

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

DANIELA LIMA PEREIRA

O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
MARCANTONIO VILAÇA I

JUIZ DE FORA

2018

DANIELA LIMA PEREIRA

**O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
MARCANTONIO VILAÇA I**

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

Orientador: Prof. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA

2018

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

Pereira, Daniela Lima.

O Sucesso Escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I / Daniela Lima Pereira. -- 2018.
125 p. : il.

Orientador: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1. Sucesso Escolar. 2. Seleção de alunos. 3. Prática Pedagógica. 4. Educação Integral. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo, orient.
II. Título.

DANIELA LIMA PEREIRA

**O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL
MARCANTONIO VILAÇA I**

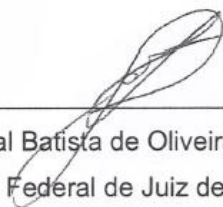
Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 26/01/2018.

BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Valéria Cristina Ribeiro Pereira
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

A minha mãe, Alcinete, que por causa das dificuldades na vida, não conseguiu concluir os estudos e, por isso, lutou para que seus filhos conseguissem. Aos meus filhos, Junior e Arthur, por quem luto hoje. Aos amigos que não puderam concluir essa jornada, Damares, João Paulo, Itaiguara e Creuza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, pela vida e, principalmente, por restaurar minha saúde e me permitir concluir essa jornada.

A minha mãe, Alcinete Lima, por ser essa mulher forte e batalhadora, que não se deixou vencer pelas dificuldades da vida e lutou para que eu tivesse oportunidade nos estudos. Amo-te, mãe!

Ao meu pai, Pedro Almeida (*in memoriam*) pelas lembranças da infância.

Aos meus amados filhos, Junior e Arthur, motivos do meu sorriso, inspiração e força para continuar lutando. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Marcos, Márcio, Zezinho, Daniel, Samuel (*in memoriam*), Iris Mara, Ana Gorete, Keyth, Cleiciane, Pedro Augusto e Marcondes por compreenderem minha ausência em muitos momentos e torcerem por mim.

Ao povo do Estado do Amazonas pelas contribuições que possibilitaram esse momento.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) pela promoção de uma política de valorização dos profissionais da educação.

À minha orientadora, Professora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, pelas contribuições no processo de escrita.

À Agente de Suporte Acadêmico Helena Rivelli de Oliveira pela ajuda, orientação, incentivo e por me fazer enxergar além do que conseguia ver. Meu carinho e eterno agradecimento!

Aos professores, tutores e funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora pela atenção, conhecimento e apoio dados durante esse período.

Aos meus queridos amigos de Mestrado da turma de 2015, por cada momento vivido durante a nossa caminhada. Vocês estarão sempre em meu coração!

Aos colegas da Coordenadoria Distrital de Educação 6, em especial meus amigos Júlio, Freitas, Cleucy, Jesus, Clene e Ivony, pelo incentivo e companheirismo.

A todos os integrantes da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, por me permitirem divulgar o trabalho realizado nessa instituição.

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

Heloisa Lück

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o sucesso escolar em uma escola de Ensino Médio na cidade de Manaus. Dessa forma, o estudo tem como questão norteadora: quais características escolares estão associadas ao bom desempenho dos estudantes da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I? O objetivo geral é identificar quais fatores incidem sobre esse sucesso. Para isso, elencamos três eixos de análise: seleção de alunos e o seu impacto nos resultados escolares, as características da escola eficaz e educação de tempo integral e o sucesso escolar. Assumimos como hipótese a de que a prática pedagógica realizada na instituição e a educação integral sejam fortes elementos para os bons resultados alcançados. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa de base qualitativa e como instrumentos, a pesquisa documental e bibliográfica. Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Perrenoud (2003), Travis York, Charles Gibson e Susan Rankin (2015), Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) para refletirmos sobre as diferentes concepções de sucesso no meio acadêmico; nos postulados de Kolisnki e Carvalho (2015), Alicia Bonamino *et al* (2010), Jennifer Perroni e André Brandão (2009) e Zaia Brandão (2007), encontramos subsídios para pensarmos sobre os métodos de seleção de alunos e os processos de segregação; Heloisa Lück (2006, 2009, 2010), Jacobo Waiselfisz (2000), José Francisco Soares (2004) nos dão contribuições para ponderarmos acerca das práticas pedagógicas; sobre educação integral e suas possibilidades nos apoiamos nos estudos de Ana Maria Cavaliere (2007, 2010), Isa Guará (2006, 2009), Lígia Coelho (2002, 2009), Jaqueline Moll (2009). Os achados da pesquisa apontam que o trabalho da gestão pedagógica, por meio do desenvolvimento de projetos e oficinas, acompanhamento dos alunos e monitoramento da aprendizagem, articulados com a educação integral são fatores que podem ser associados ao desempenho apresentado pela instituição. As pesquisas mostraram também que há fortes indícios de uma cultura escolar, que pode ser estudada posteriormente. A partir da análise das práticas pedagógicas e da discussão teórica, foi elaborado um Plano de Ação Educacional, que tem como objetivo a socialização e divulgação das ações exitosas da escola, dirigida à Coordenadoria Distrital de Educação 6.

Palavras-chave: Sucesso Escolar. Seleção de alunos. Prática Pedagógica. Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation is developed on the Professional Master in Management and Assessment of Education approach (PPGP) of the Public Policies Center and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case study discusses school success at a high school in the city of Manaus. Thus, it has as a guiding question: which school characteristics are associated with the good performance of the students of the State School of Time Integral Marcantonio Vilaça I? Its general objective is to identify which factors about this success. For this, we have three axes of analysis: student selection and impact on school outcomes, the characteristics of effective school and time and school success. We assume as a hypothesis that the practice pedagogical work carried out in the institution and integral education are strong elements for the good results achieved. To do so, we use as methodology the basic research qualitative and as instruments, documentary and bibliographic research. This research is based on the studies of Perrenoud (2003), Travis York, Charles Gibson and Susan Rankin (2015), Peter Berger and Thomas Luckmann (1985) to reflect on the different conceptions of success in the academic world; the postulates of Kolisnki and Carvalho (2015), Alicia Bonamino et.al (2010), Jennifer Perroni and André Brandão (2009), Zaia Brandao (2007), we find subsidies to think about the student selection methods and segregation processes; in Heloisa Lück (2006, 2009, 2010), Jacobo Waiselfisz (2000), José Francisco Soares (2004), who contribute to pondering on pedagogical practices; about education integral and its possibilities, we support the studies of Ana Maria Cavaliere (2007, 2010), Isa Guará (2006, 2009), Lígia Coelho (2002, 2009), Jaqueline Moll (2009). The research findings point out that the work of pedagogical management, for through the development of projects and workshops, student monitoring of the learning by the pedagogical team, articulated with the integral education are factors that can be associated with the performance presented by the institution. They also showed that there is strong evidence of a school culture, which can be studied later. From the analysis of pedagogical practices and theoretical discussion, an Educational Action Plan was prepared with the objective of socialization and dissemination of the successful actions of the school, addressed to the Coordination District of Education 6.

Keywords: School Success. Selection of students. Pedagogical Practice. Full-time Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma e Estrutura Básica SEDUC	26
Figura 2	Distribuição Geográfica das Coordenadorias no Município de Manaus	27
Figura 3	Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)	28
Figura 4	Estrutura Organizacional das Escolas Estaduais de Tempo Integral	36
Figura 5	Localização da Escola Estadual Marcantonio Vilaça I	44
Figura 6	Média de rendimento <i>per capita</i> dos bairros de Manaus (2000-2010)	45
Figura 7	Estrutura Organizacional da Escola Estadual Marcantonio Vilaça I	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Média de Proficiência do ENEM da EETI Marcantonio Vilaça I no período de 2011 a 2015	52
Gráfico 2	Composição do alunado da EETI Marcantonio Vilaça I por rede de origem durante os anos de 2014 a 2016	92
Gráfico 3	Distribuição do alunado da EETI Marcantonio Vilaça I por rede de origem durante os anos de 2014 a 2016	93
Gráfico 4	Média de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos aprovados no Processo Seletivo – EETI Marcantonio Vilaça I nos anos de 2014 a 2016	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de Escolas de Tempo Integral na Capital (EETI e CETI) – 2001 a 2016	32
Quadro 2	Relação de Escolas de Tempo Integral no Interior (EETI e CETI) – 2011 a 2016	34
Quadro 3	Perfil Profissional e Competências do Coordenador de Área das Escolas de Tempo Integral	37
Quadro 4	Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral (2011)	40
Quadro 5	Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral (2015)	41
Quadro 6	Infraestrutura da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I	46
Quadro 7	Distribuição dos Horários de Aula da Escola Marcantonio Vilaça I	49
Quadro 8	Professores da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I (2016)	50
Quadro 9	Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) dos alunos da Escola Estadual de tempo Integral Marcantonio Vilaça I (2011-2013)	51
Quadro 10	Projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I (2013-2016)	62
Quadro 11	Oficinas desenvolvidas na Escola estadual Marcantonio Vilaça I (2013-2016)	64
Quadro 12	Dados da pesquisa e ações propositivas	109
Quadro 13	Ações a serem executadas pela equipe pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria 6	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de Alunos da Rede Estadual de Ensino do Amazonas	24
Tabela 2	Desempenho das Escolas da CDE6 no IDEAM	42
Tabela 3	Índice alcançado no IDEAM –Escolas Ensino Médio - CDE6	43
Tabela 4	Distribuição dos Alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I por série (2011-2016)	51
Tabela 5	IDEB Ensino Médio do Estado do Amazonas (2011-2015)	55
Tabela 6	Percentual de Aprovação – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	56
Tabela 7	Percentual de Reprovação – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	56
Tabela 8	Percentual de Abandono – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	57
Tabela 9	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Língua Portuguesa - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	66
Tabela 10	Média de Proficiência em Língua Portuguesa no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	67
Tabela 11	Média de Proficiência em Matemática no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	68
Tabela 12	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Matemática - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	68
Tabela 13	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Biologia EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	69
Tabela 14	Proficiência em Biologia no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	69
Tabela 15	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Física - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	70
Tabela 16	Proficiência em Física no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	70
Tabela 17	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Química - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	71
Tabela 18	Proficiência em Química no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	72

Tabela 19	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Geografia - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	72
Tabela 20	Proficiência em Geografia no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	73
Tabela 21	Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – História – EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)	73
Tabela 22	Média Proficiência em História no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)	74
Tabela 23	Composição do aluno da EETI Marcantonio Vilaça I de acordo com a localização da moradia nos anos de 2014 e 2016	94

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE6	Coordenadoria Distrital de Educação 6
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DGP	Departamento de Gestão de Pessoas
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
GEAQ	Gerência de elaboração de projetos, acompanhamento e avaliação da qualidade da formação
GERVS	Gerência de Promoção e Valorização do Servidor
GELOT	Gerência de Lotação
GEPE	Gerência de Pessoal
GECAP	Gerência de Cadastro e Aposentadoria
GENF I	Gerência do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais
GENF II	Gerência do Ensino Fundamental II – Anos Finais
GEFOR	Gerência de Formação
GEM	Gerência do Ensino Médio
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
GAED	Gerência de Atendimento Educacional da Diversidade
GAE	Gerência de Atendimento Específico
GEMAE	Gerência de Monitoramento e Auditoria Escolar
GEPPAE	Gerência de Programas e Projetos de Atendimento ao escolar
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
RANK	Relatório de desempenho acadêmico
RELAPROV	Relatório de Aproveitamento Escolar
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SEDUC	Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
Sigeam	Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I	21
1.1 A REDE DE ENSINO DO ESTADO DO AMAZONAS	24
1.2 A PERSPECTIVA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS	31
1.3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 6	42
1.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I	44
1.4.1 A entrada dos alunos no Ensino Médio	57
1.4.2 Os projetos desenvolvidos	58
1.4.3 Os resultados da escola no SADEAM (2011-2015)	65
2 FATORES QUE TÊM POSSÍVEL INFLUÊNCIA NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I	77
2.1 DISCUSSÃO TEÓRICA	77
2.1.1 A seleção para entrada de alunos com vistas ao desempenho e à aprendizagem	78
2.1.2 A gestão pedagógica como dimensão que influencia nos resultados escolares	81
2.1.3 Educação em tempo integral e sucesso escolar	85
2.2 OS DADOS PARA ANÁLISE	89
2.3 O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	90
2.3.1 A política de seleção da escola de tempo integral: Quem são esses alunos	91
2.3.2 As características da escola eficaz: o que demonstra a prática pedagógica	97
2.3.3 A educação integral e suas possibilidades	105
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	107
3.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS	113
3.1.1 Criação de grupo de estudo de práticas pedagógicas	113
3.1.2 Formação de Gestores e Professores sobre concepção, elaboração e execução de projetos interdisciplinares	114
3.1.3 Monitoramento e rede de apoio para as escolas	114
3.1.4 <i>Workshop</i> de gestores para socialização de práticas exitosas	115

3.2 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou analisar os possíveis aspectos que se relacionam com o sucesso escolar apresentado pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral Marcontonio Vilaça I, localizada na cidade de Manaus (AM).

