Pedagoga – Escola A)

Contextualizada. A prova, já não existe esse negócio de o que é isso, o que é aquilo. (...) Hoje em dia não, o aluno tem que identificar dentro de um contexto, do aspecto como *tá*. Porque (...), como eu diria, contexto mesmo, ele vai dialogar no contexto de uma situação ou de outra. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Pra ser uma boa prova, eu acho que tem que trabalhar muito a questão *pra* não induzir ao erro. (...) Hoje mesmo, trabalhando o caderno de apoio, eu vejo que, com a minha leitura, facilita muito, porque eles têm muita confusão de compreender, muitas vezes a resposta, que *tá* muito próxima da questão correta do gabarito. (...) Com a questão de não induzir o aluno ao erro. (Professor de Língua Portuguesa 3 – Escola C)

Pra mim uma boa prova objetiva é com questões mais diretas, sem muitas pegadinhas, mudando uma palavra ou outra, *pra* não *tá* confundindo a cabeça da criança. E uma boa prova é isso, bem elaborada, com um enunciado claro. (Professor de Matemática 2 – Escola B)

Pra mim, ser uma boa prova, (...), é trabalhar os conteúdos, (...) uma boa prova objetiva é conter as perguntas e explicar que ela seja bem explicada, interpretar o que *tá* sendo pedido. *Pra* ele analisar e marcar o gabarito correto. (Professor de Matemática 3 – Escola C)

Nesses relatos, os professores e a equipe pedagógica ressaltam que, de acordo com a legislação, haveria de se ter cuidado com a elaboração de enunciados

claros e contextualizados e com o uso de letras e/ou figuras que facilitassem a leitura e a visualização de textos e imagens nas questões.

Analisando essas falas, destacamos a alínea f do art. 62, parágrafo 10, que constitui os tipos de provas objetivas cujas questões podem ser elaboradas com lacunas, em forma de múltipla escolha, de verdadeiro-falso, entre outros. Porém, quase todos os professores entrevistados relacionaram a prova objetiva somente à prova de múltipla escolha, com destaque para adequação aos testes das avaliações externas. A exceção é a professora de Língua Portuguesa da Escola C, que questiona o uso dessas avaliações objetivas em sua fala, tecendo comentários sobre a elaboração dos itens da prova. Ela ainda destaca que usa a prova objetiva, que é realizada nas recuperações paralelas, em que trabalha os enunciados de forma a assinalar a verdadeira, ligar, enumerar, completar.

No decorrer da pesquisa, há indícios de que existiria uma adequação das provas objetivas aos testes das avaliações externas. Isso seria trabalhado em formato de simulados, promovidos tanto pelas SEDUC/AM quanto pelas escolas, sendo utilizados como instrumento de treino para os testes.

Nessas adequações, há a preparação dos simulados pelos professores, que se baseiam na proposta curricular e no planejamento bimestral, em que já inserem os descritores das matrizes curriculares trabalhados no bimestre, o que já sinaliza para uma controvérsia no trabalho desenvolvido.

A respeito disso, Bonamino e Sousa (2012) esclarecem que “ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivos” (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 383). Com isso, ao buscar, com esses treinos, melhores resultados nas avaliações externas, prioriza-se o uso das matrizes de referência, ocasionando o descumprimento do currículo.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, para que o processo de avaliação garanta a melhoria da qualidade da educação, é necessário

ter clareza sobre o que se pretende avaliar, esforço intelectual para compreender o que é possível ser avaliado, e, principalmente o que é preciso fazer com os resultados que obtemos a partir do que é possível avaliar”. (MICARELLO, 2015, p. 78)

Sendo assim, a definição de critérios bem claros na elaboração dos instrumentos de avaliação pode contribuir para essa efetivação.

Com relação aos critérios para elaboração e análise do instrumento de avaliação - prova discursiva -, a fala dos atores aponta para o direcionamento dado pela Resolução nº. 122/2010 –CEE/AM que, de acordo com o parágrafo 8 do art. 62, institui que a prova objetiva deve conter os seguintes critérios:

- a) contextualização;
- b) fundamentação teórica (embasamento científico);
- c) sequência lógica (organização e exposição estruturada da ideia obedecendo à disposição: introdução, desenvolvimento e conclusão);
- d) estilo (gramática e coerência de pensamentos);
- e) intervenção (críticas e sugestões como contribuição pessoal);
- f) síntese (poder de apreciar criticamente e inferir qualitativamente sobre as ideias expostas reelaborando conceitos). (Amazonas, 2015a)

Diante do exposto, os relatos de alguns dos entrevistados assinalam, entretanto, indícios novamente de que não haver clareza desses critérios de elaboração e análise dos instrumentos de avaliação, ou ainda, desconhecimento da legislação estadual, pois suas falas configuram o seguinte:

A prova discursiva, ela é muito interessante, porque aí não tem como não saber até aonde o menino sabe. (...) porque a prova de alternativas, ela não te dá uma visão geral do que o menino aprendeu. E na prova discursiva não tem isso. Não tem como mentir, até porque tem coisa que a gente vê como acontece. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

É que eles façam bem feito, que eles entenderam, que eles elaborem direitinho, na margem, com o lugar correto, com a pontuação, *pra* mim eu acho que é importante isso aí. Toda a pontuação, *pra* mim eu acho que é importante isso aí. Com toda a pontuação, a correção da ortografia. (Professor de Língua Portuguesa 1 – Escola A)

Na discursiva eu avalio desde a caligrafia, pontuação, acentuação, coerência do texto. (...) Tem muita coisa, eu já ensinei mesmo o desenvolvimento e a conclusão, como finalizar um texto. (Professor de Língua Portuguesa 2 – Escola B)

A prova discursiva, eu acredito que o aluno possa tirar as informações, principalmente aquela em que você tem assim, que eles possam compreender a opinião do autor, o que que é um fato, eu acho que essa é a parte mais importante. (Professor de Língua Portuguesa 3 – Escola C)

Discursiva é onde o aluno também possa falar da forma como ele aprendeu. Não só como a gente ensinou, daquele jeito, transcrever tudo o que foi falado. Mas ele também expor do jeito que ele aprendeu, como que ele compreendeu aquele assunto. (Professor de Matemática 2 – Escola B)

Esse caso, é essa que ainda agora eu falei, com relação também a formular bons questionamentos, *pra* que eles interpretem bem, e possam ali colocar com suas palavras o que ele realmente entendeu. (Professor de Matemática 3 – Escola C)

Em nenhum dos relatos, a resolução foi apontada como referencial para a elaboração ou análise da prova discursiva. Porém, os relatos pontuam que os atores partem da resolução, enfocando aspectos como a contextualização, o estilo gramatical, a sequência lógica e a capacidade de síntese no discurso. Mesmo que tenham preferência por esse tipo de prova à objetiva, não se apresentam aspectos que tratem dos itens da resolução de forma organizada, ou que esse conhecimento seja pelo amparo legal.

Tendo um entendimento de que bons instrumentos de avaliação geram bons diagnósticos, fez-se um questionamento aos gestores escolares sobre quais os instrumentos da avaliação interna eram mais utilizados em sua escola, a prova objetiva ou a prova discursiva.

As respostas dos gestores escolares estão descritas no quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Utilização dos instrumentos de avaliação

Assertivas	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
17. O instrumento de avaliação mais utilizado em minha escola pelos professores é a prova objetiva.			4	8	2
18. O instrumento de avaliação mais utilizado em minha escola pelos professores é a prova discursiva.		1	6	1	6

FONTE: elaborado a partir dos dados de pesquisa

Para a maioria dos gestores das 14 escolas da CDE 7, o instrumento de avaliação da aprendizagem mais utilizado pelos professores seria a prova objetiva. Esse resultado deu-se ao contabilizarmos aqueles que responderam que concordavam parcialmente e concordavam totalmente. Mas não nos passou despercebido um quantitativo considerável dos que fizeram referência a que não seja

nem um dos dois instrumentos. Não podemos deixar de afirmar, nessas evidências, que esse resultado é mais global, pois se deu nas 14 escolas da CDE 7.

Em consonância com os dados globais, indagamos aos professores quais os instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva) mais utilizados na avaliação da aprendizagem. Os resultados, apesar de apontarem indícios de que fosse a prova objetiva a mais utilizada por ser uma exigência legal, tendo como exemplo os simulados, as falas dos professores destacaram, além da prova objetiva e da prova discursiva, o uso dos seguintes instrumentos de avaliação: observação, exercícios escritos, produção textual, trabalhos de pesquisa, também pautados na legislação educacional.

Trabalhando com diferentes instrumentos, os professores elucidaram que o processo de avaliação da aprendizagem não deveria servir apenas para a vinculação da aprovação ou reprovação dos alunos, pois, como defendem Alavarase e Machado (2014), estas devem estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, que “é o que se pretende na escola pública que se quer democrática”. (ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 73)

O uso de outros instrumentos de avaliação foi relatado pelos professores, tendo como base a realização do processo de avaliação da aprendizagem na disciplina que ministram e na escola onde atuam. Os professores relataram os seguintes fatos:

Observar desde o primeiro dia de aula, a gente já vai conhecendo os alunos. A gente não discrimina, mas já vai sabendo, e obedece às regras da Seduc nas avaliações determinadas, depois a gente faz as paralelas e exercício, caderno, leitura. (...) Essa avaliação que é feita na escola mesmo, que é determinado o dia, é mais só *pra* botar o preto no branco, uma nota em si. Porque na realidade, o professor no Ciclo não deveria fazer prova. Só avaliar e dar uma nota. (Professor de Língua Portuguesa 3 – Escola C)

Depende de cada professor. Tem uns que avaliam já tentando verificar também a dificuldade de cada aluno, e aí faz uma avaliação específica com que tem mais dificuldade, e fazem dessa forma. (Professor de Língua Portuguesa 2 – Escola B)

Eu procuro observar também a participação dos alunos também. Porque muitas das vezes a gente não deve se limitar diretamente às provinhas. (...) eu procuro olhar o caderno *pra* ver se *tá* atualizado, se faz as atividades diárias, *pra* dar um diagnóstico mais preciso e necessário. (Professor de Matemática 1 – Escola A)

Eu realizo da forma como a escola pede também. (...) Eu faço trabalhos, dentro de sala, não só aquela avaliação escrita em si, mas dentro do contexto do aluno. (Professor de Matemática 3 – Escola C)

Avaliação contínua na sala de aula, e também através de avaliações escritas. (...) na escola, assim, fora, analisando assim num todo, no geral, é bem mais complexo, fazer essa avaliação no geral. (...) Fica a critério do professor. (Professor de Matemática 2 – Escola B)

Em que pese o fato de não se constituir de uma forma estruturada, pode-se perceber que os professores têm conhecimento do processo de avaliação. Ainda que não dominem totalmente a questão, o conhecimento que se tem se dá através dos pedagogos e apoios pedagógicos. Esses profissionais conseguem atribuir significado ao trabalho de avaliação da aprendizagem, orientando os docentes, mesmo não sendo de forma sistemática. Esse conhecimento se baseia no princípio de que a avaliação deva ser contínua, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, de acordo com a LDB.

Quanto ao trabalho de monitoramento e acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem realizado pela equipe pedagógica, que a nosso ver faz com que as avaliações aplicadas pelos professores sejam capazes de formar um diagnóstico das turmas e dos alunos, Alavarse e Machado (2014) confrontam que o processo de avaliação da aprendizagem vai para além da aprovação ou reprovação, destacando

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem derivada do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. (ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 71-72)

Essa afirmativa sinaliza que toda prática em torno do processo avaliativo deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos.

Ao cruzarmos as ações da prática de acompanhamento e monitoramento da avaliação da aprendizagem, visualizamos que, apesar de haver esse monitoramento e acompanhamento, as ações de análise dos instrumentos de avaliação são desencadeadas de maneira distinta na escola pesquisada. Pode-se perceber que, no cotidiano dessas equipes pedagógicas, é comum que essas ações sejam atropeladas devido aos múltiplos afazeres que os profissionais acumulam.

Na Escola A, a pedagoga relata, em sua entrevista, que não tem conseguido fazer a análise como gostaria, pois tem havido resistência dos professores, já que, no ano anterior, não havia essa cobrança. Ela destaca que, embora tentasse fazer um trabalho, havia professor que escondia “a dez chaves” suas avaliações, não possibilitando a análise desses instrumentos.

Na Escola B, foi descrito, pelo apoio pedagógico, que, mesmo tendo sido avisado, em reunião no início do ano letivo e cobrado em reuniões bimestrais, que todos deveriam apresentar as provas para apreciação antes da aplicação aos alunos, só um professor havia apresentado a prova para análise.