As avaliações externas em larga escala iniciaram-se no Brasil a partir da década de 1990. Nesse período, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e que têm como principal objetivo a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre o ensino ofertado. Na análise desses resultados, é possível buscar a relação dos fatores intra e extraescolares que podem influenciar no desempenho dos estudantes. É importante ressaltar que os dados de desempenho obtidos nas avaliações são evidências que podem remeter à realização de estudos mais complexos para analisar as causas de sucesso ou fracasso de discentes, escolas ou redes de ensino.

Os fatores associados ao desempenho escolar têm sido objeto de análise de pesquisadores de diversos campos de estudo, sendo classificados em fatores intra e extraescolares. De acordo com Mesquita (2009 *apud* SILVA, 2016), os fatores intraescolares podem estar agrupados em: gestão e organização escolar, formação, prática pedagógica, clima escolar, qualificação docente, estrutura física e recursos humanos. Para Nóvoa (1992), os fatores intraescolares são distribuídos em área organizacional, projeto educativo e a área pedagógica. Já os fatores extraescolares estão associados ao meio cultural e familiar, ao nível socioeconômico do aluno, ao sistema escolar mais amplo, às políticas públicas, ao contexto sócio-político-econômico e à formação docente (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Neste cenário, destacamos a Escola Estadual de Tempo Integral Marcontonio Vilaça I, inaugurada em 2001, trabalhando somente com a etapa do Ensino Médio e que, desde o seu início, vem apresentando resultados significativos. Essa instituição tem obtido desempenho superior no rendimento anual (percentual de alunos aprovados), na proficiência dos componentes curriculares avaliados pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM) em relação aos resultados apresentados pelas demais escolas da Coordenadoria Distrital 6 (CDE6), à qual pertence, e tem se destacado também no que se refere à participação e premiação em projetos, concursos e atividades regionais e nacionais.

Do mesmo modo, a escola chama atenção pelo rendimento que apresentou de 2013 a 2015, com um índice de aprovação de 100% de seus alunos nas três séries do Ensino Médio, resultado incomum entre as escolas estaduais, atingindo a meta estabelecida. Esse resultado foi alcançado a partir do acompanhamento direto da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos por parte da equipe pedagógica. No Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM), que possui uma escala de 0 a 10, em 2011, a escola ficou com 7.2; e, em 2012, com 6.9, índice mantido em 2013. Assim, essa situação é vista como um caso de sucesso escolar, o que nos impele a refletir em que medida os fatores intra e extraescolares tem influenciado no desempenho da escola no SADEAM.

Embora a escola tenha resultados positivos nas avaliações externas, o conceito de sucesso utilizado neste trabalho não se restringe ao desempenho do estudante; ele vai além e está relacionado ao alcance dos objetivos estabelecidos pela própria escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses objetivos são construídos coletivamente e estão em consonância com os conceitos de York, Gibson e Rankin (2015, p. 5), que definem sucesso como desempenho acadêmico, o envolvimento em atividades educacionais propositadamente, a satisfação, a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências desejadas, a permanência e a obtenção de resultados de aprendizagem. Aliado a isso, nos amparamos na concepção de Perrenoud (2003) de que existe uma construção social do sucesso, e ainda nas compreensões de Berger e Luckmann (1985), quando afirmam que o sucesso não se trata de uma atividade cognitiva individual, mas de uma prática social e dialógica.

A escolha deste caso de gestão para análise está relacionada a minha atuação profissional. De 2013 ao início de 2017, integrei a equipe de supervisão pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria Distrital de Educação 6, da Zona Norte de Manaus, onde realizava o acompanhamento de 5 escolas no turno vespertino e 5 no noturno. Atualmente exerço o cargo de Diretora Acadêmica do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas.

A escola selecionada para a pesquisa destaca-se pelos bons resultados obtidos no rendimento anual e no SADEAM, nos processos de gestão e pelo desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas na escola. Assim, neste estudo buscou-se responder a seguinte questão norteadora: quais características escolares estão associadas aos bons resultados alcançados pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I?

Como objetivo geral, procuramos compreender os fatores que incidem sobre o sucesso alcançado pela escola escolhida. Foram estabelecidos como objetivos específicos: (i) descrever a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I no contexto da Secretaria de Educação do Amazonas e da Coordenadoria Distrital de Educação 6, destacando

suas atividades, práticas, resultados e organização; (ii) analisar até que ponto a seleção de ingresso dos alunos, a gestão pedagógica e a educação integral têm influenciado nos resultados de desempenho da escola nas avaliações do SADEAM e considerar outros fatores que contribuem para esse bom desempenho; e (iii) propor um Plano de Ação que se configure como um dispositivo de apoio às unidades de ensino da CDE 6 para potencializar as atividades pedagógicas a partir da experiência da escola em questão.

Levantamos como hipótese principal para os bons resultados alcançados pela escola, principalmente, as atuações da equipe escolar em relação à aprendizagem dos alunos com a adoção de diferentes instrumentos do monitoramento do rendimento escolar, aplicação de teste diagnóstico, aulas de reforço e realização de projetos e oficinas nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, destacamos a participação dos pais nas reuniões bimestrais e no acompanhamento do desempenho acadêmico, o envolvimento dos estudantes e a gestão participativa como fatores importantes para os resultados alcançados pela escola. Vale ressaltar que nesse trabalho não apontamos a gestão escolar como fator predominante deste sucesso. Contudo, abordamos sobre a gestão participativa como um elemento passível de análise dentro do contexto da escola analisada.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a escola, parte central do caso de gestão a ser investigado. Para tanto, fizemos uma contextualização do cenário e da instituição pesquisada, levantamos as evidências que foram consideradas neste estudo, buscando identificar quais características escolares estão associadas ao desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I durante o período de 2011 a 2015. Para a expansão das análises desta dissertação, empregamos como referencial teórico estudos que versam sobre o sucesso escolar e cultura escolar. Para isso, trouxemos as considerações de Perrenoud (2003), York, Gibson e Rankin (2015) e a visão de Moscovici (2003) acerca das representações sociais que nos possibilitaram compreender a concepção de sucesso apresentada neste trabalho. Localizamos nos estudos de Gomes (2001), Azanha (1991) e Julia (2001), elementos para se entender a cultura escolar aqui apresentada.

No capítulo dois discutimos os eixos de análise que envolvem a temática abordada – seleção de alunos, prática pedagógica e educação integral – à luz do referencial teórico. Sobre a seleção para entrada de alunos com vistas ao desempenho e à aprendizagem, Perroni e Brandão (2009, p. 65) afirmam que “os processos de seleção tendem a reforçar padrões socioeconômicos”, o que, segundo os autores, “tornam [os processos] excludentes para as camadas mais vulneráveis da população”. No que tange à gestão pedagógica, Lück (2009, p.

96) afirma que ela se caracteriza pela “organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Analisamos a Educação Integral na perspectiva de Coelho (2009, p. 47), ao afirmar que ela deve ser compreendida como “a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional”.

Nesse caso de gestão, utilizamos como metodologia a pesquisa de base qualitativa. Empregamos a pesquisa documental, por meio da análise de documentos institucionais como a Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral, Projeto Político Pedagógico, atas das reuniões de pais e mestres, instrumentos de monitoramento da aprendizagem e rendimento escolar, relatórios dos projetos escolares e demais registros que nos possibilitassem identificar as atividades e ações da gestão pedagógica, e verificar qual a sua contribuição para os índices alcançados. Ainda no capítulo 2, apresentamos os dados coletados de modo a perceber até que ponto o processo de seleção de alunos impacta nos resultados alcançados pela instituição. Ao mesmo tempo, buscamos compreender qual o papel da educação integral no desenvolvimento dos alunos e o que ela representa no sucesso da escola.

Com base nas análises, verificamos que, dos três eixos levantados, a gestão pedagógica, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a educação integral, com a extensão do tempo de permanência do aluno na escola, aliado à diversificação de atividades, configura-se como forte elemento para o bom desempenho dos estudantes. Em relação à seleção de alunos, verificamos que ela favorece a esses resultados, pois os candidatos escolhidos apresentam bom histórico de rendimento escolar. Contudo, verificamos que não é um fator decisivo, uma vez que não evidenciamos processos de segregação, considerando a proximidade do local de moradia dos alunos, a semelhança no nível socioeconômico do alunado, a sua permanência na instituição e o prosseguimento nos estudos.

Dessa forma, no último capítulo, com base nos resultados da pesquisa, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), expondo uma proposta de disseminação das práticas identificadas na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, especificamente em relação ao desenvolvimento de projetos e oficinas, para serem executadas pela Coordenação Pedagógica do Ensino Médio, com formações e ações direcionadas à equipe gestora e pedagógica das escolas que compõe a CDE6 a partir da experiência da escola pesquisada, servindo como um material de suporte para a implantação, implementação e/ou fortalecimento de uma gestão pedagógica baseada na pedagogia de projetos.

1 O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I

Muitas pesquisas no campo da educação têm buscado compreender quais os fatores, sejam eles intra ou extraescolares, que contribuem para o sucesso dos estudantes. Alguns desses serão aqui estudados de modo mais abrangente, em particular a questão do desempenho escolar como indicador de sucesso, o papel da gestão pedagógica nesse processo, a articulação entre projetos e oficinas escolares e currículo e o ensino em tempo integral.

Luck (2009) argumenta que a escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais, e ainda complementa afirmando que é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros. Sobre isso, Lins (2000) afirma que uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente.

Tais ideias articulam-se com o caso de gestão à medida em que buscamos compreender as possíveis relações da seleção no ingresso de alunos, o desenvolvimento de projetos e oficinas, a gestão pedagógica, o ensino em tempo integral e o desempenho apresentado pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral Marcontonio Vilaça I nas avaliações do SADEAM. Ainda buscamos identificar quais são os agentes e os seus papéis dentro dessa gestão pedagógica que tem possibilitado um bom resultado – tanto em avaliações externas quanto no rendimento escolar –, fazendo com que a escola tenha um destaque em relação às escolas da rede. Para isso, trazemos as ideias de Perrenoud (2003) para apontar o significado de sucesso escolar utilizado nesta pesquisa.

Perrenoud (2003) destaca que o conceito de sucesso escolar é percebido hoje em dois sentidos: o primeiro de modo muito geral, associado ao desempenho dos alunos, ou seja, têm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos; o segundo está relacionado com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”. Nessa linha de pensamento, segundo o autor, o “sucesso escolar” aponta o êxito de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; isto significa que são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros.

O autor também esclarece que há uma relação entre esses dois conceitos, mas explica que uma escola não pode determinar seu sucesso baseada exclusivamente nos números

alcançados interna ou externamente, e reforça que o significado dos indicadores habituais de sucesso escolar dos alunos (taxas de promoção, notas, porcentagens) podem apresentar variações de acordo com o contexto. Sobre isso, Perrenoud (2003) afirma que:

Essa dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala, que visam, legitimamente, a neutralizar os efeitos do contexto local, pode, entretanto, introduzir outros vieses igualmente graves. As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas. (PERRENOUD, 2003, p. 12)

O autor assevera ainda que não há razão para limitar o sucesso escolar às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução. Ele ainda afirma que o sucesso escolar, na sua forma atual, só tem sentido se articulado a: (i) uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade; e (ii) uma limitação desses objetivos, deixando um amplo espaço para a diversidade cultural (PERRENOUD, 2003). Do mesmo modo que, no direito penal, a culpa ou a inocência são estabelecidas pela justiça, o sucesso ou o fracasso escolar são devidamente estabelecidos e anunciados pelo sistema educacional. Ele acrescenta que esse processo de “fabricação” da excelência escolar (PERRENOUD, 1995, 1998) é um processo de avaliação socialmente estabelecido, que decorre de transações complexas e está em consonância com as formas e as normas de excelência escolar, fundamentadas no currículo e na visão da cultura da qual faz parte (PERRENOUD, 2003, p.22).

Dessa forma, a definição institucional do sucesso e as formas e normas de excelência escolar variam segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas. Ela não é imutável; ao contrário, modifica-se conforme os parâmetros de ensino, os níveis e as disciplinas (PERRENOUD, 2003, p. 25).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394/96 (LDB), artigo 2º, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, entendemos que o objetivo da educação brasileira é o total desenvolvimento do estudante. Para Perrenoud (2003), o conceito de sucesso escolar é o alcance do objetivo estabelecido e está diretamente ligado ao desenvolvimento do currículo. Dentro dessa perspectiva, Ribeiro, Tavares e Lourenço (2013) afirmam que:

O sucesso educacional pode ser definido a partir da realização do Direito à Educação, previsto constitucionalmente. Ter acesso à educação de qualidade que permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida plena em sociedade (aprendizagem – desempenho), a partir da progressão nas sucessivas etapas da escolarização (fluxo – rendimento). (RIBEIRO; TAVARES JÚNIOR; LOURENÇO, 2013, p. 480)

Dessa forma, compreendemos que o sucesso não se resume somente a notas; ele está ligado diretamente ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à vida, potencializando as dimensões do ser humano. Também se configura como efetivação do direito não somente em relação ao acesso, mas a sua permanência e sucesso. Tassoni (2011, p. 64) destaca que a questão do “sucesso escolar vai além do bom desempenho do aluno, mas se refere à garantia do direito à educação”. O conceito de cultura escolar adotado neste trabalho fundamenta-se na ideia de Luck (2009), compreendendo a cultura como uma construção social e também em Geertz (1993) ao argumentar que a cultura é um tecido de significados que os homens dão as suas ações.

Outro conceito abordado neste trabalho é o de qualidade na educação. Gadotti (2013) diz que qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. Já Dourado *et al.* (2007, p. 57) se posicionam dizendo que o conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social, a educação é de qualidade “[...] quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação”.

Tassoni (2011) afirma que o sucesso escolar deve estar intimamente associado à qualidade da educação oferecida, que reflete tanto no que diz respeito ao percurso dos alunos na escola como nas aquisições de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e hábitos. Assim, neste trabalho compreendemos que educação de qualidade é aquela que garante o acesso, a permanência e o sucesso do aluno (BRASIL, 2010). É importante esclarecer que a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (BRASIL, 2010).

O objetivo do capítulo 1 é a apresentação do problema do caso de gestão, tendo como ponto de partida: quais características escolares estão associadas ao bom desempenho dos estudantes da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I? Para tentar responder à questão norteadora, organizamos o capítulo 1 em quatro seções. Na primeira, abordaremos a rede de ensino do estado do Amazonas com uma breve caracterização do estado, descrição da estrutura organizacional da secretaria e também apresentação de dados sobre o índice de

desenvolvimento da educação do Estado. Na segunda seção, apontamos um panorama da implantação das escolas de tempo integral no Amazonas e as diretrizes educacionais estabelecidas pelo estado com base na proposta pedagógica para as escolas de tempo integral. Já na terceira seção, apresentamos a estrutura da Distrital 6, suas escolas e o seus resultados em relação à rede. Por fim, na última seção deste capítulo fizemos uma análise da escola pesquisada, descrição da sua organização, seu desempenho, o ingresso dos alunos, a articulação da equipe gestora e pedagógica, os projetos e atividades realizadas, sua proficiência no SADEAM e atuações no cenário nacional.

1.1 A REDE DE ENSINO DO ESTADO DO AMAZONAS

O Estado do Amazonas está localizado na Região Norte do país, é formado por 62 municípios e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), tem uma população estimada de 4.059,829 habitantes, sendo o maior estado da federação, com uma extensão territorial de 1.559.149,04 km² e uma densidade demográfica de 2,54 habitantes por km². O Estado está na 15ª posição do *ranking* da economia nacional com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 86,66 bilhões (IBGE, 2016).

A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), sediada em Manaus, é um órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo do Estado do Amazonas, tendo como finalidades: a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação; a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino; a execução da Educação Básica: Ensino Fundamental, Médio e modalidades de ensino tais como: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Avançar, que trabalha a correção de fluxo escolar (AMAZONAS, 2010). Atualmente, a SEDUC/AM possui em sua rede 590 escolas distribuídas nos 62 municípios, atendendo 445.747 estudantes (SIGEAM, 2017). Na Tabela 1, veremos os números da SECUC/AM em relação às matrículas da rede.

Tabela 1 – Quantidade de Alunos da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Estado	454.467	467.810	460.306	459.969	446.555
Capital	233.861	232.786	222.531	223.785	216.385
Interior	220.606	235.024	237.775	236.184	230.170

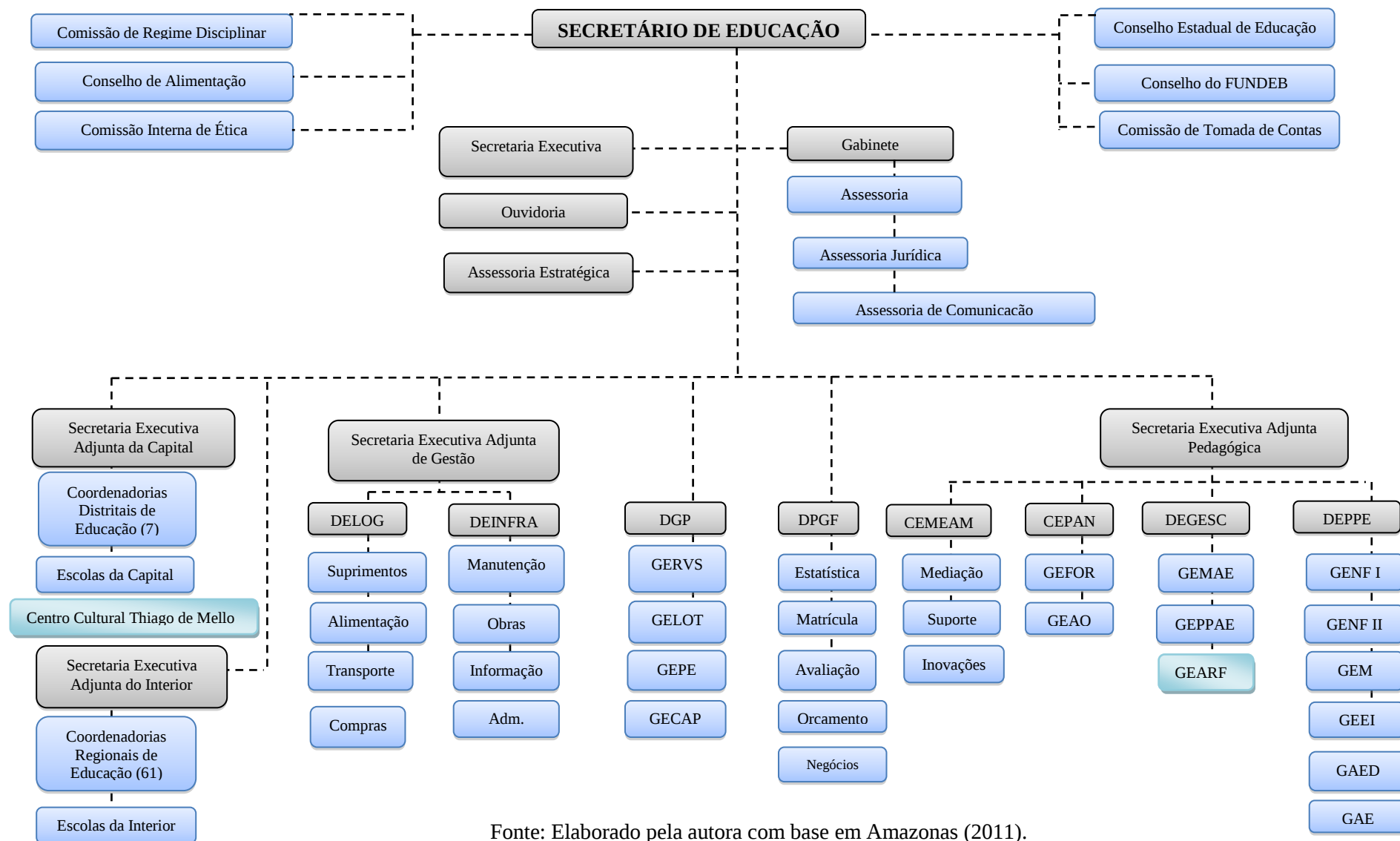
Fonte: Elaborado com base nos dados do Sigeam (2017)

A Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, que altera na forma que especifica a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, delimita a estrutura básica da SEDUC/AM. Em sua estrutura, temos: um secretário, um secretaria executiva, 4 secretarias executivas adjuntas (Gestão, Pedagógica, Capital e do Interior) e os Departamentos (Gestão de Pessoas, Centro de Formação, Centro de Mídias, Políticas e Programas Educacionais, Gestão Escolar e Logística) – que se subdividem em Gerências – todos localizadas na Sede da Secretaria. Dentro dessa estrutura, há as Coordenadorias Distritais de Educação, em um total de 7 (sete), sendo compostas pelas zonas da Cidade de Manaus, e há 60 (sessenta) Coordenadorias Regionais de Educação que atendem às escolas do interior. Na Figura 1, apresentaremos a estrutura da SEDUC/AM de uma forma mais detalhada.

Dentro da estrutura organizacional da SEDUC/AM, há sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs), que são unidades distribuídas pelas zonas da cidade de Manaus e estão ligadas à Secretaria Executiva Adjunta da Capital. Elas foram criadas com funções, conforme a Lei Delegada N.º 78/ 2007, Art. 1º, de formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da política Estadual de educação; execução da educação básica, compreendendo Ensinos Fundamental, Médios e as demais modalidades; assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos da rede estadual de ensino (AMAZONAS, 2007, p.2). Suas competências são atualizadas por meio da Lei Delegada nº 3.641 de 26 de julho de 2011.

Art. 4º. As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas no seu Regimento Interno: [...]: XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO– coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à Instituição; 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, p. 2)

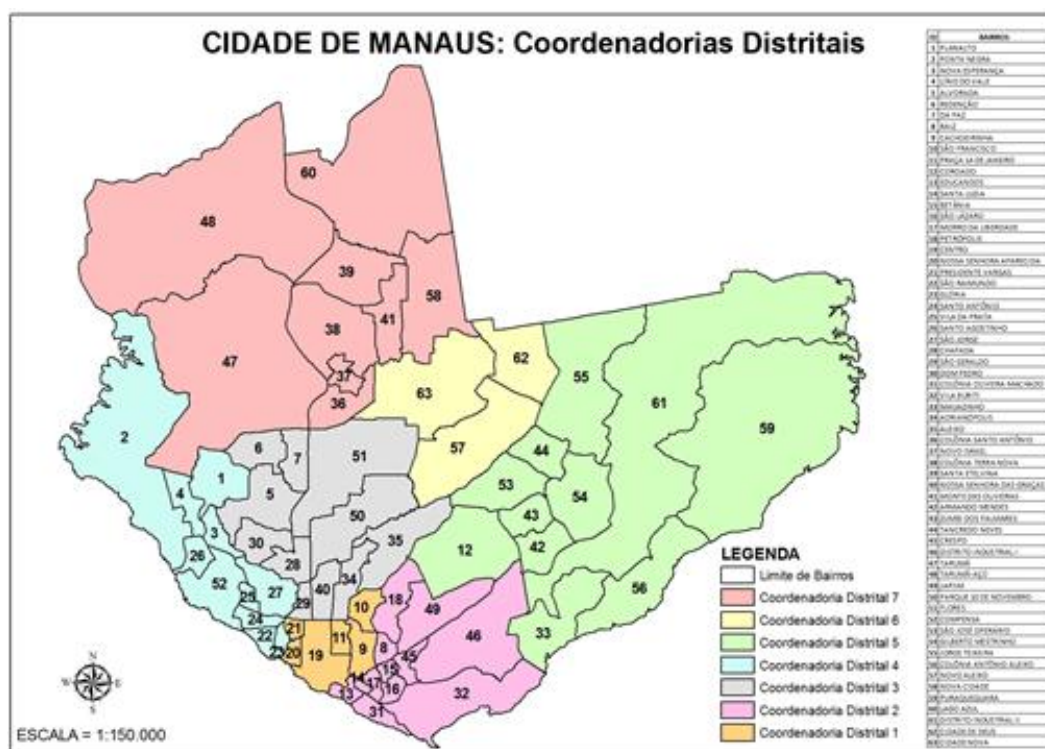
Figura 1 – Organograma e Estrutura Básica SEDUC



Fonte: Elaborado pela autora com base em Amazonas (2011).