Na Escola C, o apoio pedagógico afirmou que, na escola em que trabalhava anteriormente, o pedagogo fazia a análise dos instrumentos de avaliação, mas que essa apreciação não estaria sendo feita nessa escola. Em suas palavras:

lá onde eu trabalhava, o pedagogo, ele via as avaliações, porque o certo, o correto, é que a avaliação só vai *pro* aluno depois que o pedagogo avalia se realmente esta avaliação está dentro da realidade. (Apoio Pedagógico 3, Escola C)

Lembramos que a Escola C é a que atendeu ao critério 3, definido pelo fato de a análise dos instrumentos de avaliação ser realizada, no caso, pelo gestor. Porém, contrapondo a fala do gestor, os três apoios afirmaram desconhecer essa análise, ao menos no turno em que trabalhavam.

Ficou evidente, nas entrevistas realizadas com os pedagogos e/ou apoios pedagógicos, que o cotidiano dos atores da equipe pedagógica é constantemente atribulado. Repetidamente, as entrevistas foram interrompidas, sendo esses profissionais procurados por diretores, pais, alunos, professores, outros funcionários, que queriam tratar dos mais diversos assuntos. Esses assuntos foram de cunho administrativo ou pedagógico, perpassando por conversas sobre alunos indisciplinados, busca de materiais pedagógicos, alunos que procuravam professores, dentre muitos outros. Para Almeida, Placco e Souza (2012),

o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integra-las as dimensões históricas da profissão, as suas dimensões pessoais e mesmo as suas condições profissionais. (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA, 2012, p. 766)

Diante dessas condições profissionais, esse excesso de atribuições prejudica o trabalho desses profissionais. No caso das escolas estudadas, com essa demasia de demandas listadas, há evidência de que, nas Escolas A e B, existe, pelo menos, a tentativa de análise dos instrumentos de avaliação (prova discursiva e prova objetiva) por parte da equipe pedagógica, o que é referenciado no relato dos professores:

Ela sempre faz essa análise, e muitas das vezes, mas como ela *tá* chegando agora, porque ano passado a gente não tinha essa oportunidade, mas agora a gente *tá* tendo. Inclusive ela *tá* cobrando detalhes sobre a forma como os alunos *tão* sendo avaliados e a gente *tá* botando os descritores como se deve. Eu já trouxe a prova *pra* ela e ela disse, olha, professor, o senhor tem que colocar (...) *tá* faltando aqui você colocar os descritores que você *tá* trabalhando nessa avaliação. (Professor de Matemática 1 – Escola A)

A meu ver, assim, fica difícil. Seria ideal que a parte pedagógica acompanhasse, mas nós sabemos que é difícil, pela situação. É um pedagogo ou um apoio pedagógico *pra* várias atividades na escola. Então fica difícil essa parte pedagógica acompanhar o professor na hora da avaliação, de formar, de concretizar a avaliação. (...) tentativas pode sim haver tentativas, mas não é concretizada. (Professor de Matemática 2 – Escola B)

Esses relatos corroboram aspectos que encontramos nas escolas. O primeiro aspecto decorre do fato de as equipes pedagógicas realizarem uma tentativa de implementar a análise dos instrumentos de avaliação interna no seu cotidiano. Essas equipes, assim como os docentes, destacam que esse trabalho é atrapalhado por afazeres múltiplos que, não raro, impedem a sua concretização.

Outro aspecto que é recorrente na implementação dessa política pública refere-se aos papéis e atribuições da equipe pedagógica. Os relatos apontam para a existência de um equívoco no entendimento sobre o foco das avaliações internas e externas. Nesse entendimento sobre as avaliações internas, não há o foco no currículo, vez que as orientações da CDE 7 conduzem para o uso das matrizes de referência, cujo foco são as avaliações externas.

Com isso, torna-se relevante dialogar com Barreto (2013) quando esta afirma que

A influência das políticas atuais sobre as práticas escolares, além de induzir à transformação da avaliação no próprio currículo, reduzindo as suas finalidades, tem incidido igualmente sobre a didática e a

própria avaliação formativa, tendendo a reduzi-las a novas formas de avaliação. (BARRETO, 2013, p.141)

Nesse sentido, as avaliações diagnósticas, a despeito de seu papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, têm estado distantes da prática pedagógica, não acompanhando o dia a dia da sala de aula.

A nosso ver, é o trabalho de monitoramento e acompanhamento constante, realizado pelas equipes pedagógicas, que torna possível o processo de apropriação de resultados diagnósticos tanto nas avaliações internas quanto nas avaliações externas, na garantia de práticas que contribuam para uma educação de qualidade.

Para entender como essas práticas ocorrem nas escolas pesquisadas e como esse processo de apropriação pedagógica se dá cotidianamente, apresentamos as análises na seção a seguir.

2.5.2 O monitoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

Nesse eixo de análise, buscamos perceber como as avaliações em larga escala têm influenciado o processo de avaliação interna no cotidiano escolar.

Procuramos conhecer a percepção dos entrevistados quanto ao uso dos resultados dessas duas avaliações (interna e externa). Assim, nos pautamos nos direcionamentos repassados pela CDE 7, no monitoramento realizado pela equipe pedagógica e pelos assessores pedagógicos da CDE 7 e na forma como são trabalhados o currículo e as matrizes de referência para a melhoria dos resultados escolares.

Os entrevistados da equipe pedagógica das Escolas A e C apontam alguns procedimentos de monitoramento e acompanhamento do processo de aprendizagem:

O professor entra como ele tá trabalhando lá o conteúdo dele, e o pedagogo dá o suporte *pra* ver a melhor metodologia, *pra* ser utilizada dentro da sala de aula. (Pedagoga – Escola A)

Porque lá onde eu trabalhava, o pedagogo, ele via as avaliações. Porque o certo, o correto, é que a avaliação só vai *pro* aluno depois que o pedagogo avalia se realmente esta avaliação ela está dentro da realidade. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Esses relatos evidenciam que os direcionamentos repassados pela SEDUC-AM, através da CDE 7, e as orientações pedagógicas são pautadas na legislação vigente, principalmente na LDB nº. 9394/96, na Resolução nº. 122/2010- CEE/AM e na proposta curricular do I e II Ciclo do Amazonas.

Essas orientações e direcionamentos, além de serem pautados em documentos legais, também visam contribuir no cotidiano escolar, buscando organizar todo o trabalho pedagógico, dentre eles o trabalho com as avaliações da aprendizagem e com as avaliações externas. Para Lück (2009), o

monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos. (LÜCK, 2009, p. 45)

Se verificar o processo de monitoramento e de acompanhamento das avaliações é uma prática inerente à gestão, a SEDUC-AM estabelece que esse monitoramento seja realizado em duas instâncias, uma pela própria escola - pelo pedagogo ou apoio pedagógico - e outra pela CDE 7, através dos assessores pedagógicos, que visitam constantemente as escolas.

Com isso, o trabalho de monitoramento é um recurso de que a SEDUC/AM - CDE 7 se utiliza para acompanhar o trabalho que é desenvolvido nas escolas. Assim, nesse monitoramento, os relatos apontam os seguintes resultados:

elas dão suporte sim, e a CDE 7, com o pouco tempo que ela tem, ela deu um suporte *pra* gente explicar o que era um descritor, como era *pra* trabalhar. Assim, muito dessas coisas elas explicaram. (Pedagoga – Escola A)

Olha, nos anos passados, tinha falta, mas nesse ano eu vejo que vai ter uma melhora. Inclusive eu já avaliei a nova assessora pedagógica, que *tá* fazendo um bom trabalho, *tá* analisando o rendimento, mostra tudo e *tá* fazendo um bom acompanhamento. (Apoio Pedagógico – Escola B)

Enquanto, no âmbito da CDE 7, o trabalho de monitoramento e acompanhamento das avaliações é realizado através de visitas técnicas dos assessores pedagógicos, na escola, o diário digital é uma ferramenta de extrema importância para o trabalho de monitoramento realizado pela equipe pedagógica, já que, por meio dele, é possível monitorar diversos contextos.

Esse processo de monitoramento é problemático, uma vez que entram questões como a preocupação com o lançamento de notas, da articulação das avaliações com o currículo e, principalmente, da falta de tempo para a realização desse trabalho. Nesse contexto, entendemos que não há um acompanhamento diário. No dia a dia, muitas vezes, esse trabalho não é desenvolvido, conforme demonstram os relatos abaixo:

Mas como é que eu vejo: a criança, eu olho a frequência dela, e vou lá na nota. E eu verifico, se tem muita criança que não dá *pra* tirar 6. E 10 também. Só dá se eles soubessem. E não é *pra* dar *pra* enganar ele e a família dele. (...) Pelo diário digital, eu acompanho a nota. (...) E eu já informei *pra* eles o *prazo* final de preenchimento, mas eu também, quando eu vejo desde a primeira nota, converso com o professor e vou atrás do aluno. Se esse aluno continua, a gente chama o responsável. Quando o boletim é impresso, eu pego e vejo as faltas, e dou um limite 25% de 50 dias. Eu tiro o limite de falta do bimestre, e se tiver nota vermelha, eu já retenho aqui. E eu entrego eu mesma e faço um mapa por bimestre da pontuação dos alunos. (Pedagoga – Escola A)

Eu faço de semana em semana, de quinze em quinze dias, eu abro o diário *pra* ver e, mensalmente, eu anoto tudo e repasso *pro* professor assinar. Lançamento de nota, lançamento da frequência, dos conteúdos avaliados (Apoio Pedagógico – Escola B)

Eu tô com pouco tempo, e a gente aqui, não consegue parar um minuto. Mas meu papel é tirar um dia, por semana, *pra* ficar no computador, só acompanhando. (...) até quando eu não tô trabalhando à tarde, que eu tô no meu HTP⁴¹, eu tiro um tempinho e dou uma olhadinha. À tarde eu sou professora. (Apoio Pedagógico 3 – Escola C)

A pedagoga da Escola A visivelmente tem preocupações referentes aos indicadores de fluxo, pois seu discurso incide constantemente no acompanhamento das notas. O apoio pedagógico da Escola B também cita as notas, pontuando também os conteúdos avaliados, dando indícios de acompanhamento do currículo. O apoio pedagógico da Escola C aponta sua falta de tempo no turno em que é apoio, deixando para “dar uma olhadinha” no turno em que atua como professora.

Nessa direção, Alavarse e Machado reconhecem que

a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de

⁴¹ A HTP ou Horas de Trabalho Pedagógico é utilizada pelos professores lotados em sala de aula, para o planejamento de suas aulas, lançamento de notas, atendimento a pais de alunos, momentos de estudos, dentre outras providências. Na rede estadual, os professores do Ensino Fundamental I têm 8 horas/aula por semana para HTP.

transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 68)

Reconhecendo essa concepção, o trabalho de acompanhamento e monitoramento das avaliações externas vai muito além do controle de notas, de dar “um jeitinho” para acompanhá-lo, ou simplesmente monitorá-lo através de relatórios. Nesse contexto, a busca por ações que venham tornar essa prática prioritária pelas equipes pedagógica faz-se urgente.

Ainda se tratando do acompanhamento e monitoramento, os professores reconhecem que, mesmo havendo dificuldades, o trabalho de monitoramento ocorre dentro das escolas. Os relatos evidenciam ainda que as orientações repassadas são as que orientam o trabalho a partir das matrizes de referência.

A pedagoga. A equipe pedagógica. A gente elabora, passa *pra elas*, elas fazem uma revisão, vê se *tá* de acordo com o planejamento bimestral, com o planejamento diário que nós temos. Vê também se *tá* dentro dos descritores que *tá* lá. (Professor de Língua Portuguesa 2 – Escola B)

Aqui na minha escola é a pedagogo, né. Ela sempre faz essa análise, e muitas das vezes, mas como ela *tá* chegando agora, porque ano passado a gente não tinha essa oportunidade, mas agora a gente *tá* tendo. Inclusive ela *tá* cobrando detalhes sobre a forma como os alunos *tão* sendo avaliados e a gente *tá* botando os descritores como se deve. Eu já trouxe a prova *pra* ela e ela disse, olha, professor, o senhor tem que colocar, (...) ela disse, *tá* faltando aqui você colocar os descritores que você *tá* trabalhando nessa avaliação. (Professor de Matemática 1 – Escola A)

Considerando essas inserções, Vianna (2005) aponta que “esta apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional (apud ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 68). Essa confusão é apontada principalmente na fala do Professor de Língua Portuguesa 2, quando cita os descritores. É evidente que, quando essas orientações vêm da própria Secretaria de Educação, o processo de avaliação pode ser terrivelmente prejudicado.

Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico do EF I reconhece que a equipe pedagógica deva ser a articuladora no repasse dos direcionamentos dados pela SEDUC/AM para as avaliações da aprendizagem e para as avaliações externas. Contudo, em seu discurso, destaca que são várias as circunstâncias que não

permitem que essa articulação ocorra a contento. Assim, suas palavras destacam os seguintes aspectos:

O que nós percebemos na escola hoje, é que tem uma carência do articulador, que poderia *tá* sendo responsável pelo direcionamento das duas avaliações, até porque elas são complementares. (...) O pedagogo ele tem esse papel, né? Nós consideramos que, por várias circunstâncias, vários acontecimentos que tem na escola, ele acaba fazendo um outro papel, um outro trabalho, e deixando essa articulação de lado, não que ele queira. Mas o papel fundamental seria esse articulador, um pedagogo, um apoio pedagógico, um professor coordenador talvez que pudesse *tá linkando* todos os componentes curriculares *pra* tivessem na mesma direção.