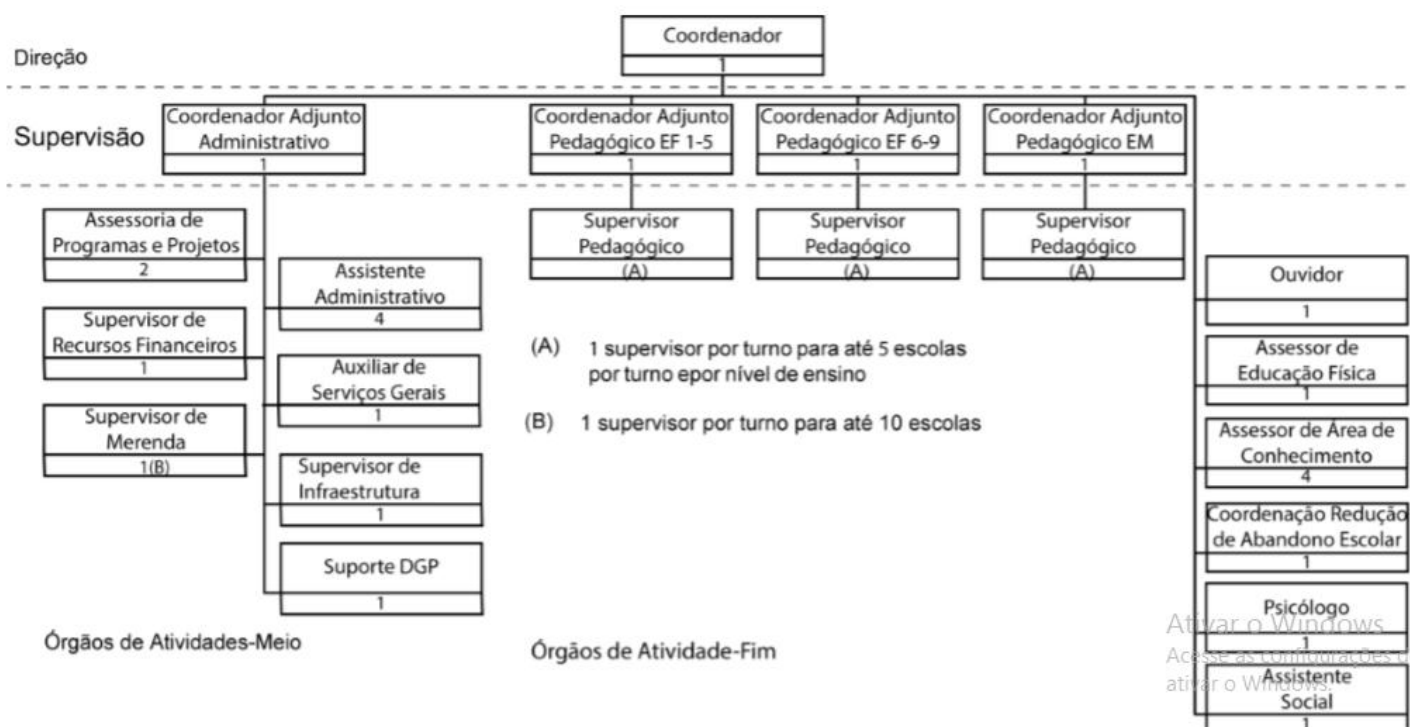
As Coordenadorias foram divididas de acordo com a zona da cidade, sendo atribuída uma numeração de 1 a 7 para identificá-las. Assim, a Coordenadoria Distrital 1 (CDE1) ficou responsável pelas escolas da zona sul, a Coordenadoria Distrital 2 (CDE2) concentrou as unidades de ensino da zona Centro-sul; a Coordenadoria Distrital 3 (CDE3) absorveu as escolas da zona Oeste; a Coordenadoria 4 (CDE4) compreende as escolas da zona Centro-oeste; a Coordenadoria 5 (CDE5) agrupou as escolas zona Leste; a Coordenadoria 6 (CDE6) agregou as escolas da zona Norte e a Coordenadoria 7 (CDE7) abrangeu as escolas da Zona Norte da área de expansão da cidade. Na Figura 2, veremos como estão distribuídas as Coordenadorias Distritais em relação a sua localização geográfica na cidade de Manaus.

Figura 2 – Distribuição geográfica das Coordenadorias no município de Manaus



Fonte: DPGF (2017).

Para desempenhar as funções supervisão, monitoramento e demais atividades estabelecidas para as Coordenadorias descritas na Lei Delegada, a estrutura administrativa é composta por uma equipe multiprofissional que é dividida em áreas específicas, administradas por coordenadores, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)

Fonte: Oliveira (2015).

A SEDUC/AM implementou, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), por meio da Portaria GSE nº 2636/2008. O SADEAM é uma avaliação externa estadual, que contém avaliações diagnósticas para auxiliar o SAEB a identificar os pontos falhos na educação do Amazonas (SALES, 2015), o que possibilita medir e analisar o desempenho educacional dos estudantes da sua rede de ensino. Ainda de acordo com Sales (2015), tais resultados permitem a gestores, professores e demais profissionais da educação debater e estabelecer ações e políticas de intervenção para a promoção de um ensino de qualidade aos alunos do estado.

O SADEAM é composto por instrumentos como a Escala de Proficiência, as Matrizes de Referência, os Padrões de Desempenho e os Níveis de Desempenho. No contexto do SADEAM, segundo Silva (2016, p. 29), “os padrões de desempenho são cortes importantes das escalas de proficiência e representam uma caracterização do desempenho dos alunos com base no perfil das habilidades que eles demonstram nos testes”, além de serem um referencial para a interpretação dos resultados do SADEAM. A matriz de referência reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, dando transparência e legitimidade ao processo de avaliação (INEP, 2009).

Os testes são aplicados anualmente para anos e séries do Ensino Fundamental e Médio e os resultados são analisados e distribuídos para toda a rede. Segundo SADEAM (2017), podemos verificar que, em seu primeiro ano de implantação, em 2008, o Sistema avaliou os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos da 3ª série do Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA); além dessas, avaliou-se as disciplinas de Física, Biologia, Química, Geografia, História e Língua Inglesa. Em 2009, os testes foram aplicados para os alunos da 3ª série do Ensino Médio, regular e EJA; foram aferidos os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos nos componentes de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Em 2010, avaliou-se o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental regular, 5º e 9º anos, e alunos da EJA das etapas equivalentes a essas. Em 2011, o SADEAM aplicou testes de desempenho para os alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). Ainda de acordo com SADEAM (2017), no Ensino Médio, avaliaram as modalidades regular e EJA nos componentes de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Houve uma expansão no ano de 2012, participando os alunos do Ensino Fundamental dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Ainda participaram da avaliação os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e do EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

Em 2013, foram avaliados os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA Anos Iniciais e Finais e as três séries do Ensino Médio. Em 2015 a avaliação foi das etapas: 3º Ano do Ensino Fundamental, 7º Ano do Ensino Fundamental, 1º Ano do Ensino Médio, 3º Ano do Ensino Médio, EJA PRESENCIAL – Anos Iniciais e EJA Presencial – Ensino Médio (SADEAM, 2017).

A proficiência é a medida estabelecida em cada componente curricular, por meio do grau de complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, nas avaliações em larga escala, ou seja, é o resultado do conhecimento que o aluno comprova possuir com base em um determinado conteúdo ou conjunto de conhecimentos medido nos testes. Dessa forma, as escolas podem analisar o seu desempenho e melhorar o processo de ensino e aprendizagem (AMAZONAS, 2012).

Para melhor análise do caso, é importante compreender os indicadores que definem as escolas com bom desempenho no Amazonas, pois eles demonstram os resultados obtidos e permitem fazer uma análise do crescimento alcançado entre 2011 e 2015. A concepção de

desempenho escolar adotado neste trabalho está ligada à ideia de que este resulta da interpretação da apropriação feita pelos alunos dos conteúdos escolares avaliados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM) é um indicador criado pelo governo do Estado para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEAM é calculado a partir da combinação de dois indicadores: média de desempenho e taxa de aprovação (AMAZONAS, 2015).

As médias de desempenho utilizadas são as do SADEAM e as taxas de aprovação ou fluxo escolar são obtidas a partir do Censo Escolar; essas taxas são compostas por quatro itens: I- Frequência; II- Comportamento da matrícula nos Ensinos Fundamental e Médio; III- Escolarização Bruta e Líquida; e IV- Adequação idade e anos de escolaridade. Assim, temos a seguinte fórmula: $IDEAM = N \times P$, onde N é igual média da nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no caso do ensino médio, e P é igual ao inverso do tempo médio de conclusão na etapa de ensino (aferido através da taxa de aprovação de cada série da etapa de ensino), sendo que N varia de uma escala de 0 a 10 e P varia 0 a 1. Vale ressaltar que o IDEAM é calculado nos mesmos moldes do IDEB e, portanto, são comparáveis. Sobre isso, é importante destacar que a média das escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 6 no IDEAM, em 2014, foi de 4,9, enquanto que a escola analisada nessa pesquisa possui um índice de 6,83. Assim, apresenta um resultado expressivo em comparação com as outras escolas de Ensino Médio da CDE6 (AMAZONAS, 2015).

Outro resultado passível de análise para identificar os resultados alcançados pela escola e o desempenho dos estudantes é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2014, a média da prova objetiva das escolas públicas da capital do estado do Amazonas foi de 477,49. Mais uma vez observamos que a escola pesquisada apresenta uma média superior à do estado, atingindo 520,54.

Na próxima subseção, realizaremos uma descrição detalhada das escolas da Coordenadoria e da escola pesquisada no caso de gestão, onde faremos uma análise dos resultados alcançados pelo Estado do Amazonas, pela Coordenadoria e pela escola; posteriormente apresentaremos a sua estrutura física e pedagógica, especificando os resultados alcançados nas avaliações e índices abordados anteriormente.

1.2 A PERSPECTIVA DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO AMAZONAS

A educação em tempo integral está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 34 e 87. De acordo com a LDB, no parágrafo 2º do artigo 34, recomenda-se que a educação em tempo integral seja ministrada progressivamente para o nível de Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). No entanto, o Projeto Escola de Tempo Integral foi instituído no Estado do Amazonas em 2001, inicialmente como projeto experimental para o Ensino Médio, sendo implantadas as duas primeiras escolas públicas de Tempo Integral: Senador Petrônio Portela e Marcantonio Vilaça.

Em 2004, a política de educação em tempo integral ganhou força, tendo início o processo de expansão das escolas dessa modalidade. No Quadro 1, é possível verificarmos o panorama de escolas de tempo integral no estado no período de 2008, ano de regulamentação dessa modalidade de ensino até 2016.

Com base nos dados do Quadro 1, observamos que houve um crescimento das escolas de tempo integral, especialmente na etapa de Ensino Fundamental, conforme recomendava a legislação. Ressaltamos que, em relação ao Ensino Médio, não foram inauguradas escolas até o ano de 2008, mantendo as escolas do projeto inicial. Destacamos que não havia nenhuma normatização para essa modalidade de ensino. Somente em 2008, por meio da Resolução n.º 122 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), a educação em tempo integral é regulamentada no Estado do Amazonas. Essa resolução regulava o projeto das escolas em tempo integral por um período inicial de dois anos, além de determinar que em um ano as escolas que já trabalhavam com o tempo integral solicitassem o pedido de autorização para funcionamento (AMAZONAS, 2008).

É importante destacar que existem dois modelos de escolas de tempo integral no Estado do Amazonas. O primeiro são as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI), que são escolas regulares que receberam adaptações em sua estrutura física para atender essa modalidade de ensino. O segundo são os Centros de Educação em Tempo Integral (CETI), que possuem uma estrutura específica, tendo sido construídos e equipados com 24 salas de aulas climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, campo de futebol, piscina semiolímpica, quadra poliesportiva e refeitório; eles ainda contam em sua estrutura com ambientes administrativos, sala para professores e técnicos, cozinha, banheiros com adequações para pessoas com necessidades especiais, secretaria para atendimento ao público e estacionamento para servidores (SEDUC, 2016).

Quadro 1 – Relação de Escolas de Tempo Integral na Capital (EETI e CETI) – 2001 a 2016

Escola	Ano de Implantação	Modelo	Etapas de Ensino
Escola Marcantonio Villaça I	2001	EETI	Ensino Médio
Escola Senador Petrônio Portela	2001	EETI	Ensino Médio
Escola Djalma Batista	2005	CETI	EF Anos Finais
Escola Roxana Pereira Bonessi	2007	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Santa Terezinha	2008	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Nossa Senhora das Graças	2008	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Almirante Barroso	2008	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Marquês de Santa Cruz	2008	EETI	EF Anos Finais
Escola Altair Severiano Nunes	2009	EETI	EF Anos Finais
Escola Helena Araújo	2009	EETI	EF Anos Iniciais
Instituto de Educação do Amazonas	2009	EETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Machado de Assis	2009	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Prof. ^a Leonor Santiago Mourão	2009	EETI	EF Anos Finais
Escola Irmã Gabrielle	2010	EETI	EF Anos Finais
Escola Isaac Benzecry	2010	EETI	EF Anos Finais
Escola Rafael Henrique Pinheiro dos Santos	2010	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Dra Zilda Arns	2010	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Garcitylzo do Lago e Silva	2010	CETI	EF Anos Iniciais/Anos Finais
Escola João dos Santos Braga	2010	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Marcantonio VilaçaII	2010	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Elisa Bessa Freire	2011	CETI	EF Anos Finais
Escola Prof ^a Cinthia R. G. do Livramento	2011	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Gonçalves Dias	2012	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Eng ^o Prof. Sérgio Pessoa	2013	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Francisca Botinelly Cunha e Silva	2013	EETI	EF Anos Finais
Escola Hermenegildo de Campos	2013	EETI	EF Anos Iniciais
Escola José Carlos Mestrinho	2015	EETI	EF Anos Iniciais
Escola M ^a Arminda Guimarães de Andrade	2015	EETI	EF Anos Finais
Escola Madre Tereza de Calcutá	2015	EETI	EF Anos Iniciais
Escola Aurea Pinheiro Braga	2015	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Gilberto Mestrinho Barroso	2015	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Eliana de Freitas Moraes	2016	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Escola Senador Evandro Carreira	2016	CETI	EF Anos Finais/Ensino Médio
Total de EETIs		21	
Total de CETIs		12	
Total de Escolas de Tempo Integral		33	

Fonte: Elaborado com base nos dados do Sigeam (2016).

Somente no ano de 2011 foi implantada a primeira escola de tempo integral no interior do estado, sendo escolhido o Município de Parintins. Dando prosseguimento à política de

expansão das escolas de tempo integral, verificamos que, a partir do ano de 2013, essa política se estendeu de forma mais abrangente aos demais municípios do estado. Diversas escolas receberam adaptações estruturais para atender esse formato de ensino, proporcionando melhor qualidade de aproveitamento dos espaços para desenvolvimento das atividades pedagógicas. No Quadro 2, é possível ter um cenário desse crescimento das escolas de tempo integral no interior do estado do Amazonas.

É visível que, ao longo dos anos, o atendimento à educação em tempo integral no estado do Amazonas tem crescido, tanto no aumento do número de escolas, quanto na ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que sinaliza que o estado tem buscando atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O projeto de implantação das escolas de tempo integral (AMAZONAS, 2011) tinha como objetivo principal garantir a melhoria do processo ensino aprendizagem, elevando a 100% o índice de aprovação e erradicando a evasão escolar, além de atender à legislação educacional oferecendo as estudantes,

[...] uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, é que se propõe no Estado do Amazonas a implantação de Escolas Estaduais de Tempo Integral em consonância com os marcos legais e com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96: art. 81. Lei N.º 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei N.º 3268/08 que aprova o Plano Estadual de Educação- PEE (AMAZONAS, 2011, p. 8).

O projeto também visava à “extensão da jornada escolar” (AMAZONAS, 2008, p. 7) para que favorecesse a realização de atividades que oportunizassem o desenvolvimento pleno do estudante; para isso, tinha como objetivos específicos:

Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade. Criar na escola de tempo integral espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais. Proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico. Desenvolver projetos voltados para a rotina diária (hábitos de estudo, alimentação, higiene e recreação), favorecendo, assim, a saúde física e mental dos estudantes. Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem. Proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes, integrando a comunidade escolar, em seus aspectos: sociais, políticos, humanos e pedagógicos. Estruturar a Escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares (AMAZONAS, 2011, p.11).

Quadro 2 – Relação de Escolas de Tempo Integral no Interior (EETI e CETI) – 2011 a 2016

Escola	Ano de Implantação	Modelo	Município
Escola Glaúcio Gonçalves	2011	CETI	Parintins
Escola Presidente Costa e Silva	2013	EETI	Anori
Escola Antônio José Bernardo	2013	EETI	Boca do Acre
Escola Danilo Correa	2013	EETI	Boca do Acre
Escola Benedita Barbosa de Souza	2013	EETI	Envira
Escola Francidene Soares Barroso	2013	EETI	Itamarati
Escola Tereza dos Santos	2013	EETI	Itapiranga
Escola Dorothéia de Souza Braga	2013	EETI	Japurá
Escola Profa. Balbina Mestrinho	2013	EETI	Lábrea
Escola Walton Rodrigues Bizantino	2013	EETI	Maués
Escola Profa. Enerybarbosa	2013	EETI	Nhamundá
Escola Danilo de Mattos Areosa	2013	EETI	Novo Airão
Escola Balbina Mestrinho	2013	EETI	Novo Airão
Escola Joaquim de Paula	2013	EETI	Novo Airão
Escola Padre José Schneider	2013	EETI	Santa Isabel do Rio Negro
Escola São Sebastião	2013	EETI	São Sebastião do Uatumã
Escola Professor Lázaro Ramos	2013	EETI	Urucará
Escola Maria Izabel Ferreira Xavier e Silva	2014	CETI	Irlanduba
Escola Carauari	2015	CETI	Carauari
Escola Álvaro Maia	2015	EETI	Carauari
Escola Lourival Holanda Saraiva Neto	2015	EETI	Carauari
Escola Álvaro Maia	2015	EETI	Humaitá
Escola Lourival Holanda Saraiva Neto	2015	EETI	Novo Aripuanã
Escola De Borba	2016	CETI	Borba
Escola De Coari	2016	CETI	Coari
Escola De Humaitá	2016	CETI	Humaitá
Escola Prefeito Washington Régis	2016	CETI	Manacapuru
Escola De Manicoré	2016	CETI	Manicoré
Escola De Presidente Figueiredo	2016	CETI	Presidente Figueiredo
Escola De São Gabriel da Cachoeira	2016	CETI	São Gabriel da Cachoeira
Total de EETIs		20	
Total de CETIs		10	
Total de Escolas de Tempo Integral		30	

Fonte: Elaborado com base nos dados do SIGEAM (2016)

De acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Educação em Tempo Integral, o projeto implantado no estado do Amazonas oferece a ampliação da jornada escolar com uma estrutura curricular a ser desenvolvida a partir dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, além da parte diversificada, que também será desenvolvida por meio de oficinas curriculares e extracurriculares (AMAZONAS, 2011).

É importante destacar que somente o aumento do tempo do aluno na escola não garante uma educação integral. Na verdade, são necessários outros elementos para a sua efetivação. Sobre isso, Freitas (1998) afirma que é necessário repensar a proposta curricular a ser oferecida e a formação continuada dos processos, para que participem na construção compartilhada do saber.

Gonçalves (2006, p. 131) afirma que falar desse modelo de escola “implica considerar variáveis como: tempo, ampliação da jornada escolar e o espaço, apresentada por ele, como o próprio espaço da escola, e que este último, não se configura como espaço neutro”. Ele ainda argumenta que, na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o “desenvolvimento das competências no campo linguístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto inquiridora” (GONÇALVES, 2006, p. 133).

Nessa linha de pensamento, Frago (2004, p. 65) assevera que “esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem”. Para o autor, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

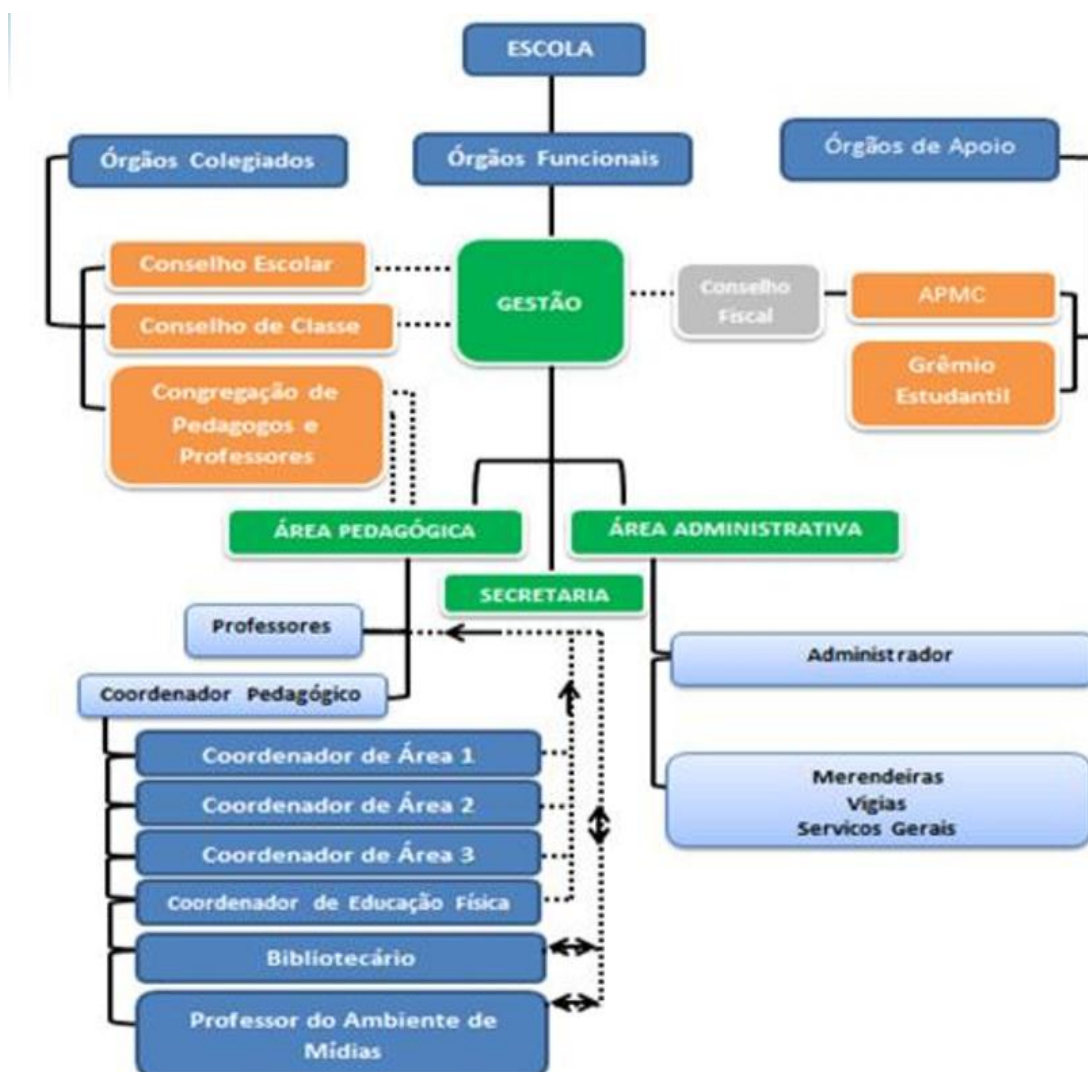
Já Coelho (1996, p. 24) afirma que “qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se lê, minimamente, como acesso e permanência na escola”. A respeito dessa questão, a natureza fundamental da proposta de educação em tempo integral no Amazonas não é somente a extensão do tempo escolar, “mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem” (AMAZONAS, 2011, p. 10).

A concepção adotada pelo estado do Amazonas, de acordo com a Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral, é a de que a educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que tenha afeto e que seja inserido num contexto de relações sociais e políticas, considerando o sujeito em sua condição biopsicossocial (AMAZONAS, 2011, p. 13). E ainda complementa que, a natureza fundamental dessa proposta não é somente a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, assim como a melhoria da aprendizagem (AMAZONAS, 2011).

Além da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, veremos na Figura 4 que a Escola de Tempo Integral no Estado do Amazonas possui outras características

que a diferenciam das demais escolas regulares da rede de ensino em relação a sua estrutura organizacional.

Figura 4 – Estrutura organizacional das Escolas Estaduais de Tempo Integral



Fonte: Amazonas (2017).

Verificamos na Figura 4 que a estrutura organizacional para as escolas de tempo integral tem a função do Administrador; no entanto, na escola pesquisada não encontramos esse profissional; de acordo com as Diretrizes Organizacionais da Gestão Escolar (AMAZONAS, 2017), esse profissional só é permitido em escolas com 20 salas de aulas ou mais.