Mas eu acredito que *pra* onde tem essa pessoa *pra* articular essas avaliações. A escola, ela vai ter um sucesso nos seus resultados, porque os professores vão se sentir direcionados por alguém. Então os objetivos das duas avaliações, ele vai *tá* conhecido por todos da comunidade escolar, o gestor ele ajuda muito bem, legitimando a ação do pedagogo mas *pra* isso todos têm que estar sabendo quais os objetivos das avaliações. Então não é só o gestor delegar *pro* pedagogo que ele é o responsável de verificar isso, e depois não falar mais, acreditamos que todos nós, coordenadores, assessores, pedagogos, apoios pedagógicos, gestores e principalmente os professores devem estar comprometidos com o objetivo da aprendizagem, e isso só vai acontecer se toda a própria escola se articular, formar uma equipe *pra* coordenar, e aí nós acreditamos que será alcançado e o resultado será melhor. (Coordenador Pedagógico EF I)

Nesse relato, mesmo que se destaquem pontos existentes na Resolução nº. 122/2010, surgem evidências de que não fica especificado qual o papel a ser desempenhado por cada um dos membros da equipe pedagógica, principalmente no que se refere ao trabalho de acompanhamento e monitoramento das avaliações.

Ainda que o representante da SEDUC-AM afirme que a equipe pedagógica tenha fundamental papel de articuladora nos processos avaliativos, ele reconhece que a falta de conhecimento emperra esse trabalho, principalmente no complexo trabalho coletivo desempenhado por todos os atores.

Assim, relata ainda como é realizado o monitoramento da avaliação da aprendizagem nas escolas da CDE 7, através dos assessores pedagógicos:

O monitoramento acontece através dos nossos assessores que vão nas escolas, eles fazem a comparação principalmente do planejamento, e nesse planejamento deve conter a avaliação sinalizada, os conteúdos que está avaliando. E aí nós verificamos o lançamento do diário digital, se essa avaliação foi feita, se foi aplicada

a RP⁴², e aí dessa forma nós verificamos se realmente o professor está avaliando o conteúdo que foi ministrado.
(Coordenador Pedagógico EF I)

Tecendo um paralelo das orientações repassadas pela SEDUC/AM, através da CDE 7, com a ação dos atores, partimos da percepção dos 14 gestores escolares para analisar como são transmitidos essas orientações e esses direcionamentos.

Essa análise foi contextualizada no segundo bloco do questionário, formado pelas questões de 8 a 11, utilizadas para verificar como são repassados os direcionamentos com relação às avaliações internas às escolas, na pretensão de saber como são transmitidos os direcionamentos quanto às avaliações da aprendizagem em larga escala. O quadro 9 apresenta a opinião global dos 14 gestores da CDE 7:

Quadro 9: Direcionamentos repassados pela SEDUC-AM/CDE

Assertivas	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
8. Os direcionamentos quanto às avaliações em larga escala são repassados pela SEDUC-AM/CDE ao gestor escolar			1		13
9. Os direcionamentos quanto às avaliações em larga escala que são repassados diretamente aos professores pela SEDUC-AM/CDE são informados aos gestores escolar.		2	2		10
10. O processo de acompanhamento da avaliação de aprendizagem (avaliação interna) é repassado pela SEDUC-AM/CDE ao gestor escolar.			1	3	10
11. O processo de acompanhamento da avaliação interna é repassado pela SEDUC-AM/CDE aos pedagogos e/ou apoios pedagógicos.			1	3	10

FONTE: elaborado a partir dos dados de pesquisa

Quanto aos direcionamentos das avaliações externas serem repassados pela SEDUC-AM/CDE aos gestores escolares, há quase uma unanimidade na concordância. Contudo, quanto aos direcionamentos que são repassados diretamente aos professores pela SEDUC-AM/CDE serem informados aos gestores escolares, já

⁴² Recuperação Paralela.

não é unânime essa concordância. Na visão de alguns gestores das 14 escolas da CDE 7 onde foram aplicados os questionários, nem todas as informações que são fornecidas diretamente aos professores são repassadas aos gestores.

Para esses 14 gestores, quando se trata de direcionamentos quanto ao processo de acompanhamento das avaliações de aprendizagem serem repassados pela SEDUC-AM/CDE ao gestor escolar, aos pedagogos e/ou apoios pedagógicos, também há quase uma unanimidade em concordância. Quanto aos repasses de direcionamentos das avaliações em larga escala, a grande maioria dos gestores afirma que lhes são repassados, mas no tocante ao processo de avaliação interna, já existe um quantitativo significativo que veem esses repasses como parciais.

Sendo esses direcionamentos transmitidos de forma não linear, é possível que a gestão pedagógica não transcorra da mesma forma em todas as escolas. Nesse ponto, ter clareza de como se deve desenvolver esse processo na escola é de suma importância, já que o monitoramento é uma atividade inerente à gestão que visa “determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.” (LÜCK, 2009, p. 45). Assim, essa atividade deve ser realizada de forma contínua, sistemática e regular.

Para o repasse de direcionamentos e orientações das avaliações internas e das avaliações externas, a SEDUC-AM utiliza diversas formas: e-mail, reuniões, formações e também diretamente pelos assessores, em suas visitas às escolas.

Contudo, tanto na visão dos professores quanto na visão da pedagoga e dos apoios pedagógicos, parece não haver um repasse linear desses direcionamentos e dos resultados de desempenhos das avaliações em larga escala a todos que compõem o processo de aprendizagem.

Em relação ao repasse dos resultados das avaliações externas, o Coordenador Pedagógico do EF I aponta que:

Nós ainda temos professores que eles ainda não têm o conhecimento do que é e como funciona e *pra* que vem a avaliação externa. (...) eu tô procurando passar essa informação diretamente *pro* professor, principalmente a parte conceitual. E depois que nós tivermos atingido todos os professores do 1º ao 5º ano com essas informações do que que é uma avaliação externa, do que é o Sadeam, a Prova Brasil, *pra* que que ela veio, como é que é feito com o resultado, como é que nós podemos interpretar os resultados dessas avaliações, e aí que nós vamos começar a trabalhar em cima dos resultados. Mas assim, eu

acredito que, a partir da sensibilização dos nossos professores diretamente, porque isso nós tentamos fazer via gestores, e às vezes ficava pelo meio do caminho. (...). Tentamos os pedagogos também, que, por ter muita coisa *pra* fazer, (...) acabava que não chegava diretamente ao professor. Então, nós fizemos agora diferente, nós já reunimos com nossos professores do 3º ao 4º ano, principalmente da nossa CDE, e a partir dessa sensibilização, nós já vamos chegar a discutir, é viabilizar a discussão da equipe escolar com os professores, os resultados da própria escola. Então a mobilização de como é *pra* chegar no professor, eu acredito que diretamente com eles é mais viável, eles conseguem assimilar, e a partir daí a equipe escolar só vai dar continuidade ao processo (...) montar um plano de intervenção *pra* que ele possa trabalhar diretamente, em cima daquelas habilidades que foram sinalizadas nos resultados. (Coordenador Pedagógico EF I)

Na concepção do Coordenador, a necessidade de um trabalho específico, em que os atores tenham clareza do que deve ser desempenhado por cada um, dentro do desempenho de suas funções, estabelece uma articulação mais característica de cada função. Nesse contexto, destacamos o papel desempenhado pelos professores. Evidenciamos que eles precisam conhecer a realidade do contexto no qual estão inseridos, além dos “pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como sobre o seu potencial de uso dos resultados, no cotidiano da sala de aula”. (ALAVARSE e MACHADO, 2014, p. 74)

Essa compreensão dos mecanismos da avaliação de resultados educacionais perpassa pelas orientações e direcionamentos repassados pela SEDUC-AM. Contudo, no reconhecimento de que alguns direcionamentos não chegam aos professores, o coordenador acrescenta:

(...) que não tinham ações voltadas para a mobilização dos professores do 1º ao 5º ano. (...), porque se nós conseguirmos que nossos professores entendam o que é essa avaliação, ele vai se dedicar, ele vai se comprometer em trabalhar também nessa direção, e divulgar para toda a comunidade que essa avaliação ela vem *pra* complementar a avaliação interna assim, ela trazer o resultado real do que *tá* sendo repassado na aprendizagem dos nossos alunos. (Coordenador Pedagógico do EF I)

Contudo, questionamo-nos quanto à afirmativa de que se os professores passariam a se dedicar e a se comprometer no processo das avaliações internas e externas apenas entendendo como elas ocorrem. É necessário mais que isso, é preciso que cada escola construa seu projeto político pedagógico, discuta o currículo, as ações estratégias para o desenvolvimento do mesmo, entre outras ações pedagógicas.

Nesse processo de apropriação das avaliações, as formações surgem como um fator que facilita as concepções problematizadoras do contexto escolar, visto que

Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes. (LÜCK, 2009, p. 56)

Ao apontar tal compreensão, indicamos que é preciso mais do que boa vontade dos professores e da equipe escolar para a melhoria da qualidade da educação. Para que boas práticas de monitoramento e de acompanhamento das avaliações através dos seus resultados sejam efetivadas, há necessidade de formação adequada em que haja divulgação de informações coesas com os processos a serem desenvolvidos nas escolas.

Sobre as avaliações internas e externas, os entrevistados apontaram que as informações não seriam repassadas de forma sistemática aos pedagogos e aos apoios pedagógicos. Podemos destacar que os seguintes relatos evidenciam que os pedagogos procuravam por formações fora do âmbito da Secretaria de Educação; que as formações ofertadas por esta seriam para professores e gestores e que para pedagogos e apoios pedagógicos seriam realizadas apenas reuniões.

O apoio pedagógico da Escola B assim se manifesta:

Há pros professores que participam das reuniões. (...) Eu acho que deveria ser repassado não só *pro* apoio pedagógico, mas tinha que ser repassado *pra* cada professor regente da sua turma. (...) *pra* equipe. Porque não adianta ter reunião só *pro* apoio pedagógico. E às vezes nem o apoio pedagógico participa das reuniões. Aí fica ruim. (...) Então tinha que ser repassado por escola. (...), porque geralmente é passado *pra* pedagogo e apoio pedagógico, mas aí ele não repassa, geralmente não repassa tudo o que ele ouviu. (Apoio Pedagógico – Escola B)

Ela deixa claro que as formações são específicas para os professores regentes das turmas, deixando de fora os outros atores escolares. Essa fala é de entendimento também do coordenador, que afirma ainda que essas formações tratam de apropriações de resultados das avaliações externas.

Com isso, fica difícil haver um trabalho articulado, já que entendemos que toda ação deve ser intencional e, nesse contexto, necessita ser planejada. Assim, o

monitoramento contínuo na escola guia a implementação das ações pedagógicas. (LÜCK, 2009)

Outro aspecto a ser considerado é o fato de haver evidências de que não há uma formação para os pedagogos e apoios pedagógicos, havendo apenas reuniões com informes gerais. Assim, muitas questões seriam conhecidas através de pesquisas e de repasses realizados pelo gestor da escola, podendo prejudicar no trabalho de monitoramento e de acompanhamento do processo de aprendizagem, já que eles, por falta dessa falta de formação, não possuiriam elementos suficientes para tal.

Com isso, a fala do coordenador revela que as orientações e direcionamentos sinalizam para o direito de aprendizagem dos alunos, devendo a equipe escolar realizar o que se determina na legislação quanto à avaliação interna:

De acordo com a normativa o aluno tem direito, dependendo da disciplina, a tantas avaliações, cada uma correspondente as paralelas necessárias. Quanto aos instrumentos, nós também orientamos que seja obedecido o que está no Regimento. (...) Nós orientamos que o pedagogo, ele procure acompanhar se aquelas avaliações, elas estão de acordo com o conteúdo daquela série. (...) e quando nós visitamos as escolas, nós procuramos evidências de que o pedagogo ele está acompanhando de alguma forma as avaliações. Nós não encontramos em todas as escolas, mas algumas têm, o pedagogo tem ou cópia da prova do professor, ou alguma coisa que sirva de evidência de que ele tem acesso às avaliações. (Coordenador Pedagógico do EF I)

Se o coordenador relata haver evidência de que o pedagogo realiza, de alguma forma, o acompanhamento das avaliações, novamente se afirma que esse procedimento ocorreria sem uma sistematização.

Com relação às avaliações externas, o coordenador relata haver uma grande preocupação com o processo de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental I. Assim, as ações desenvolvidas seriam direcionadas para que fosse dado um suporte às escolas na análise dos resultados, para que

realmente trabalhe em cima dos resultados que nós temos das avaliações externas, no caso nós temos a Provinha Brasil⁴³, o resultado da ANA⁴⁴, são resultados que, bem interpretados, eles servem de diagnósticos e nós podemos estar fazendo um planejamento *pra* suprir essa necessidade, nas habilidades críticas que nós detectamos nos resultados das avaliações externas e nós orientamos que o pedagogo, ou o apoio pedagógico, até mesmo o

⁴³ Avaliação diagnóstica aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, aplicada duas vezes no ano letivo, uma no início e outra no final.

⁴⁴ Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental.

gestor, quando ele não tem nem o apoio, nem o pedagogo, ele possa estar de alguma forma acompanhando para que essas avaliações não tragam prejuízo *pra* o aluno, e sim ela sirva *pra* orientar o trabalho do professor, em busca de melhores resultados. (Coordenador Pedagógico do EF I)

No tocante ao fazer necessário para o resgate do trabalho de pedagogos e apoios pedagógicos, junto aos professores, condiz afirmar que se fortaleça o trabalho pedagógico desenvolvido na escola com a adoção de estratégias para efetivar melhorias no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola, que poderiam resultar em crescimento da aprendizagem e do desempenho dos alunos de nossas escolas. (OLIVEIRA, 2012)

Para os profissionais da equipe pedagógica, as orientações para que se organize o trabalho pedagógico em relação às avaliações internas são repassadas em reuniões, com os seguintes direcionamentos:

É mais quando tem a Prova Brasil e o Sadeam. Nós não temos uma orientação, porque eu vejo assim, onde que fica o foco? Tu “pede” *pro* professor ir numa formação, ele volta dizendo assim: socorro, eu só fui perder tempo. Então, o nosso de pedagogo diz que tem que trabalhar a metodologia da Prova Brasil, ou então do Sadeam, ver os pontos que *tá* errado. E as meninas que nos assessoram que vêm e dizem assim: vamos organizar os descritores. Em 2013, elas fizeram o trabalho muito bom no Ciclo. (Pedagoga - Escola A)

Nos anos anteriores, aliás, no primeiro ano que eu estive como apoio pedagógico, eu participava de todas as reuniões (...) geralmente, só fazem no início do ano. E tem lá no final do ano que eu participei uma vez, *pra* ver os resultados das avaliações. (...) Mas geralmente é mais da externa. A interna é passada mais na escola. (Apoio Pedagógico – Escola B)

Eu creio que é bimestralmente. Acontece as avaliações, é tirado o rendimento bimestral e aí ela vem e trabalha em cima do rendimento. (...). Só que aí como a gente já tinha experiência, eu já tinha feito com os professores, independente dela dizer ou não. Aí eu mostrei *pra* ela, eu já tinha feito, realizado. (...). Das avaliações externas, ela é feita anual. Porque a avaliação que faz a análise, faz a análise e corre atrás dos descritores. Com o maior número de erros. Que é *pra* justamente superar a avaliação que vai se fazendo no final do ano letivo. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Novamente, nesses relatos, surgem os indícios de inserção de adequações das avaliações internas aos instrumentos de avaliação e do uso das matrizes de referência, no lugar do currículo, para o planejamento das atividades escolares. Esses indícios surgem constantemente na fala dos atores. Nesse sentido, corroboramos

com o destaque de Barreto (2013), quando afirma que a substituição dos currículos pelas matrizes de referência “empobrece muito a proposta educativa, porque elas contemplam apenas uma restrita parcela do que os currículos se propõem como objetivos e abordagens.” (BARRETO, 2013, p.140)

Para os professores, essa substituição do uso do currículo pelas matrizes de referência já faz parte do cotidiano nas escolas estaduais onde já se tem exigido que se trabalhe com os descritores em seus planejamentos, bem como que se realizem as avaliações da aprendizagem dos alunos baseados nelas. Nesse sentido, surgem relatos que tratam desse contexto.

A gente elabora, passa pra elas, elas fazem uma revisão, vê se tá de acordo com o planejamento bimestral, com o planejamento diário que nós temos. Vê também se tá dentro dos descritores que tá lá. (Professor de Língua Portuguesa 2 – Escola B)

pelo menos o quinto ano, eu tento trabalhar de forma de prepará-los pra avaliação externa, mas também é um critério que eles possam inserir também os conteúdos, da gramática, ortografia. Não só também os descritores. Eu tento fazer as avaliações bem balanceadas, pra eles terem uma noção geral. (Professor de Língua Portuguesa 3 – Escola C)

Apesar do uso dessas matrizes em seu cotidiano, esses professores reconhecem a necessidade de realizar uma avaliação da aprendizagem, além do contexto das avaliações externas ou da pedagogia do exame.

Essa avaliação que é feita na escola mesmo, que é determinado o dia, é mais só *pra* botar o preto no branco, uma nota em si. Porque na realidade, o professor no Ciclo não deveria fazer prova ou avaliar só *pra* dar uma nota. (Professora de Língua Portuguesa 2 – Escola C)

Eu fiquei preocupado, quando soube que tinha tirado nota baixa (...) porque nas avaliações, a gente sempre com uma média 6. O nosso IDEB que já teve uma média 6. (...) mas agora ele disse que esse mês de maio vai sair a Prova Brasil. Eu espero que não seja uma decepção. (Professor de Matemática 1 – Escola A)

O primeiro relato indica preocupação da professora com avaliações diagnósticas que deveriam ser a prioridade no nível de ensino. Já o segundo relato demonstra a preocupação do professor com os índices alcançados pela escola, dando indícios de se sentir pressionado, para que os índices escolares obtenham melhorias.

Nesse sentido, Barbacovi, Calderano e Pereira (2013) afirmam que as consequências dos resultados das avaliações externas trazem consigo um processo

“de responsabilização docente, gerando sentimentos como culpa e fracasso ao mesmo tempo, deixando em segundo plano questões que interferem no processo de aprendizagem e conseqüentemente, na qualidade da educação” (BARBACOVİ, CALDERANO e PEREIRA, 2013, p. 26).

Esse contexto pode ainda ferir a autonomia desses professores que, muitas vezes, perdem-se no processo de avaliação da aprendizagem, por não terem clareza do seu papel.

Após esses relatos dos direcionamentos e orientações que dão suporte às apropriações pedagógicas, pode-se perceber a importância do trabalho da equipe pedagógica para o processo de diagnóstico ocorrido nas avaliações internas e para o processo de apropriações pedagógicas dos resultados do desempenho nas avaliações externas. A subseção a seguir trata dessa questão.

2.5.3 Apropriações pedagógicas quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e aos sistemas de avaliação em larga escala

Ao analisamos como se dá o processo de apropriação dos resultados, através da articulação da avaliação interna e da avaliação externa, preocupamo-nos como esses resultados são trabalhados na escola. Podemos perceber que essa demanda constitui um dos grandes desafios ao gestor pedagógico - a equipe pedagógica - atualmente, formada, além dos gestores escolares, pelos pedagogos e apoios pedagógicos.

Dentre essas relações, ao encontrar adequações do uso dos instrumentos de avaliação interna com as avaliações externas, os atores dão indícios de que há orientações para que as avaliações internas sejam adaptadas aos moldes das avaliações externas, no caso, a prova objetiva. Outra adaptação que é feita é com relação aos descritores que são inseridos no planejamento das aulas, indicando adaptações ao currículo. Assim, seus relatos nos apontam as seguintes falas:

Tem professor que faz um recorte, digamos assim, a Prova Brasil do ano tal. Essa questão aqui eu tô trabalhando, então eu vou usar, eles fazem. (Pedagoga – Escola A)

Fazem porque tá sendo exigido. No terceiro ano, e em todas as séries. Mais terceiro ano e quinto ano. (Apoio Pedagógico – Escola B)

O terceiro bloco do questionário aplicado aos gestores escolares foi formado pelas questões 12 e 13 que foram utilizadas para verificar como se dá o estabelecimento das metas educacionais. Pretendíamos conhecer como são estabelecidas essas metas de rendimento, IDEB e SADEAM, conforme descrito no quadro 10.

Quadro 10: O estabelecimento das metas educacionais

Assertivas	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
12. As metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola são discutidas pela equipe pedagógica (gestores, pedagogos e/ou apoios pedagógicos).			1	1	13
13. As metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola são discutidas com os professores.				2	12

FONTE: elaborado a partir dos dados de pesquisa

No tópico referente às metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) das escolas de Ensino Fundamental I da CDE 7, quando perguntados se as metas são discutidas com a equipe pedagógica, os resultados apontam afirmativamente, pois quase todos concordaram totalmente. Quanto a essas metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola serem discutidas com os professores também há um indicativo de que, na grande maioria das escolas, essa ação ocorra.

Mas destacamos que a avaliação é um “instrumento fundamental para o monitoramento de metas educacionais” (MICARELLO, 2015, p. 65), independente da forma como elas sejam estabelecidas. Porém, na condução de uma gestão participativa, os gestores escolares devem conduzir o estabelecimento dessas metas, junto aos demais membros da equipe escolar.

No que se refere ao estabelecimento de metas educacionais, os 14 gestores escolares, em sua maioria, afirmam que o fazem junto à equipe pedagógica e junto aos professores. Contudo, com a fala dos atores, essa afirmativa não se confirma nas três escolas estudadas, pois, de acordo com eles, ocorre da seguinte forma:

Em 2015, foi visto o rendimento da escola. E de 2014 ainda não tinha o resultado do Sadeam. Mas nós ainda tínhamos em 2013 o resultado da Prova Brasil. Aí eu e a diretora fizemos com os professores a discussão. Mas a meta eles que traçaram. Segundo a orientação, não era *pra* interferir, mas eu interfeiri. Eu não consigo, não pode traçar meta alta, vocês vão atrapalhar a nota (...) Porque traçar meta *pra* 100% é dar nota. Porque só quem vai dar 100% é escola da polícia militar, e antes os CETIs, porque hoje não fazem mais isso, não tem mais condição. Então a gente tem que ir sabendo a condição que a gente vai encontrar dentro da sala de aula. Não é só aprovar 100%, vamos traçar 90 ou 95%, porque o que importa é a aprendizagem. (...) Então se a gente colocar que vamos aprovar 60%, ninguém pode reclamar porque ninguém sabe a meta anterior. Mas a gente *tá* lutando *pra* chegar a 80 ou 85%. (Pedagoga – Escola A)

Todo ano a diretora passa, discute, elabora uma meta e às vezes se consegue. Nós já conseguimos ultrapassar a meta. Mas nos últimos anos, nos dois anos, *tá* estagnado. (...) e a gente não cresceu mais. Mas nós já ultrapassamos a meta. Teve ano que ultrapassamos. (...) É sempre dado um formulário, onde os professores lançam as metas, e aí é abordado na equipe, e todos dão uma discussão se é aquela que todos vão querer. (Apoio Pedagógico – Escola B)

Sempre nós fizemos. É o do IDEAM. (...) Porque como é exposto pelo gestor em si, tem sempre que ser 100%. (...) que seja 100% o resultado de aprovação. (Apoio Pedagógico 1 – Escola C)

Os relatos confirmam que as metas educacionais são discutidas com a equipe pedagógica e os professores na jornada pedagógica. O percentual de aprovação costuma ser definido pelo gestor e a equipe busca cumprir o que é estabelecido.

Entende-se que esse contexto de discussão e estabelecimento das metas educacionais faz parte da política de responsabilização. Diante disso, essa política tem o discurso de apontar indicadores de desempenho como padrões de qualidade. Porém, não podemos deixar de vislumbrar que elas “podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares” (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2014, p. 26). Essa organização dos agentes escolares deve ter como base os princípios democráticos.

O bloco do questionário formado pelas questões 15 e 16 foi utilizado para saber se os atores participantes da pesquisa conheciam o objetivo da avaliação interna e o da avaliação externa. As respostas dos gestores escolares deram-se conforme descrito no quadro 11.

Quadro 11: Objetivos das avaliações

Assertivas	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
15. O objetivo da avaliação interna é ser um meio de fornecer informações sobre o processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho.			2	2	10
16. O objetivo da avaliação externa é obter diagnósticos das redes de ensino para construção de políticas públicas.			1	4	9

FONTE: elaborado a partir dos dados de pesquisa

Para traçar um paralelo com as entrevistas, foi perguntado ainda aos 14 gestores sobre os objetivos das avaliações tratadas nesta pesquisa. A maioria concorda ser a avaliação interna um meio de fornecer informações sobre o processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor conhecer os resultados de seu trabalho, como para o aluno verificar seu desempenho.

Quanto ao objetivo de a avaliação externa ser para a obtenção de diagnósticos das redes de ensino para construção de políticas públicas, os resultados sinalizam que alguns desses gestores desconhecem tal objetivo.