Diferentemente das escolas regulares, que possuem somente o Coordenador Pedagógico, as escolas de tempo integral têm em sua estrutura organizacional o Coordenador

de Área, profissional responsável pelo apoio aos docentes, alocado por área de conhecimento, sem prejuízo para a autonomia didática do professor. As áreas de conhecimento são: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática (AMAZONAS, 2017). Embora o componente de Educação Física esteja inserido na área de linguagens, ele tem um coordenador específico para o acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. Esses profissionais possuem competências específicas, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Perfil profissional e competências do Coordenador de Área das Escolas de Tempo Integral

Perfil Profissional	Atribuições
Coordenador de Área de Linguagens: Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira ou Artes; Coordenador de Área de Matemática e Ciências da Natureza: Licenciatura Plena em Matemática, Física, Química ou Biologia; Coordenador de Área de Ciências Humanas: Licenciatura Plena em História, Geografia, Filosofia ou Sociologia; Crítérios comuns a todas as áreas: Efetivo (a) ou Integrado (a); Liderança; Experiência em trabalhar com projetos e Informática básica.	Coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico dos Professores.
	Promover a socialização do novo Professor na Escola, repassando a cultura, os modos, os procedimentos, os valores, as regras básicas e as expectativas do seu trabalho.
	Coordenar e engajar o Professor no desenvolvimento, elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPPE e Regimento Escolar.
	Supervisionar diretamente os Professores em relação à frequência de sala de aula, metodologia das aulas, cumprimento do Plano do Componente Curricular e do Plano de Aula;
	Avaliar os resultados da ação do Professor
	Apoiar o Professor em atividades de planejamento e avaliação do seu Plano de Componente Curricular e de Aula.
	Estimular o Professor a trocar experiências com os demais colegas
	Apoiar o Professor na superação de dificuldades de conteúdo, método, domínio de classe, relacionamento com pais ou responsáveis, alunos e colegas.
	Estimular o Professor a se engajar em outras atividades e projetos da escola.
	Elaborar o Plano de Ação por Área de Conhecimento

Fonte: AMAZONAS (2011).

Outra característica específica é a implantação de projetos e oficinas em suas atividades escolares; não que isso seja exclusivo das Escolas de Tempo Integral, mas trabalhar com a Pedagogia de projetos é uma ação fortemente defendida na proposta.

Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizado um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e

oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante (AMAZONAS, 2011, p. 15).

Com a finalidade de tornar o currículo mais significativo, a proposta pedagógica sugere a utilização da metodologia de projetos no intuito de integrar conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, “articular as atividades de modo significativo, evitando que a prática de sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos” (AMAZONAS, 2011, p. 25). Desta forma, os projetos interdisciplinares se constituem,

[...] numa metodologia indicada para lidar com o desafio de se trabalhar com os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos. Isso porque dentro de um mesmo tema, é possível que em alguns momentos, diferentes grupos de alunos realizem tarefas diferentes, adequadas ao seu nível de habilidade. Em outros momentos, poderão estar compartilhando com toda a turma, sua descoberta e novas dúvidas (AMAZONAS, 2011, p. 25).

Para que isso ocorra, na Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral (AMAZONAS, 2011) é orientada a distribuição da carga horária da Estrutura Curricular de modo que contemple as Oficinas e Projetos que serão desenvolvidos em cada Componente Curricular em consonância Base Nacional Comum e a Proposta Curricular para o Ensino Médio. Também é estabelecido na proposta que a disposição dessas atividades aconteça de acordo com os critérios adotados pelo gestor e da equipe pedagógica da instituição.

A proposta assinala como possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares a partir de “temas, situações conflituosas e situações que caracterizam o baixo rendimento escolar” (AMAZONAS, 2011, p. 26), de modo que esses problemas e/ou temas possam ser debatidos conjuntamente, a fim de tornarem-se uma demanda coletiva e, assim, obter o tratamento interdisciplinar.

Segundo a Proposta Pedagógica do (AMAZONAS, 2011), a partir da problematização coletiva há um caminho a ser utilizado para o planejamento de um projeto que deve responder aos seguintes questionamentos: i) Sobre o que falaremos/pesquisaremos?; ii) Por que estaremos tratando desse tema?; iii) Como realizaremos este projeto?; iv) Quando realizaremos as etapas planejadas?; v) Quem realizará cada uma das atividades?; vi) Quais serão os recursos – materiais e humanos – necessários para a perfeita realização do projeto? Desta forma, percebemos que essas questões remetem a estruturação de um projeto quanto ao problema, objetivos, metodologia, cronograma e recursos.

Sobre as Oficinas Pedagógicas, a proposta para as escolas de tempo integral estabelece que devam ser oferecidas em todos os componentes curriculares, para que possibilitem ao

estudante adquirir habilidades aplicáveis em seu cotidiano. As oficinas são atividades de Enriquecimento Curricular, que, de acordo com a proposta, podem ser:

[...] Orientação em Pesquisa, Orientação de Estudos, Prática no Laboratório de Informática, Prática no Laboratório de Ciências Naturais, Trabalho em equipe, Desenvolvimento de Projetos (Reforço Escolar) e interdisciplinares, Olimpíadas (Matemática e Língua portuguesa), Concursos (Redação, literatura, e os indicados pelo Departamento de Gestão Escolar), Biblioteca (Trabalhos de pesquisas, concursos literários, etc.) e Sala de Multimídias (TV Escola). (AMAZONAS, 2011, p. 27)

Além disso, a proposta orienta que as oficinas devem ser inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a ser organizado “com a comunidade escolar [...] com o objetivo de definir sua identidade e o que ensinar com qualidade” (AMAZONAS, 2011, p. 17).

Outra característica dessa proposta é o Reforço Escolar, que deve ser contemplado na elaboração dos Projetos Escolares, e estes devem ser encaminhados às Coordenadorias Distritais e ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) para o seu monitoramento.

A proposta pedagógica (AMAZONAS, 2011) determina que a organização das turmas será feita da seguinte forma: 1º ano do I Ciclo com 30 alunos por turma; 2º ao 5º ano 35 alunos; 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deverão ter 40 alunos. A elaboração do Projeto Político Pedagógico deverá contemplar a participação da Comunidade Escolar com o objetivo de definir sua identidade e o que ensinar com qualidade.

A proposta ainda estabelece que a avaliação para o Ensino Médio deverá seguir as normas e as diretrizes estabelecidas pelo Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (Resolução n.º 122/2010 do CEE/AM). De acordo com a resolução, fica estabelecido no artigo 61 que a avaliação do Rendimento Escolar será feita levando em consideração os aspectos de aproveitamento dos estudos e da frequência, ambos reprovativos por si mesmos. A avaliação é contínua e cumulativa, devendo ocorrer em caráter formativo/somativo, sendo no mínimo três e no máximo cinco as avaliações por bimestre. Em 2015, é publicada uma nova resolução, a n.º 48/2015, que altera a forma de avaliação em relação à média de aprovação e a quantidade de avaliações realizadas durante o bimestre.

Foram também estabelecidas algumas diretrizes de funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Educação em Tempo Integral: componentes curriculares, reforço escolar, projetos e oficinas pedagógicas, horário de funcionamento e perfil dos profissionais que

atuarão nas instituições. Dentre essas, a de que o Componente Curricular – Metodologia de Estudo – deve desenvolver suas atividades na forma de Orientação Pedagógica, em consonância com os conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum (AMAZONAS, 2011). Esse componente não exige uma formação específica, geralmente ele é direcionado para complementação de horas a um professor com carga reduzida. No Quadro 4 observaremos com estão distribuídos os componentes curriculares.

Quadro 4 – Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral (2011)

Legislação			Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série	
					AS	HA	AS	HA	AS	HA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9394/96	Resolução N.º 03/98 CNE	Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
				Língua Inglesa	3	120	3	120	3	120
				Língua Espanhola	3	120	3	120	3	120
				Arte	2	80	2	80	2	80
				Educação Física	3	120	3	120	3	120
			Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	4	160	4	160	4	160
				Química	4	160	4	160	4	160
				Biologia	4	160	4	160	4	160
				Matemática	5	200	5	200	5	200
			Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	120	3	120	3	120
				Geografia	3	120	3	120	3	120
				Filosofia	2	80	2	80	2	80
				Sociologia	2	80	2	80	2	80
			Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40
			Carga Horária Total		45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: AMAZONAS (2011).

A resolução n.º 17/2011, que estabelece a estrutura curricular das escolas de tempo integral no estado do Amazonas, determina que os conteúdos de História e Geografia do Amazonas devem ser trabalhados dentro dos componentes de História e Geografia, de acordo com a Resolução n.º 98/97 CEE/AM. É importante destacar que a inserção do Componente de Metodologia do Estudo na parte diversificada é uma proposição específica da rede estadual. Na resolução n.º 17/2011, é determinado o uso do Laboratório de Informática nas aulas de todos os componentes curriculares; que as atividades artísticas (arte visual, música, dança, teatro) sejam trabalhadas em forma de projetos, assim como as atividades esportivas, motoras e de participação social. Define que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros, Educação Ambiental e Educação Fiscal sejam tratados como

temas transversais, permeando todos os componentes do currículo. Em 2014, as escolas de tempo integral passam a cumprir uma nova estrutura curricular estabelecida pela Resolução n.º 165/2014 (CEE/AM), conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Estrutura Curricular do Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral (2015)

Legislação			Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série	
					AS	HA	AS	HA	AS	HA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9394/96 Resolução N.º 03/98 CNE	Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	
			Arte	2	80	2	80	2	80	
			Educação Física	3	120	3	120	3	120	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	4	160	4	160	4	160	
			Química	3	120	3	120	3	120	
			Biologia	3	120	3	120	3	120	
		Matemática e suas Tecnologia	Matemática	4	160	4	160	4	160	
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	2	80	2	80	
			Geografia	2	80	2	80	2	80	
			Filosofia	1	40	1	40	1	40	
			Sociologia	1	40	1	40	1	40	
Parte Diversificada		Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	
		Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	
			Língua Espanhola	2	80	2	80	2	80	
Carga Horária Total				35	1400	35	1400	35	1400	

Fonte: AMAZONAS (2014).

Essa nova estrutura difere da anterior especialmente em relação à diminuição da quantidade de componentes de Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, além da transferência dos componentes de Língua Estrangeira moderna e Língua Espanhola para a parte diversificada, e a redução da hora anual de 1.800 para 1.400 horas.

Outra mudança é o acréscimo de conteúdos voltados para o Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Educação para o trânsito, Educação em Direitos Humanos, Princípios de proteção e defesa civil e educação ambiental, com orientação para serem trabalhados de forma transversal e integradora. Além disso, o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá como componente curricular obrigatório. Na próxima seção, iremos adentrar no contexto da Coordenadoria 6 e, posteriormente, no cenário da escola pesquisada.

1.3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 6

As CDEs são unidades integrantes da estrutura organizacional da SEDUC-AM que foram criadas pela Lei Delegada N.78/2007 com atribuições de coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas (AMAZONAS, 2011). A CDE 6 está localizada na zona Norte de Manaus e possui sob a sua jurisdição 27 escolas que trabalham com todas as etapas da educação básica, atendendo a 37.026 alunos (SIGEAM, 2016).

Dentre essas escolas, há em seu quadro 18 que trabalham com Ensino Médio. Até o ano de 2016 havia duas escolas de Ensino Médio de tempo integral, passando a ter somente uma em 2017. A Tabela 2 detalha os resultados alcançados no IDEAM durante os anos de 2008 a 2013 pelas escolas de Ensino Médio da CDE6, sendo possível identificar o desempenho das escolas, a evolução dos resultados e, ainda, fazer uma análise comparativa das escolas que apresentam maior ou menor rendimento.

Tabela 2 – Desempenho das Escolas da CDE6 no IDEAM

ESCOLA ESTADUAL	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Marcontonio Vilaça I	3,0	5,9	5,3	7,2	6,9	6,9
C. E. T. I. Marcantônio Vilaça II	—	—	—	6,3	5,3	7,4
Aldeia Do Conhecimento Ruth Prestes Goncalves	2,5	4,3	3,8	4,5	4,5	4,4
Homero De Miranda Leao	1,7	3,2	3,5	3,7	4,1	4,3
Maria Do Ceu Vaz D Oliveira	2,1	3,1	3,0	3,3	3,4	4,1
Eng. Artur Soares Amorim	1,5	3,4	3,3	3,4	3,8	3,0
Raimunda Holanda De Souza	2,6	4,6	3,9	3,9	3,7	4,0
Dr. Jose Milton Bandeira	—	—	3,7	4,2	3,9	4,1
Dom Milton Correa Pereira	2,2	3,6	3,3	3,7	3,5	3,8
Cid Cabral Da Silva	2,0	3,2	3,2	3,4	3,6	3,7
Sebastiana Braga	2,2	3,8	4,2	5,1	4,9	4,9
Prof. Julio Cesar De Moraes Passos	2,2	3,8	3,7	3,9	3,9	3,9
Desembargador Andre Vidal De Araujo	1,3	3,5	3,9	3,8	3,5	3,8
Dom Joao De Souza Lima	1,7	2,5	2,7	2,9	2,5	2,5
Professor Jose Bernardino Lindoso	1,7	3,4	3,3	3,6	3,5	3,6
Professor Juracy Batista Gomes	1,9	3,1	3,4	3,0	3,3	2,5
Frei Mário Monacelli	—	—	3,2	3,2	2,8	3,5
Senador João Bosco Ramos De Lima	2,8	4,5	4,3	5,7	5,4	5,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do IDEAM (2008-2013).