Já que a avaliação interna é aquela realizada pelos professores a partir da qual se produzem diagnósticos sobre os alunos, a avaliação externa à escola oferece diagnósticos das escolas e dos sistemas de ensino, pois focaliza as aprendizagens alcançadas ao término do processo educativo. (MICARELLO, 2015)

Esse resultado evidencia que alguns gestores não se apropriaram do objetivo de cada uma dessas avaliações, ou não há clareza desses objetivos. Ao se questionar sobre o objetivo da avaliação da interna, obtivemos as seguintes respostas:

É a aprendizagem, ver como as crianças estão chegando, né. Inicialmente como elas chegaram, qual a dificuldade. (...) E essas avaliações são importantes para ver como é que vai tá essa criança, (...) como é que tá o rendimento deles. (Apoio Pedagógico 3 – Escola C)

O diagnóstico, e digamos assim, todo o conteúdo, eu tenho que ter objetivos claros, o que eu quero que meu aluno aprenda ali (...). (Pedagoga – Escola A)

Verificar o que o aluno *tá* aprendendo, de fato, nas aulas que a gente *tá* ministrando, e também a dificuldade. Esse é o objetivo da avaliação. (Professor de Língua Portuguesa 3 – Escola C)

O objetivo não é só reconhecer a capacidade da criança, mas também observar que se ela *tá* aprendendo algo com relação à disciplina. (Professor de Matemática 1 – Escola A)

É uma forma da gente medir como está o desenvolvimento do aluno, como é que *tá* a nossa prática. Se a maioria não conseguiu, então alguma coisa errada tem com a nossa prática, então a gente rever isso aí também. (Professor de Matemática 3 – Escola C)

A interna verifica a aprendizagem dos conteúdos ministrados, nós podemos dizer que a avaliação interna serve de diagnóstico imediato para o professor verificar se houve ou não a aprendizagem e a partir desse resultado ele pode replanejar e buscar um resultado melhor. (Coordenador Pedagógico do EF I)

Ferreira, ao mencionar Machado (2012), compreende que “o uso dos resultados das avaliações externas e sua relação com os resultados da avaliação interna, importante é entendê-los como possibilidades de fortalecimento da escola pública” (FERREIRA, 2015, p. 83). Nesse entendimento, a finalidade da avaliação externa é o de oferecer subsídios para as tomadas de decisões dos gestores públicos.

Isso exposto, no processo de apropriação dos dados das avaliações externas na busca de ofertar uma educação pública de qualidade, Machado assim se manifesta:

utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (MACHADO, 2015, apud FERREIRA, 2015, p. 83-84).

Com essa afirmativa, acreditamos que é de suma importância a compreensão dos resultados das avaliações externas tanto pelos professores quanto pelos pedagogos e apoios pedagógicos, para que seja permitido seu uso para além dos desempenhos ou dos índices. Nesse ponto, organizar a escola para esse trabalho pedagógico específico – o de apropriação de resultados – deve ser entendido como uma demanda pedagógica que deve fazer parte nos processos de gestão.

Ao serem questionados sobre o objetivo da avaliação da externa, obtivemos as seguintes respostas:

A avaliação externa ela vem *pra* saber como está o ensino, naquele estado, já que ela tem que avaliar a educação brasileira como um todo. (Pedagoga – Escola A)

A minha opinião é *pra* que realmente, que eles fiquem sabendo, como os alunos estão saindo de cada fase. Se eles estão realmente aprendendo, *pra* eles aprenderem, dentro de cada fase, contanto que quem faz é o terceiro e o quinto. Duas fases diferentes, como é que a criança *tá* saindo da primeira fase, *pra* entrar na segunda fase, e assim sucessivamente. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Ao questionarmos sobre como a equipe lidava com o processo de avaliação interna, as respostas apontam indícios de que seriam feitas adequações e adaptações nas avaliações internas a partir das avaliações externas, como demonstram os seguintes relatos:

Geralmente, eu lido com o resultado assim, não de forma negativa, mas *pra* gente corrigir os erros. Ver o resultado que veio, ver como nós ficamos. Eu ainda vou fiscalizar essa escola, ver quantos alunos ficou no básico, abaixo do básico. Eu vejo a proficiência. (...) E eu tenho um outro olhar sobre as avaliações externas, eu acho que é *pra* melhorar o que a gente não *tá* bom. (Pedagoga – Escola A)

Vendo o déficit do terceiro, que no terceiro ano, agora esses meninos estão no quinto ano agora, e vão fazer avaliação. (...) *tô* fazendo lá a avaliação dos descritores, que é o maior número de erros, e nós estamos trabalhando agora, paralelo. Paralelo com os descritores da turma normal, por exemplo. Aí eles me dão o número de aulas que eles vão fazer, essa... uma intervenção. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

Geralmente é repassada ao professor, a porcentagem de aprovação e reprovação, é visto os descritores que os alunos se saíram mal na avaliação, e aí como esse ano foi repassado todos os descritores que precisam ser analisados principalmente o quarto ano, que no terceiro ficou fraco, em alguns descritores. (...) inclusive, eles já fizeram um plano de intervenção, *pra* estudar mais, enfatizar mais os descritores que eles se saíram mal no ano passado, *pra* passarem *pro* quinto ano já sabendo. Cobram nas avaliações e além do planejamento, tem um outro plano que a assessora passou *pra* fazer o plano de intervenção. (Apoio Pedagógico – Escola B)

Podemos destacar que os pedagogos e apoios pedagógicos trabalham tanto os resultados das avaliações externas quanto os resultados das avaliações internas. A forma como estruturam esse trabalho se constitui de: i) verificação da proficiência para correção dos resultados considerados ruins; ii) trabalho paralelo ao planejamento

bimestral e um plano de intervenções dos descritores com baixa proficiência e iii) acompanhamento dos indicadores de fluxo, aprovação e reprovação após o término de cada bimestre.

Para analisar o conhecimento sobre o SADEAM, que é a avaliação externa estadual, pedimos que o descrevessem. Seguem as respostas:

a minha opinião é a seguinte: a Seduc criou essa avaliação, primeiramente *pra* dar suporte *pra* avaliação externa, essa avaliação nacional. (...) Como o Amazonas foi ficando muito aquém, não sei se isso é o real, eu só sei que é a minha opinião. O que aconteceu, como o Amazonas estava muito, sempre embaixo, sempre embaixo, sempre baixo, então eu acho que a Secretaria criou a avaliação do estado *pra* dar um suporte. (Apoio Pedagógico 2 – Escola C)

É assim mesmo, eu também vejo nesse sentido. Porque já que não tinha, e eles querem sempre se manter. Porque não tem como você decifrar porque não tem também acesso, porque o externo, nacional, a gente nem tem também acesso. (Apoio Pedagógico 1 – Escola C)

Primeiro a avaliação externa é uma avaliação que procura medir o desempenho do aluno, ou seja, as habilidades que ele conseguiu desenvolver durante um período de escolaridade e então essas habilidades são constituídas de diversos conteúdos que são ministradas em sala de aula e o processo dessa avaliação, seria no caso um instrumento que é aplicado, ele é construído em cima de uma matriz de referência. Essa matriz, ela é constituída de habilidades possíveis de serem aferidas e, claro, em cima da proposta curricular do estado, e também depois, essa matriz é validada por alguns professores que são convidados pelas escolas, depois de validadas, são elaborados os itens em cima das habilidades que serão avaliadas. E a partir daí serão formados os cadernos, e os cadernos *pra* teste em algumas escolas. E, finalmente, depois de constituído um caderno de provas oficial, que será aplicado em toda a rede, no caso nós temos a avaliação externa como a Prova Brasil, que é uma avaliação nacional, e também no nosso estado nós temos o SADEAM que é uma avaliação estadual. O tem que ficar claro é que a avaliação interna ela avalia o processo de aprendizagem, e a avaliação externa avalia o desempenho, ou seja, as habilidades que o aluno conseguiu consolidar nesse período que ele teve acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula. (Coordenador Pedagógico do EF I)

Por fim, ao compilarmos o conhecimento dos processos de avaliação da aprendizagem e das avaliações externas, é perceptível o truncamento em seu uso diagnóstico no cotidiano escolar, registrando-se desde a ausência de conhecimento de tais processos, bem como a exigência desse uso apenas para o treino.

Diante de um cotidiano atribulado, pedagogo e apoios pedagógicos das escolas estudadas, desenvolvem seus papéis. Esse cotidiano é, muitas vezes, condicionado

por outras demandas, diferenciadas do processo de avaliação da aprendizagem e dos resultados de desempenho nas avaliações externas.

Nesse sentido, a gestão pedagógica deve estar atrelada às demandas educacionais, vez que “as demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar”. (LÜCK, 2009, p. 82)

Nessa perspectiva, conduzir a equipe escolar para a articulação de ações que criem práticas efetivas de democratização do ensino, através de uma construção coletiva de ações que direcionem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia urgente nessas escolas.

Isso posto, pontuaremos a seguir quais os achados deste estudo no que diz respeito ao processo de apropriações pedagógicas pelos professores do Ensino Fundamental I em três escolas da CDE 7, para que sejam base para o planejamento do PAE.

2.5.4 Sistematizando os resultados da pesquisa

No decorrer das análises, foi possível perceber a existência de orientações e direcionamentos apontados pela legislação estadual de ensino, que são repassados pela SEDUC-AM e CDE 7. Essas orientações e direcionamentos são perceptíveis quando há evidências que tanto pedagogo quanto apoios pedagógicos das escolas estudadas têm conhecimento parcial da legislação da rede estadual de ensino no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem e também dos resultados de desempenho das suas escolas nas avaliações externas. Esse conhecimento decorre mais pelo uso cotidiano do que pelo conhecimento da Resolução nº. 05/2015.

A partir dos dados coletados na pesquisa de campo, é pertinente sistematizar a análise dos resultados que estão estruturadas em: a) análise dos instrumentos de avaliação interna e reflexão sobre a ação da equipe escolar b) monitoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e c) apropriações pedagógicas do processo de avaliação da aprendizagem e dos sistemas de avaliação em larga escala.

Assim, ao nos questionarmos sobre quais são os papéis e atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da resolução e nas

práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas, nossa percepção partiu do desempenho nas atribuições desses profissionais, diante da verificação de análise dos instrumentos de avaliação (prova discursiva e prova objetiva) e dos demais processos da avaliação da aprendizagem, bem como do trabalho com as apropriações dos resultados das avaliações externas.

Assim, esta pesquisa teve o intuito de indagar os sentidos atribuídos pela equipe pedagógica e pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a uma política pública de monitoramento da avaliação interna, que foi criada para auxiliar no processo de aprendizagem.

Na busca de compreender como a equipe pedagógica realiza a análise dos instrumentos de avaliação interna a partir dos critérios estabelecidos, a regulamentação do processo de avaliação do ensino e aprendizagem em três escolas CDE7, identificando os critérios utilizados nessa análise e conhecendo como se desenvolvem as ações de adaptação ao que regulamenta a emenda da Resolução nº. 122/2010, alguns resultados puderam ser aferidos.

Em vista de os pedagogos e apoios pedagógicos terem uma dinâmica cotidiana atropelada por diversas demandas, a obrigatoriedade regulamentar estabelecida de análise dos instrumentos de avaliação (prova objetiva e prova discursiva) é um processo atribulado.

Nesse processo, se considerarmos que, para a análise desses instrumentos, seja imperativo o conhecimento do processo de avaliação da rede estadual de ensino do Amazonas, evidenciamos que a prática cotidiana é caracterizada por certo desconhecimento do amparo legal. Esse fato emperra a análise dos instrumentos de avaliação por desconhecimento de todos os critérios, dificultando que se produzam apropriações pedagógicas do processo de avaliação da aprendizagem.

Quanto às apropriações pedagógicas referentes aos sistemas de avaliação em larga escala, nacional e estadual, o contexto fornece o uso dos dados a partir das matrizes de referência. Assim, em detrimento do currículo, com orientação do próprio sistema, o planejamento das avaliações da aprendizagem, nas escolas pesquisadas, dá-se a partir dessas matrizes. Essas avaliações, não raro, são realizadas como treino para as avaliações externas.

Nesse contexto, apontamos a realização de monitoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, pela equipe pedagógica nas

escolas e pelos assessores pedagógicos da CDE 7, como uma atuação que pode se consubstanciar como um forte promotor das apropriações pedagógicas.

Ao tecer um paralelo das orientações repassadas pela SEDUC/AM – CDE 7, com a ação dos atores, apesar de elas serem repassadas de várias formas (e-mail, reuniões, formações, entre outros), parece haver ruídos de comunicação, já que esses repasses são realizados de forma desconexa, principalmente para pedagogos e apoios pedagógicos. Não ocorrem orientações à equipe escolar como um todo. Ora essas orientações são repassadas aos gestores escolares, ora aos professores, ora aos pedagogos e apoios pedagógicos. Porém, esses últimos são pouco contemplados nesses repasses, já que são os que menos recebem formações, a despeito de serem exatamente estes os que colocam em prática a gestão pedagógica no ambiente escolar.