A partir dos dados contidos na Tabela 2, podemos verificar que, em 2008, ano em que teve início o SADEAM, a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I atingiu um índice 3,0, acima da média das escolas da CDE6, que era de 2,1. Em 2009, das 15 escolas que foram avaliadas, apenas uma escola teve um índice abaixo de 3,0; dez escolas alcançaram um índice maior que 3,0 e menor que 4,0; três escolas obtiveram um índice acima de 4,0 e somente uma conseguiu alcançar um resultado maior que 5,0. No ano de 2010, também observamos que quatorze das 17 escolas ficaram com um índice menor que 4,0; duas escolas atingiram uma pontuação acima de 4,0 e somente uma escola alcançou índice maior que 5,0, sendo esta, novamente, a escola analisada neste estudo, demonstrando que ela vem se destacando com resultados positivos em comparação com as demais escolas da CDE6. Em 2011, somente uma escola obteve um índice maior que 7,0 e, nos anos seguintes manteve a marca de 6,9, sendo superada em 2013 pelo Centro Educacional de Tempo Integral Marcantonio Vilaça II com 7,4; mesmo assim, a escola pesquisada se manteve entre as escolas com melhores resultados. Assim, na Tabela 3 podemos verificar a quantidade de escolas da CDE6 divididas de acordo com o índice alcançado no IDEAM.

Tabela 3 – Índice alcançado no IDEAM –Escolas Ensino Médio - CDE6 (2008-2013)

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Escolas	15	15	17	18	18	18
Menor que 3	14	01	01	01	02	02
Maior que 3	01	10	13	11	10	07
Maior que 4		03	02	02	03	06
Maior que 5		01	01	02	02	01
Maior que 6				01	01	01
Maior que 7				01		01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados do IDEAM.

Verifica-se que, no ano de implantação do IDEAM, a CDE6 teve um resultado baixo, com 14 escolas com um índice abaixo de 3 pontos em relação à escala, que vai de 0 a 10 pontos, e apenas uma escola com resultado maior que 3 pontos. Observa-se que nos anos seguintes a maior concentração de suas escolas ficou entre 3,0 e 4,0 pontos.

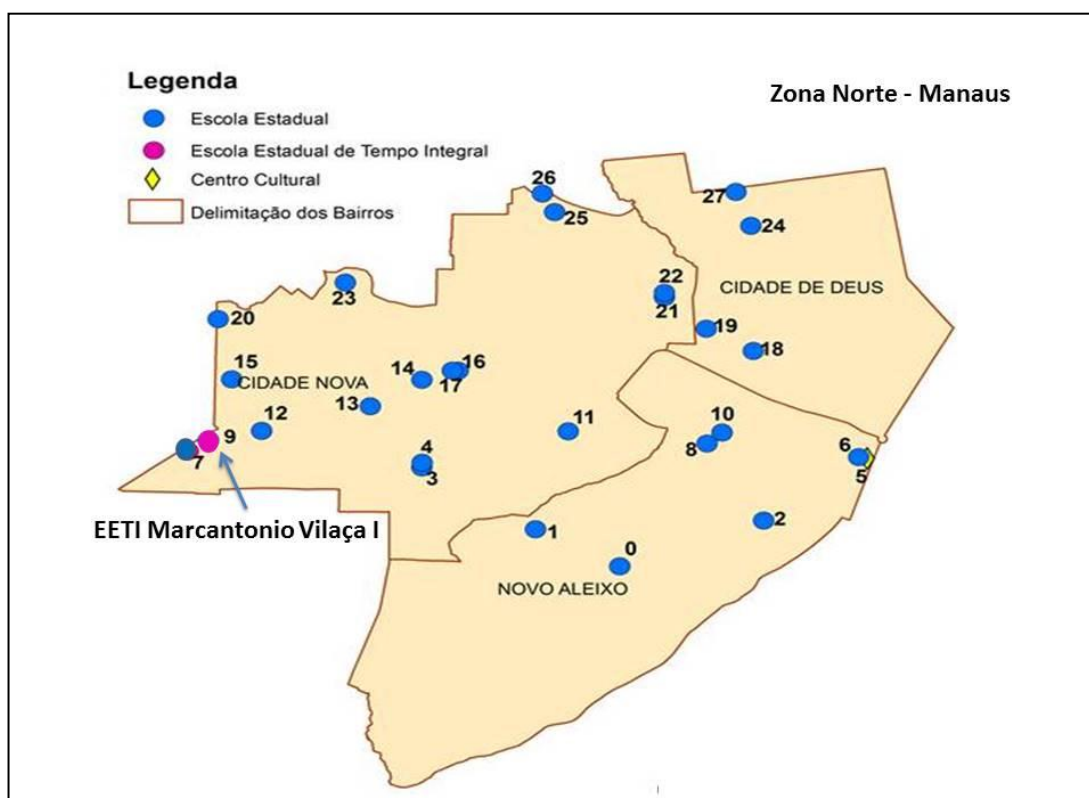
Até aqui, contextualizamos a rede de ensino do Estado do Amazonas, a Coordenadoria Distrital de Educação 6 e falamos sobre a implantação e concepção de Escola de Tempo Integral no estado. Na subseção seguinte, veremos um pouco sobre a escola pesquisada, sua

organização, quadro de professores, formas de ingresso, realização de projetos e oficinas e os resultados internos e externos.

1.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I

A Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I foi criada em 2001, aprovada pelo Decreto N.º 21.671 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), com a denominação de Centro de Excelência de Ensino Médio, localizada na área urbana, na zona norte da Cidade Manaus, conforme veremos na Figura 5. Sua implantação teve como objetivo oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e saberes necessários à vida (AMAZONAS, 2011).

Figura 5 – Localização da Escola Estadual Marcantonio Vilaça I

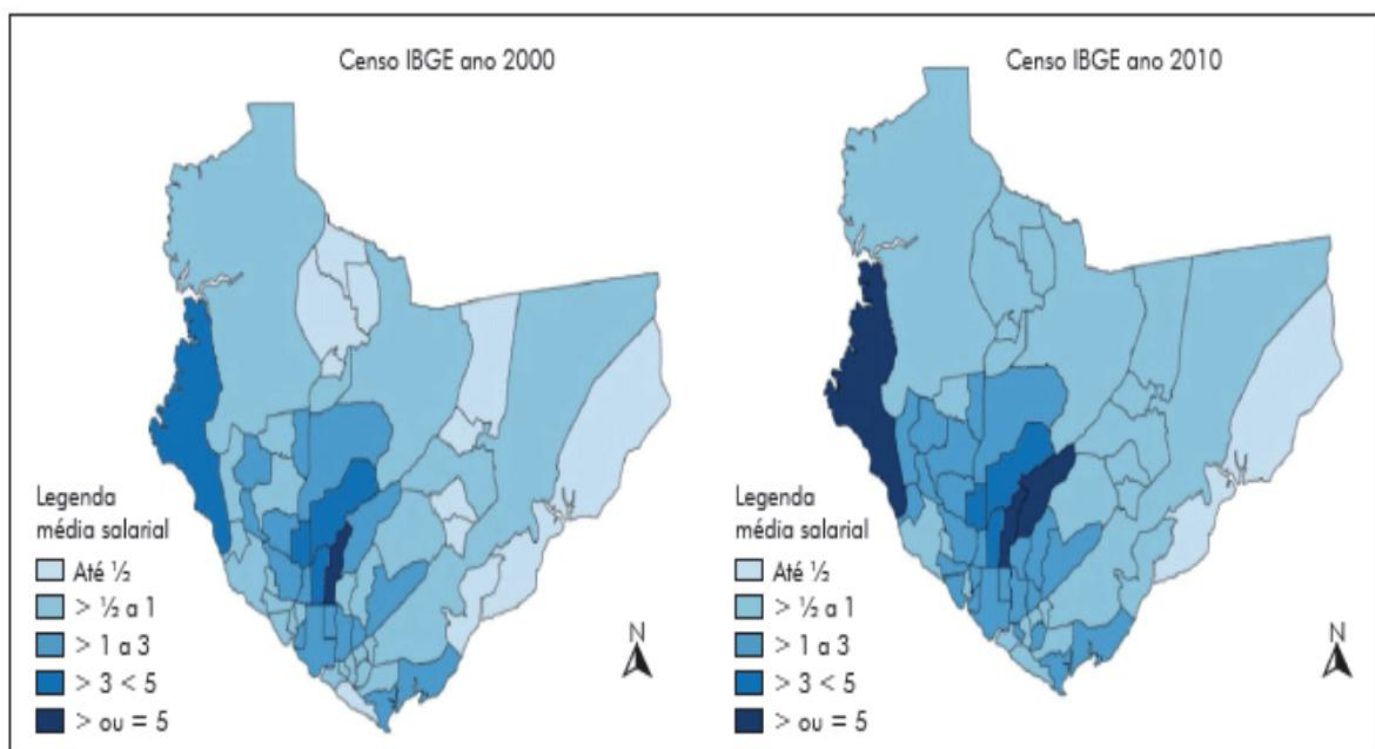


Fonte: SEDUC (2016).

A região Norte de Manaus é uma região administrativa estabelecida pela prefeitura de Manaus, sendo constituída por 10 bairros. Forma, juntamente com a Zona Leste, a macro zona

denominada de Zona de Crescimento. De acordo com IBGE (2010), a região tem uma população superior aos 500.000 habitantes e renda média por habitante de R\$ 720,25. É importante conhecer a área da cidade em que a escola está inserida para termos uma dimensão da população acadêmica da instituição analisada com objetivo de embasar os resultados que serão apresentados posteriormente.

Figura 6 – Média de rendimento per capita dos bairros de Manaus (2000 – 2010)



Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010) referente à renda *per capita*, realizado em 2010, os bairros de Manaus apresentaram uma média salarial heterogênea. Ressalta-se que os rendimentos mais elevados estão concentrados nas zonas centro-sul e centro-oeste da cidade, e as com rendimento mais baixo, de até meio salário, concentrou-se nas zonas leste (Zumbi, Armando Mendes, Tancredo Neves, Jorge Teixeira, Colônia Antônio Aleixo, Mauazinho, Puraquequara), sul (Colônia Oliveira Machado) e norte (Colônia Terra Nova, Santa Etelvina, Monte das Oliveiras, Novo Israel).

O contexto socioeconômico no qual a escola está implantada pode ser avaliado por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e dos indicadores de longevidade, educação e renda. O IDHM desse bairro, em 2010, foi de 0,601. Esse índice

situa a região na faixa de Desenvolvimento Humano médio, de acordo com a análise do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (IBGE, 2013).

A escola recebe o acompanhamento pedagógico por parte da CDE6, essa supervisão acontece por meio de visitas quinzenais, podendo ser semanalmente, dependendo da necessidade da escola. Durante essas visitas, é feita a análise do resultado do rendimento escolar, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, preenchimento do diário digital, dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos e demais necessidades da escola. A partir dessa identificação são pontuadas ações para sanar ou minimizar as fragilidades apresentadas.

A escola tem sua estrutura arquitetônica igual às escolas regulares e desde a sua inauguração não passou por nenhuma adaptação em seus espaços, tendo em sua estrutura física os seguintes ambientes, conforme veremos no Quadro 6.

Quadro 6 – Infraestrutura da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I

Ambiente	Quantidade
Sala de aula	09
Laboratório de Ciências	01
Biblioteca	01
Quadra Poliesportiva	01
Sala de dança e música	01
Sala de Jogos	01
Auditório	01
Refeitório	02
Laboratório de Informática	01
Diretoria	01
Coordenação Pedagógica	01
Secretaria	01
Sala dos Professores	01
Cozinha	01
Depósito	01
Banheiro dos alunos	08
Banheiro dos Professores	01

Fonte: Elaborado com base no PPP da escola (AMAZONAS, 2015).

No que se refere a sua administração, de acordo com o Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas, a escola é dirigida por órgãos funcionais que estão divididos em diretoria, secretaria, área Pedagógica e área Administrativa com competências definidas. A Diretoria, na figura de seu Gestor, tem a responsabilidade de: i) planejar, organizar e avaliar o processo de gestão dos objetivos e metas da Escola; ii) estimular e desenvolver o trabalho em equipe; iii) avaliar sistematicamente o grau de satisfação dos alunos e da comunidade escolar em relação à qualidade dos serviços prestados; iv) reduzir taxas de abandono escolar; e v) articular ações com vistas à melhoria qualitativa do ensino e dos índices de aprovação (AMAZONAS, 2010).