As formações mais oferecidas pela SEDUC/AM são as que objetivam repassar os resultados de desempenho nas avaliações externas, em detrimento da discussão acerca da avaliação interna. Nas orientações repassadas ocorrem orientações para um processo de adequações das avaliações internas aos moldes dos testes das avaliações externas. Essas adequações dão-se pelo planejamento de planos de intervenção a partir de resultados dos simulados, ora produzidos pelas próprias escolas, ora encaminhados pela SEDUC/AM.

Diante desse cenário, a equipe pedagógica, na figura dos pedagogos e apoios pedagógicos, ganha relevância na articulação das ações pedagógicas nas escolas, buscando garantir, com isso, a qualidade do processo educacional.

Nesse contexto de tentativa da organização desse trabalho, os relatos apontam destaques em relação a inúmeras dificuldades, principalmente as diversas demandas da Secretaria de Educação.

Mesmo diante desses obstáculos, os depoimentos dos entrevistados explicitam essa relação na organização do trabalho pedagógico, reportando-nos a um contexto no qual

o papel do coordenador é tornar o ambiente propício para que este processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores. (OLIVEIRA, 2012, p. 5)

No entanto, ao concebermos que, para que esse trabalho de fato aconteça nas três escolas estudadas, faz-se necessário conhecer quais os entraves que prejudicam

a prática pedagógica para o desempenho do trabalho de monitoramento e acompanhamento das avaliações internas e externas e da articulação dessas duas avaliações no cotidiano escolar. São eles: (a) o desconhecimento da legislação referente ao processo de avaliação da aprendizagem; (b) a confusão no tocante à avaliação interna para fins de adequação com as avaliações externas, ocasionando um reducionismo do currículo e (c) a ausência de capacitação para pedagogos e apoios pedagógicos para o trabalho com os resultados das avaliações externas.

Diante do exposto, no capítulo 3, será apresentada uma proposta para promover formações continuadas aos componentes da equipe escolar como uma forma de efetivar o papel da equipe pedagógica, de forma a conduzir apropriações pedagógicas nos processos de avaliação interna e externa aos professores das três escolas da CDE 7, inseridas neste estudo. Nesse ínterim, as ações do PAE articulam estratégias para essas duas instâncias da SEDUC/AM: CDE 7 e Escolas A, B e C.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS: APONTANDO POSSIBILIDADES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DA REDE

Desde o capítulo 1, no qual foi caracterizado o objetivo que norteou o presente estudo, tentamos responder: quais os sentidos atribuídos pela equipe escolar e pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a uma política pública de monitoramento da avaliação interna, que foi criada para auxiliar no processo de aprendizagem?

No decorrer do capítulo 2, analisamos as percepções das três escolas investigadas sobre o trabalho de monitoramento e acompanhamento das avaliações internas e externas, da articulação dessas duas avaliações no âmbito escolar no sentido de apropriação de seus resultados e do seu uso como diagnóstico da aprendizagem, além da compreensão dessa avaliação como essencial no âmbito escolar.

Foi possível notar, durante a descrição do caso estudado, ao apontamos a legislação vigente da rede estadual de ensino, regulada pela Resolução nº. 210/2010-CEE/AM, que as atribuições que devem ser desempenhadas pelos integrantes da equipe pedagógica escolar são várias.

Assim, a pesquisa, ao analisar as entrevistas, identificou alguns problemas que merecem atenção, por influenciarem nas práticas pedagógicas da equipe escolar na busca de resultados para a melhoria da qualidade do ensino oferecida nas escolas analisadas. São eles:

- (i) desconhecimento da legislação referente ao processo de avaliação da aprendizagem;
- (ii) confusão no tocante à avaliação interna a fim de adequação com as avaliações externas, ocasionando um reducionismo do currículo;
- (iii) ausência de capacitação para pedagogos e apoios pedagógicos sobre como trabalhar os dados das avaliações externas;

Em um contexto de múltiplas demandas, a equipe pedagógica tem um cotidiano atribulado. Com isso, propomo-nos a responder quais os papéis e atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico no acompanhamento das avaliações internas e externas, na análise dos instrumentos de avaliação e demais processos da

avaliação da aprendizagem, bem como no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas.

Durante a coleta de dados, vislumbramos aspectos inerentes ao trabalho pedagógico que, em decorrência das múltiplas demandas, exige que o trabalho com o processo diagnóstico das avaliações (interna e externa) seja um trabalho de apropriação dos resultados para que os professores consigam ir além das provas e da pedagogia do exame.

Os estudos de Almeida, Placco e Souza (2012) apontam que o excesso de atribuições e responsabilidades dos coordenadores pedagógicos, na nomenclatura do Amazonas denominados pedagogos e apoios pedagógicos, é um obstáculo. Segundo seus relatos, mesmo que desejem participar de formações, com o intuito de haver um crescimento profissional, elas não lhes são oferecidas.

Reconhecendo a importância do trabalho pedagógico além de dados e notas para garantir a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem, partimos do pressuposto de que as formações continuadas são necessárias no contexto escolar, cabendo à equipe pedagógica esse papel. Mas, antes disso, é necessário que a SEDUC/AM, através da CDE 7, forme essas equipes para que estas consigam tornar o trabalho escolar mais eficiente e menos atropelado.

Diante do exposto, das principais dificuldades encontradas nas escolas, nossas propostas são: formação continuada para a equipe escolar, contendo conteúdos que especifiquem as articulações dos resultados diagnósticos das avaliações internas e das avaliações externas, a fim de que possam auxiliar essas equipes escolares na compreensão dos dados das avaliações em larga escala; acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

A análise dos dados da pesquisa nos apontou que a equipe escolar das escolas analisadas reconhece a importância das avaliações - internas e externas. Dessa forma, a necessidade da formação continuada específica sobre o uso diagnóstico das avaliações internas e a apropriação dos resultados para a equipe pedagógica e para os professores do Ensino Fundamental I passa a orientar primeiramente o PAE, visando induzir a equipe pedagógica e os professores a um trabalho para além da pedagogia do exame e para a compreensão dos resultados das avaliações em larga escala.

Com essa orientação, esperamos que o processo de ensino e aprendizagem e de apropriação dos resultados das avaliações externas assegure a melhoria dos resultados escolares e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nesse

sentido, a formação continuada para a equipe pedagógica e para os professores neste Plano de Ação Educacional propõe três ações a serem implementadas, duas em parceria com a Coordenadoria Distrital de Educação 7 e uma pelas unidades escolares.

Com isso, no tópico a seguir apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE) que propicie, além de um espaço de estudos na própria escola, uma organização capaz de utilizar o diagnóstico das avaliações internas e externas durante os três anos do primeiro ciclo e durante os dois anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: IMPLEMENTANDO UMA REDE COLABORATIVA DE GESTÃO

A partir dos dados analisados, verificamos as dificuldades da equipe escolar em entender os usos distintos das avaliações internas e externas. Essas dificuldades são ampliadas, quando não são oferecidas as formações a exemplo das que a SEDUC/AM costuma oferecer aos professores e gestores. Assim sendo, uma proposta a ser implementada é a de formação de pedagogos e apoios pedagógicos, de forma que possam refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escola, contribuindo para a democratização do ensino.

Assim, ao analisar o conteúdo das entrevistas nas instituições investigadas, identificamos três problemas que, por influenciarem no cotidiano da equipe escolar, merecem atenção.

Partindo dessas problemáticas, reconhecemos que a formação dos pedagogos e apoios pedagógicos é necessária, pois possibilitará o uso adequado dos dados das avaliações externas com fins diagnósticos, a fim de que essas informações sirvam como ponto de partida para a reflexão acerca de um trabalho pedagógico, voltado efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino.

3.1.1 Formações continuadas para pedagogos e apoios pedagógicos

A partir das análises das entrevistas, verificamos um desconhecimento da legislação que normatiza os princípios norteadores das avaliações da aprendizagem por parte dos integrantes da equipe escolar. Esse desconhecimento provoca a ausência de um acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem de forma sistemática, com evidências de adaptação para o “treino para os testes”, ao usarem instrumentos de avaliações regulados pelas matrizes de referência das avaliações em larga escala, causando, assim, um reducionismo do currículo.

Esses aspectos desconsideram uma das finalidades da avaliação interna, que é a de fornecer diagnósticos da aprendizagem dos alunos. Esses diagnósticos são relevantes na medida em que evidenciam a organização do trabalho pedagógico pautado no currículo e em possibilidades de avanços significativos da aprendizagem dos estudantes.

O quadro 12 apresenta o plano de ação para a formação continuada de pedagogos e apoios pedagógicos.

Quadro 12– Plano de ação para a formação continuada de pedagogos e apoios pedagógicos das escolas

<i>What</i> – O que será feito?	Encontros com equipe pedagógica abordando a temática de avaliação do processo de aprendizagem e currículo
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para melhorar a atuação da equipe pedagógica no processo do uso diagnóstico dos resultados de avaliações bimestrais para que possam dar suporte aos professores, com o intuito de contribuir no planejamento pedagógico escolar.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na sede da CDE 7.
<i>When</i> – Quando será feito?	Dois encontros anuais, sendo um em fevereiro e outro em julho de 2017.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Pela Coordenação Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I da CDE 7, sob a condução do Coordenador Pedagógico (continua)

<i>How</i> – Como será feito?	Através de encontros pedagógicos nos quais os gestores, pedagogos e apoios pedagógicos serão capacitados para o trabalho com os resultados das avaliações internas.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Sem custos, pois os encontros serão ministrados por assessores técnicos pedagógicos e Coordenador Adjunto Pedagógico do Ensino Fundamental I da CDE 7.

FONTE: Elaborado pela autora.

Ao considerar que a legislação compreende que é atribuição da equipe pedagógica o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, propomos uma formação que contemple como conteúdos a temática da avaliação do processo de aprendizagem e do currículo.

Essa formação poderá contribuir com a formação dos pedagogos e dos apoios pedagógicos para que conheçam a inter-relação entre avaliação interna e currículo, uma vez que proporciona uma reflexão de como esses dois conceitos estão atrelados. A princípio, a formação será oferecida para grupo das Escolas A, B e C, destinada à pedagoga, aos quatro apoios pedagógicos e aos três gestores que participaram desta pesquisa. Contudo, esse formato pode ser proposto para as demais equipes pedagógicas das escolas da CDE.

A proposta de formação profissional é através da realização de encontros presenciais duas vezes no ano, com duração de quatro horas cada encontro, sendo um no primeiro semestre, que ocorrerá no mês de fevereiro, e outro no segundo semestre, no mês de julho. Esses encontros serão realizados na sala da Coordenação Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I, na CDE 7.

A proposição é que as aulas ocorram no turno matutino (no período de 8h às 12h), por contemplar o horário de trabalho das três escolas pesquisadas, após liberação das escolas para que esses profissionais participem dessa formação continuada. A proposta de conteúdos será de acordo com o quadro 13, que explicita o que será abordado nessa formação.

Quadro 13 – Conteúdos da formação de pedagogo e apoios pedagógicos

Assuntos	Horário
Objetivos do processo de avaliação da aprendizagem	08h às 09h
Planejamento e avaliação: uma prática necessária	09h às 10h
Currículo e aprendizagem	10h às 11h
Avaliação e currículo	11h às 12h

FONTE: Elaborado pela autora.

Os conteúdos a serem abordados enfocam os objetivos do processo de avaliação da aprendizagem, a fim de identificar as finalidades da avaliação somativa e da avaliação diagnóstica. Os conteúdos de planejamento e avaliação perpassam pela necessidade de um planejamento efetivo dos instrumentos de avaliação inseridos no cotidiano escolar. Os conteúdos de currículo e aprendizagem decorrem do indispensável papel de destaque do currículo na organização pedagógica da prática cotidiana escolar. Os conteúdos de avaliação e currículo pautam-se na necessidade de produção de diagnósticos, para conduzir ajustes das práticas de ensino durante o processo escolar.

As formações serão por meio de encontros presenciais com o Coordenador Pedagógico, que terá a responsabilidade de ministrar as oficinas ao pedagogo e apoios pedagógicos. Tal condução é proposta por termos como uma das atribuições das Coordenações Adjuntas Pedagógicas das CDEs a formação continuada.

Por ser oferecida pela CDE 7, não haverá custos pois será usado *Datashow* para projeção de slides. Esperamos, com essa formação, que os profissionais da equipe pedagógica se apropriem do conteúdo estudado a fim de poderem conduzir melhor o processo de avaliação interna nas escolas.

A seção seguinte apresentará a segunda formação continuada, oferecida para a equipe escolar.

3.1.2 Formações continuadas para equipe escolar

A análise das entrevistas nos apontaram também equívocos no uso dos dados advindos das avaliações em larga escala. Esses equívocos produzem um conceito inadequado dos resultados de desempenho dessas avaliações, apontando para indícios de adequações para o “treino para os testes” e também para um reducionismo do currículo, vez que as matrizes de referência têm sido utilizadas para o estabelecimento do conteúdo ministrado e avaliado. Esses aspectos desconsideram a importância de uma análise pedagógica a partir dos resultados de desempenho dos alunos e das escolas, como uma possibilidade de avanços significativos na aprendizagem dos estudantes.

Visando capacitar toda a equipe escolar, para que possam desempenhar a gestão pedagógica de resultados com excelência, a formação propõe uma reflexão sobre os processos de apropriação dos resultados das avaliações externas. A seguir, apresentamos o quadro 14 que sintetiza esse processo formativo, apresentando a proposta de formação continuada para a equipe escolar, com ênfase nas apropriações de resultados das avaliações externas.

Quadro 14 – Plano de ação para a formação continuada da equipe escolar

<i>What</i> – O que será feito?	Encontros com as equipes pedagógicas e professores do Ensino Fundamental I sobre as avaliações externas e apropriação dos resultados.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para melhorar a atuação da equipe pedagógica no processo de apropriação dos resultados de suas escolas para que possam dar suporte aos seus professores. Assim, os dados advindos dessas avaliações poderão ser utilizados no planejamento pedagógico da escola.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Nas três escolas estaduais da CDE 7, com agendamento prévio.
<i>When</i> – Quando será feito?	Um encontro anual, em abril de 2017.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Professores do CEPAN, sendo um formador de Matemática e outro formador de Língua Portuguesa. (continua)

<i>How</i> – Como será feito?	Através de encontros pedagógicos no qual os gestores, pedagogos, apoios pedagógicos e professores serão capacitados para o trabalho com os resultados das avaliações externas da própria escola.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Sem custos, para as escolas e para a CDE 7.

FONTE: Elaborado pela autora.

Essa formação poderá contribuir com a formação de toda a equipe escolar (gestor, apoios pedagógicos e professores) das escolas pesquisadas sobre o processo de apropriação de dados das avaliações externas, uma vez que pode proporcionar uma reflexão acerca da compreensão dos indicadores de desempenho. O quantitativo de pessoas no grupo varia de acordo com a escola. Na Escola B, serão os 34 docentes, os dois apoios pedagógicos e a gestora. Na Escola C, serão os 30 professores, os três apoios pedagógicos e o gestor, de forma que todos possam refletir conjuntamente, sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A proposta de formação profissional é a realização de encontro presencial uma vez no ano, com duração de quatro horas cada encontro, no primeiro semestre. Esses encontros serão realizados nas próprias escolas, com agendamento prévio. A formação não será ofertada para a Escola A em virtude de a instituição deixar de atender, em 2017, ao Ensino Fundamental I. Todavia, destacamos que essas formações podem ser adaptadas para outras escolas.

A proposição é que o encontro ocorra no turno matutino e vespertino (no período de 8h às 12h e das 13h às 16h). A proposta de conteúdos será de acordo com o quadro 15, que explicita o que será abordado nessa formação.

Quadro 15 – Conteúdos da formação para a equipe escolar

Assuntos	Horário
Objetivos das avaliações em larga escala	08h às 09h
Matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática	09h às 10h
Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho	10h às 12h
Resultados da escola: como realizar um trabalho diagnóstico?	13h às 16h

FONTE: Elaborado pela autora.

Os conteúdos elaborados enfocam os objetivos das avaliações em larga escala, pois obter diagnósticos das redes de ensino para construção de políticas públicas constitui-se como uma demanda. Nesse sentido, objetiva-se diferenciar os objetivos das avaliações internas e os das avaliações externas. Os conteúdos de matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática perpassam pela necessidade de conhecimento das matrizes de referência como um recorte mínimo dos currículos escolares. Ao tratar da escala de proficiência e dos padrões de desempenho, esperamos que haja um entendimento de processos diagnósticos dos resultados escolares. Ao trabalhar os resultados de cada escola, a finalidade é que os dados fornecidos por essas avaliações possam contribuir para o seu planejamento pedagógico.

A formação será ministrada por professores do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), que oferecerão oficinas à equipe escolar. Para a realização dessa formação, é possível estabelecer a parceria das escolas com o CEPAN. Assim, não haverá custos para as escolas, pois o CEPAN já possui essas formações em sua equipe de professores formadores, com uso de *Datashow* para projeção de slides. Para que isso ocorra, será necessário que os gestores escolares encaminhem um ofício para a Secretaria de Educação solicitando essa formação.

Esperamos, com essa formação, que os profissionais da equipe escolar se apropriem do conteúdo estudado a fim de poderem compreender o processo de avaliação externa, apropriando-se dos resultados de desempenho nas avaliações externas de suas escolas, objetivando um trabalho diagnóstico.

A seção seguinte apresentará a formação continuada para os professores do Ensino Fundamental I.

3.1.3 Formações continuadas para professores do Ensino Fundamental I

Para realizarem uma prática em que se utilizem estratégias e metodologias de ensino capazes de fomentar mudanças na prática docente, propiciando a aprendizagem dos estudantes, é necessário que os professores recebam formação específica. Contribuir para a efetivação da aprendizagem e, conseqüentemente, para a evolução dos resultados educacionais decorre da necessidade de se produzirem diagnósticos precisos da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a proposta de formação profissional para os professores é através da realização de momentos de estudos no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), três vezes no ano, com duração de quatro horas cada encontro, sendo um após o término do primeiro bimestre (maio), um ao término do segundo bimestre (agosto) e outro ao término do terceiro bimestre (outubro) do ano letivo de 2017.

O quadro 16 apresenta a formação continuada para os professores, com ênfase na elaboração de provas e do planejamento escolar.

Quadro 16 – Plano de ação para a formação continuada dos professores

<i>What</i> – O que será feito?	Oficinas pedagógicas com os professores, sobre rendimento escolar, elaboração de provas e planejamento escolar.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para melhorar a atuação dos professores no processo de avaliação diagnóstica. Assim, os dados advindos dessas avaliações poderão ser utilizados no planejamento pedagógico da escola.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Nas próprias escolas.
<i>When</i> – Quando será feito?	Três encontros anuais, sendo um após o término do primeiro bimestre (maio), um ao término do segundo bimestre (agosto) e outro ao término do terceiro bimestre (outubro) do ano letivo de 2017.
<i>Who</i> – Por quem será feito?	Pelos pedagogos e apoios pedagógicos escolares.

(continua)

<i>How</i> – Como será feito?	No momento das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), discutindo os resultados das turmas no decorrer do bimestre.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	Sem custos para as escolas.

FONTE: Elaborado pela autora.

A terceira ação proposta refere-se à realização de formações para os professores do Ensino Fundamental, através de oficinas promovidas pela equipe pedagógica, com utilização das HTP, que contemplam esse espaço de estudo aos docentes. A oferta dessas oficinas é para atender às demandas educacionais, ao compreender que o professor precisa utilizar-se de metodologias que primem pela melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Na Escola B, serão 34 docentes e na Escola C serão 30 professores a participarem das oficinas.

A proposta de conteúdos será de acordo com o quadro 17, que explicita o que será abordado nessa formação.

Quadro 17 – Conteúdos da formação continuada para os professores

Assuntos	Horário
Análise de instrumentos de avaliação	08h às 09h
Elaboração de provas (provas objetivas e provas discursivas)	09h às 10h
Resultados bimestrais e planejamento	10h às 11h
Estratégias de recuperação de estudos	11h às 12h

FONTE: Elaborado pela autora.

Os temas abordados nas oficinas decorrem da necessidade de se produzirem instrumentos de avaliação da aprendizagem que mensurem a aprendizagem dos alunos de forma a produzirem diagnósticos capazes de fomentar a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conteúdo da análise de instrumentos de avaliação perpassa pelo conhecimento dos critérios a serem considerados na elaboração desses instrumentos. O conteúdo elaboração de provas decorre da necessidade de se pôr em prática o conhecimento do conteúdo anterior, com formulação e análise de

provas. Os resultados bimestrais serão abordados bimestralmente com a finalidade de se fazer uma análise do trabalho realizado em sala de aula e da proposição de se replanejar, se necessário. A inclusão do conteúdo sobre estratégias de recuperação de estudos dá-se em decorrência de ser imprescindível que se tenham ações para alunos com baixo rendimento.

Por ser nas próprias escolas, não haverá custos. Anualmente, as escolas recebem da Secretaria de Educação materiais de uso cotidiano, como papel e caneta, que serão usados para elaboração das provas. Além desses materiais, será usado *Datashow* para apresentação de slides.

Os encontros serão após o término do 1º, 2º e 3º bimestre, para que possa ser realizada uma análise dos resultados bimestrais. Esse tempo permite que sejam validadas pelos professores ações de melhoria do processo diagnóstico da avaliação da aprendizagem.

Esperamos, com essas oficinas, que os profissionais da equipe pedagógica se apropriem do conteúdo estudado a fim de poderem conduzir melhor o processo de avaliação interna nas escolas.

Com as ações propostas neste PAE, esperamos que as equipes escolares possam refletir sobre os resultados das avaliações internas e externas de forma coletiva, a fim de sistematizar estratégias a serem adotadas para a melhoria dos seus resultados educacionais, contribuindo, assim, para a efetivação da aprendizagem de todos os estudantes. Além dessa possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, apontamos que estratégias eficazes no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem possam fazer com que a escola formule ações para a democratização da educação.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou investigar quais os papéis e as atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da resolução nº. 122/2010 – CEE/AM em suas práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas em três escolas estaduais pertencentes à CDE 7. Os objetivos definidos para este estudo foram o de investigar os sentidos atribuídos pela equipe escolar frente a uma política pública de monitoramento, visualizando como esses profissionais têm se comportado frente aos desafios e práticas diárias expostas na resolução e nas demandas de trabalho.

Para alcançarmos esses objetivos, utilizamos como metodologia o estudo de caso, tendo por base uma pesquisa qualitativa, que analisou o cenário apresentado, a partir do qual foi possível empreender uma reflexão sobre a realidade das três escolas pesquisadas.

Quando apresentamos a descrição do estudo de caso, deparamo-nos com a legislação da rede estadual de ensino que normatiza as atribuições da equipe pedagógica, no acompanhamento e monitoramento do processo de avaliação da aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que o trabalho de análise dos instrumentos de avaliação interna – prova objetiva e prova discursiva –, que tornou obrigatória com a alteração da Resolução nº. 122/2010, em 2014, exigia ações da equipe pedagógica com um acompanhamento mais constante junto aos professores. Para essa análise, haveria de se observar os critérios para a elaboração de tais instrumentos. Sabemos que a atuação da equipe pedagógica na escola é de extrema importância e também que esses profissionais atendem a demandas de ordens diversas.

A partir da instauração do processo de avaliação em larga escala, instituído nas últimas décadas, o acompanhamento dos resultados das avaliações externas tem sido cada vez mais fundamental, dada a importância dos indicadores educacionais para a busca de um padrão de qualidade educacional.

Nesse sentido, compreender que, se esses resultados forem utilizados de uma maneira diagnóstica, com o intuito de trabalhar com o foco na aprendizagem dos alunos, não passarão apenas como meros indicadores sem sentido e, sim, serão considerados como uma estratégia pedagógica essencial para a garantia da qualidade da educação.

Ao apontarmos, neste estudo, a equipe pedagógica (pedagogo e/ou apoios pedagógicos) como atores principais, reconhecemos que esses profissionais são articuladores para que as práticas pedagógicas objetivem a aprendizagem efetiva dos alunos. Assim, tanto o pedagogo quanto o apoio pedagógico desenvolvem um trabalho pedagógico relevante, pois o trabalho coletivo é essencial para que o processo de articulação das avaliações internas e externas no âmbito escolar contribua para a apropriação de seus resultados e do uso destes como diagnóstico para a garantia de aprendizagem dos alunos.

No decorrer da pesquisa de campo, deparamo-nos com problemáticas inseridas no processo de avaliação da aprendizagem e no uso dos resultados de desempenho das avaliações externas. Por influenciarem nas práticas pedagógicas da equipe escolar de resultados para a melhoria da qualidade do ensino oferecida nas escolas analisadas, esses dados apontaram que há um desconhecimento da legislação referente ao processo de avaliação da aprendizagem por parte dos professores, do pedagogo e apoios pedagógicos; há evidências de confusão no tocante à avaliação interna a fim de adequá-las às avaliações externas, ocasionando um reducionismo do currículo e há ausência de capacitação para pedagogos e apoios pedagógicos sobre como trabalhar os dados das avaliações externas.

Nesse contexto, o foco da pesquisa, que inicialmente se pautava no acompanhamento da análise dos instrumentos de avaliação, ganhou corpo para outros papéis nas atribuições cotidianas da equipe pedagógica. Por limitação da pesquisa, não nos aprofundamos em todos resultados que a pesquisa apontou.

Ao reconhecermos que há um esforço da CDE 7, através da Coordenação Adjunta Pedagógica do Ensino Fundamental I, que realiza assessoramento constante nas escolas acompanhando o rendimento bimestral, conversando com professores e com as equipes pedagógicas, reconhecemos que ainda existem inúmeros desafios para as equipes escolares, por conta das demandas educacionais.

Nesse sentido, é imprescindível que se invista na formação desses profissionais, no intuito de se fomentar a discussão do currículo no meio escolar e na articulação do processo de avaliação da aprendizagem. É mister que se torne prática de gestão pedagógica usar os resultados das avaliações externas na perspectiva de uma mudança com foco nas estratégias para a aprendizagem dos alunos. Considerando essa perspectiva, na formação continuada, há necessidade de instauração de momentos de reflexão para que se efetivem, nas escolas,

estratégias que garantam a democratização do ensino. Com isso, consideramos também que o trabalho dos pedagogos e/ou apoios pedagógicos não surtirá efeito, se não houver uma reflexão sobre esses resultados a partir das apropriações inseridas nas práticas dos professores.

É preciso ressaltar que, com o trabalho, não esgotamos todas as questões que envolvem a temática, havendo necessidade de novas pesquisas que ampliem o entendimento do que se apresentou no presente texto.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. BRAVO, Maria Helena. MACHADO, Cristiane. Avaliações externas na Educação Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de S. e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes a proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ALVAREZ, Luciana. **Os 4 principais desafios do coordenador pedagógico**. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/216/>. Acessado em: 29.05.2016

AMAZONAS. **Lei nº 08 de 05 de julho de 2005**. Finalidades e Competências dos Órgãos da Seduc/AM. Manaus, 2005.

_____. **Proposta Curricular do I e II Ciclo**. Resolução n. 153/2008. Manaus, Seduc/CEE, 2008.

_____. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais**. Resolução n. 122/2010, Manaus, Seduc/CEE, 2010.

_____. **Lei nº 3.641 de 26 de julho de 2011**. Altera de forma específica a Lei Delegada nº 78 de 18/05/2007. Manaus, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Estrutura das Distritais**. Manaus, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Instrução Normativa 02/2014**. Manaus, Seduc, 2014a.

_____. **Resolução nº 03/2014**. Manaus, Seduc/CEE, 2014b.

_____. **Resolução nº 05/2015**. Manaus, Seduc/CEE, 2015. Disponível em: <http://diariodigital.seduc.am.gov.br/webroot/files/RESOLUCAO_DA_AVALIACAO_%20CEE%2005_03.pdf>. Acesso em: 3 jun 2015a.

_____. Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. **Atribuições do Coordenador Distrital**. Documento preliminar, 2015b.

BARBACOVÍ, Lecir Jacinto. CALDERANO, Maria da Assunção. PEREIRA, Margareth Conceição (org.). **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica/ MEC. Brasília, 2013.

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

BROOKE, Nigel (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. v.11, n. 14, 2015.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert**: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: XXXII EnANPAD. Rio de Janeiro, Setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 12jan2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-1154, mar. 2002.

FERREIRA, Reinaldo de Oliveira. **Política de Avaliação Externa Bimestral**: um estudo sobre sua percepção como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Dissertação - (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd. Juiz de fora, 2015.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**. V. 22, n. 2, mai/ago, p. 201-210. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista Ambiente e Educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. Setembro de 2014. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf

MICARELLO, Hilda Aparecida L. Da S. A Avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Educação em Foco**, v. 4, n. 1, p. 63-79. Faculdade de Educação/UFJF, Juiz de Fora, 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) PUC – Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acessado em 20.08.2016.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Currículo, políticas curriculares e didática na Educação Básica: questões que à escola cabe enfrentar**. In: Guia de Estudos 2013 – Processo de Formação de Profissionais da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/UFJF. Juiz de Fora, 2013a. (p. 9-26)

SALTO PARA O FUTURO. Entrevista com **Vera Placco sobre a relação entre o coordenador pedagógico e o diretor**. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview.jsessionid=044C4306368F8793BA1838CE4EC297A9?idInterview=8511>. Acessado em: 05.06.2016

SILVA, Irlene Nogueira da. **Prática de Gestão Escolar: Um estudo de caso da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo de Janaúba/MG**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd. Juiz de Fora, 2015. (p. 66-80)

SITES

<https://servicos.sigeam.am.gov.br>. Acessado em 18.05.2016

www.inep.mec/resultados. Acessado em 20.05.2016

APÊNDICE A - Modelo da Entrevista para o Professor de Língua Portuguesa

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo intitulado “A Avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de avaliação interna da CDE 7”. Procure ser o mais claro possível em suas respostas. Cabe ressaltar que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa, sendo resguardado o anonimato dos entrevistados.

1. Como é realizado o processo de avaliação de aprendizagem em sua disciplina.
E na escola onde atua?
2. Em sua opinião, qual o objetivo da avaliação de aprendizagem?
3. Quem são os responsáveis pelo monitoramento da avaliação da aprendizagem em sua escola?
4. Em sua opinião, quais os instrumentos de avaliação mais utilizados em sua escola? Que instrumentos de avaliação você mais utiliza em sua sala de aula? Por que a preferência por esse instrumento?
5. Que critérios você utiliza na elaboração desses instrumentos?
6. Existe algum acompanhamento da equipe pedagógica escolar nessa elaboração? Como é feito?
7. Com relação ao instrumento prova objetiva, como definiria uma boa prova?
8. Com relação ao instrumento prova discursiva, como definiria uma boa prova?
9. Em que medida você conhece a legislação da rede estadual de ensino para produzir os instrumentos de avaliação?
10. Em que medida você usa a legislação da rede estadual de ensino para orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação?
11. Nesse sentido, quais os critérios utilizados na elaboração da prova discursiva?
12. E quais os critérios utilizados na elaboração da prova objetiva?
13. Em que medida você conhece a proposta curricular do componente Língua Portuguesa?
14. No componente curricular de Língua Portuguesa, como é feita a adequação das avaliações bimestrais às avaliações externas?
15. Como você lida com o processo de avaliação interna a partir dos resultados das avaliações externas?

APÊNDICE B - Modelo da Entrevista para o Professor de Matemática

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo intitulado “A Avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de avaliação interna da CDE 7”. Procure ser o mais claro possível em suas respostas. Cabe ressaltar que todas as informações obtidas e utilizadas apenas para fins desta pesquisa, sendo resguardado o anonimato dos entrevistados.

1. Como é realizado o processo de avaliação de aprendizagem em sua disciplina.
E na escola onde atua?
2. Em sua opinião, qual o objetivo da avaliação de aprendizagem?
3. Quem são os responsáveis pelo monitoramento da avaliação da aprendizagem em sua escola?
4. Em sua opinião, quais os instrumentos de avaliação mais utilizados em sua escola? Que instrumentos de avaliação você mais utiliza em sua sala de aula?
Por que a preferência por esse instrumento?
5. Que critérios você utiliza na elaboração desses instrumentos?
6. Existe algum acompanhamento da equipe pedagógica escolar nessa elaboração? Como é feito?
7. Com relação ao instrumento prova objetiva, como definiria uma boa prova?
8. Com relação ao instrumento prova discursiva, como definiria uma boa prova?
9. Em que medida você conhece a legislação da rede estadual de ensino para produzir os instrumentos de avaliação?
10. Em que medida você usa a legislação da rede estadual de ensino para orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação?
11. Nesse sentido, quais os critérios utilizados na elaboração da prova discursiva?
12. E quais os critérios utilizados na elaboração da prova objetiva?
13. Em que medida você conhece a proposta curricular do componente Matemática?
14. No componente curricular de Matemática, como é feita a adequação das avaliações bimestrais às avaliações externas?
15. Como você lida com o processo de avaliação interna, a partir dos resultados das avaliações externas?

APÊNDICE C - Modelo da Entrevista para o Coordenador Adjunto Pedagógico da CDE7

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo intitulado “A Avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de avaliação interna da CDE 7”. Procure ser o mais claro possível em suas respostas. Cabe ressaltar que todas as informações obtidas e utilizados apenas para fins desta pesquisa, sendo resguardado o anonimato dos entrevistados.

1. Você pode definir como ocorre o processo de avaliação interna/avaliação da aprendizagem na SEDUC/AM?
2. É realizado monitoramento nas escolas da CDE tendo como foco a avaliação da aprendizagem
3. Em sua opinião qual o objetivo da avaliação interna/avaliação da aprendizagem?
4. Como é o processo de avaliação externa na SEDUC/AM?
5. Em sua opinião, qual o objetivo da avaliação externa?
6. Dentre as avaliações, em larga escala e a da aprendizagem, de qual maneira são repassados os direcionamentos pela CDE às escolas?
7. Dentre as avaliações, em larga escala e a da aprendizagem, de qual maneira são repassados os direcionamentos pela CDE aos professores?
8. Foram oferecidas formações aos pedagogos/apoios pedagógicos nos últimos dois anos sobre avaliação interna/externa?
9. Quem são os responsáveis pelo direcionamento da avaliação da aprendizagem na escola?
10. Sobre a obrigatoriedade do uso de um dos instrumentos de avaliação, prova objetiva e prova discursiva, é feito algum monitoramento nas escolas?
11. Existem orientações dessa Coordenação para a organização do trabalho da equipe pedagógica em relação às avaliações? Quais?

APENDICE D - Questionário ao Gestor Escolar

O presente questionário destina-se à realização de um estudo intitulado “A Avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de avaliação interna da CDE 7”. Procure ser o mais exato possível em suas respostas. Cabe ressaltar que todos os dados obtidos e utilizados apenas para fins desta pesquisa, sendo resguardado o anonimato.

Você encontrará a seguir afirmações sobre a gestão pedagógica na sua escola. Por gentileza, considerando os dois últimos anos letivos, marque apenas uma alternativa indicando seu grau de concordância em relação às afirmativas abaixo.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo Parcialmente

3 – Nem concordo nem discordo

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

Assertivas	1	2	3	4	5
As metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola são discutidas pela equipe pedagógica (gestores, pedagogos e/ou apoios pedagógicos).					
As metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola são discutidas com os professores.					
Os direcionamentos quanto às avaliações em larga escala são repassados pela SEDUC-AM/CDE ao gestor escolar.					
Os direcionamentos quanto as avaliações em larga escala que são repassados diretamente aos professores pela SEDUC-AM/CDE são informados aos gestores escolar.					
O processo de acompanhamento das avaliações de aprendizagem (avaliação interna) é repassado pela SEDUC-AM/CDE ao gestor escolar.					
O processo de acompanhamento das avaliações internas é repassado pela SEDUC-AM/CDE aos pedagogos e/ou apoios pedagógicos.					
Em minha escola há um pedagogo.					
Em minha escola há o profissional de Apoio Pedagógico (licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, ou, na ausência de um profissional					

APÊNDICE E - Modelo da Entrevista para o Pedagogos e Apoios Pedagógicos

A presente entrevista destina-se à realização de um estudo intitulado “A Avaliação no estado do Amazonas: o papel do gestor nas apropriações pedagógicas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de avaliação interna da CDE 7”. Procure ser o mais claro possível em suas respostas. Cabe ressaltar que todos as informações obtidas e utilizados apenas para fins desta pesquisa, sendo resguardado o anonimato dos entrevistados.

1. Qual seu cargo ou função na escola?
2. Quem são os responsáveis pelo direcionamento da avaliação da aprendizagem em sua escola?
3. Como você descreveria o processo de avaliação interna/avaliação da aprendizagem na SEDUC/AM?
4. Em sua opinião, há um monitoramento nas escolas, por parte da CDE 7, tendo como foco a avaliação da aprendizagem? Se sim, como?
5. Em sua opinião, qual o objetivo da avaliação interna/avaliação da aprendizagem?
6. Como você descreveria o sistema de avaliação externa na SEDUC/AM?
7. Em sua opinião, qual o objetivo da avaliação externa?
8. Com relação ao instrumento prova objetiva, como definiria uma boa prova?
9. Com relação ao instrumento prova discursiva, como definiria uma boa prova?
10. Dentre as avaliações, em larga escala e a da aprendizagem, de qual maneira são repassados os direcionamentos pela CDE às escolas?
11. Dentre as avaliações, em larga escala e a da aprendizagem, de qual maneira são repassados os direcionamentos pela CDE aos professores?
12. Em que medida você recebeu orientações da CDE 7, para a organização do trabalho pedagógico em relação às avaliações da aprendizagem (avaliações internas)?
13. Em que medida você recebeu orientações da CDE 7, para a organização do trabalho pedagógico em relação às avaliações em larga escala (avaliações externas)?
14. Você participou de formação nos últimos dois anos sobre avaliação interna/externa na SEDUC-AM/CDE 7?

15. Sobre a obrigatoriedade do uso de um dos instrumentos de avaliação, prova objetiva e prova discursiva, é feita alguma análise antes da aplicação aos alunos?
16. As metas educacionais (rendimento, IDEAM e IDEB) da escola são discutidas pela equipe pedagógica (gestores, pedagogos e/ou apoios pedagógicos) em conjunto com os professores?
17. Os professores fazem algum tipo de adequação das avaliações bimestrais às avaliações externas?
18. Como você lida com o processo de avaliação interna, diante dos resultados das avaliações externas?