Os Gestores Escolares de Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino são indicados e nomeados pela autoridade competente – nesse caso, o Secretário de Educação – a partir da análise dos seguintes requisitos funcionais: i) mérito; ii) competência técnica; iii) probidade administrativa; iv) liderança junto à comunidade escolar; e, v) disponibilidade de tempo integral com dedicação exclusiva à Escola, durante o seu período de gestão (AMAZONAS, 2010).

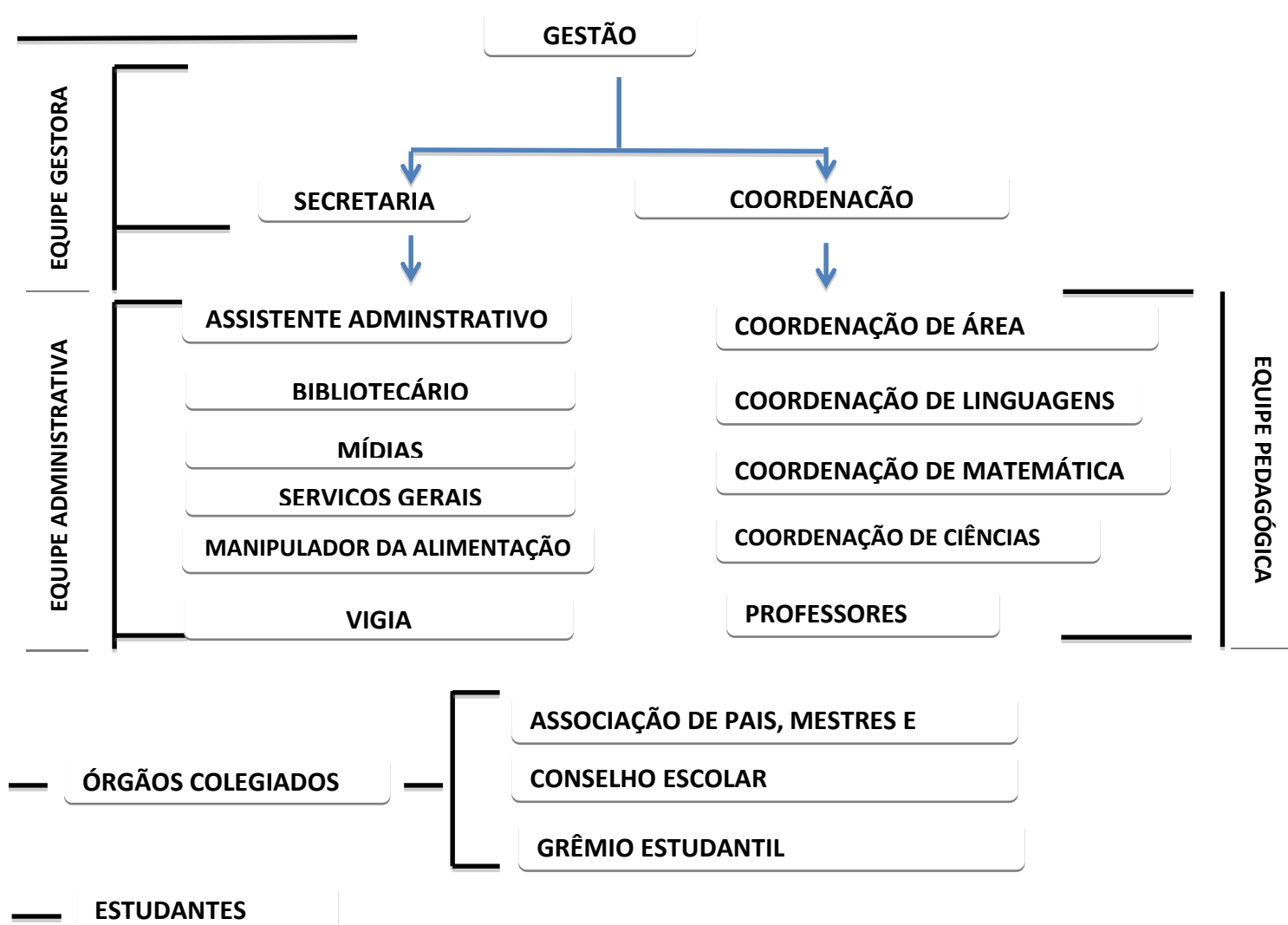
O secretário escolar também é um cargo comissionado e a sua indicação geralmente é feita pelo próprio gestor da escola e sua nomeação pelo Secretário de Educação (AMAZONAS, 2010). Faz parte das atribuições do secretário escolar: i) coordenar o expediente administrativo e burocrático da Escola; ii) atender todas as pessoas e instituições que tenham assuntos a tratar com a Escola; iii) organizar e manter o sistema de registros documentais da Escola (arquivos de alunos, de servidores, pedagógicos, administrativos, legais). Estão inclusos os assistentes administrativos, que são servidores concursados com carga de trabalho semanal de 30 horas.

Os profissionais da Área Pedagógica são pedagogos concursados em regime de 20 ou 40 horas semanais, no caso da instituição em análise, há um pedagogo pela manhã e um à tarde, tendo como funções: i) coordenar todas as atividades do corpo docente e discente da Escola; ii) orientar, supervisionar e avaliar os projetos educacionais e os resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem (AMAZONAS, 2010).

Fazem parte da Área Administrativa os servidores de serviços gerais, vigilância e manipulação de alimentos, que possuem as seguintes atribuições: i) manter a infraestrutura da escola em perfeitas condições de uso; ii) responsabilizar-se pelos gêneros alimentícios, higiene, preparo e distribuição da merenda escolar; iii) manter a escola limpa e zelar pela conservação do imóvel, instalações e equipamentos.

Atualmente, a Secretaria de Educação conta com empresas terceirizadas que realizam essas funções na maior parte das escolas da rede, porém a Escola pesquisada ainda trabalha com servidores concursados nesses cargos e esses profissionais tem uma carga semanal de 30 horas. Além de duas manipuladoras de alimentos da própria escola, que são responsáveis pelo lanche da manhã, a escola conta com uma empresa terceirizada, que é encarregada pela distribuição do almoço e lanche da tarde. Na Figura 7 podemos verificar como é composição da estrutura organizacional da escola.

Figura 7 – Estrutura Organizacional da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I



Fonte: Elaborada pela autora com base no PPP da Escola (AMAZONAS, 2015).

A escola funciona 7 horas diárias, com horário de entrada às 7 horas da manhã, tendo 7 tempos de aulas com duração de 1 hora cada, pela manhã as aulas iniciam às 7 horas com

intervalo de 15 minutos (9h às 9h15min); o almoço ocorre no horário de 11h15min às 12h45min. A tarde as aulas iniciam às 13h com intervalo de 15 minutos (15h às 15h15min) e finalizam às 16h15min. No Quadro 7, traremos a composição dos tempos de aula para melhor compreensão do horário de funcionamento e distribuição das atividades:

Quadro 7 – Distribuição dos horários de aula da Escola Marcantonio Vilaça I

Turno	Horário	Atividade
Manhã	07h - 08h	1º tempo de aula
	08h - 09h	2º tempo de aula
	09h - 09h15min	Intervalo - lanche
	09h15min - 10h15min	3º tempo de aula
	10h15min - 11h15min	4º tempo de aula
Tarde	11h15min – 12h45min	Almoço
	13h - 14h	5º tempo de aula
	14h - 15h	6º tempo de aula
	15h - 15h15min	Intervalo - lanche
	15h15min - 16h15min	7º tempo de aula
	16h15min – 17h	Reforço escolar

Fonte: Elaborada pela autora com nos dados fornecidos no PPP escola (AMAZONAS, 2015).

É importante ressaltar que o término normal das atividades acadêmicas encerra às 16h15min, descontando o tempo de 15 minutos destinado ao intervalo da tarde. O reforço escolar acontece semanalmente, a cada dia é um componente que é trabalhado com os alunos, por isso há uma variação na quantidade de discentes que permanecem na escola até às 17 horas em sala de aula, os demais realizam atividades pedagógicas na sala dos professores. Ressaltamos que as atividades de reforço são destinadas para os alunos que apresentaram rendimento abaixo do esperado, ou seja, da média de 6,0 pontos durante as atividades semanais ou do bimestre, e também para aqueles estudantes que desejam tirar dúvidas.

A instituição possui 21 professores, 17 efetivos e 4 contratados, sendo que estes têm seu ingresso por meio de concurso público. No caso de ausência de profissional de um determinado componente curricular, a SEDUC realiza para a contratação o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para a lotação nas escolas os docentes são selecionados de acordo com a Instrução Normativa estabelecida anualmente pelo Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) da SEDUC. Os docentes das escolas de tempo integral, diferente das escolas regulares,

possuem uma carga horária de até 12 horas com atividades com alunos e 8 horas para as atividades da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). No Quadro 8, apresentamos os dados dos professores referentes à sua área de formação, vínculo institucional, componente que trabalha na escola pesquisada.

Quadro 8 – Professores da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I (2016)

Professor	Formação	Componente que atua	Vínculo
1	Graduação em Filosofia	Metodologia do Estudo	Estatutário
2	Graduação em Matemática	Matemática	Estatutário
3	Graduação em Matemática	Matemática	Estatutário
4	Graduação em Matemática	Matemática	PSS
5	Graduação em L.Portuguesa	L. Portuguesa	Estatutário
6	Graduação em L.Portuguesa	L. Portuguesa	Estatutário
7	Graduação em L.Portuguesa	L. Portuguesa	Estatutário
8	Graduação em Física	Física	Estatutário
9	Graduação em Física	Física	PSS
10	Graduação em Química	Química	Estatutário
11	Graduação em Biologia Especialização	Biologia	Estatutário
12	Graduação em Biologia	Biologia	Estatutário
13	Mestrado em História	História	Estatutário
14	Graduação em História	História	Estatutário
15	Graduação em Geografia	Geografia	Estatutário
16	Graduação em Língua Inglesa	Inglês	Estatutário
17	Mestrado em Educação – Graduação em Língua Espanhola	Língua Espanhola	Estatutário
18	Graduação em Artes Visuais Doutorando	Artes	Estatutário
19	Graduação em Geografia Especialização	Filosofia	PSS
20	Graduação em Sociologia Especialização	Sociologia	PSS
21	Graduação em Educação Física	Educação Física	Estatutário

Fonte: Elaborada com base SIGEAM (2016)

É importante destacar que, para ministrar o componente de Metodologia do Estudo, não há uma formação específica exigida e, por isso, geralmente os professores com cargas de 9 horas têm seu horário completado com esse componente, que tem uma aula semanal, conforme diretrizes da Proposta Pedagógica para as escolas de Tempo Integral (AMAZONAS, 2011, p. 17) que apontam que o professor poderá completar o seu horário com outro componente curricular. Tais inferências podem ser consideradas como elementos

positivos, que possivelmente impactam ou favorecem nos bons resultados alcançados pela instituição. Na Tabela 4, verificaremos a quantidade de alunos distribuídos por série entre os anos de 2011 a 2016.

Tabela 4 – Distribuição dos Alunos da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I por série (2011-2016)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1 ^a	147	114	108	121	122	117
2 ^a	92	123	107	110	119	112
3 ^a	78	76	115	111	108	101

Fonte: SIGEAM (2016).

No ano de 2011 havia quatro turmas de 1^a série, três turmas de 2^a série e duas turmas de 3^a série; no ano de 2012, a distribuição das turmas ficou da seguinte forma: três de 1^a série, quatro de 2^a série e duas turmas de 3^a série. A partir do ano de 2013, as turmas foram organizadas com três para cada série e essa estrutura permanece até os dias atuais. No Quadro 9, traremos a distribuição do nível socioeconômico e o a média de proficiência dos alunos das escolas públicas do estado do Amazonas no ENEM. O objetivo dessa análise é verificar em qual padrão de classificação de renda estão inseridos os alunos da EETIMVI em relação ao seu desempenho nesse exame.

Quadro 9 – Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Amazonas das Escolas Públicas em relação à média de Proficiência no ENEM (2011-2013)

Número de Escolas Avaliadas	Média ENEM	Classificação
04	514,36	Alto
19	479,91	Médio-Alto
54	467,58	Médio
29	449,54	Médio-Baixo
04	437,87	Baixo

Fonte: Indicadores Educacionais (INEP, 2014).

A Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, no que se refere ao Inse, está classificada no nível médio, e conforme o Quadro 8 teria uma média no ENEM de 467 pontos; contudo, é importante esclarecer que, mesmo estando nesse nível socioeconômico, a escola tem uma média de 520,64 pontos (INEP, 2014) – ou seja, a escola apresenta um desempenho maior que as escolas com Inse alto.

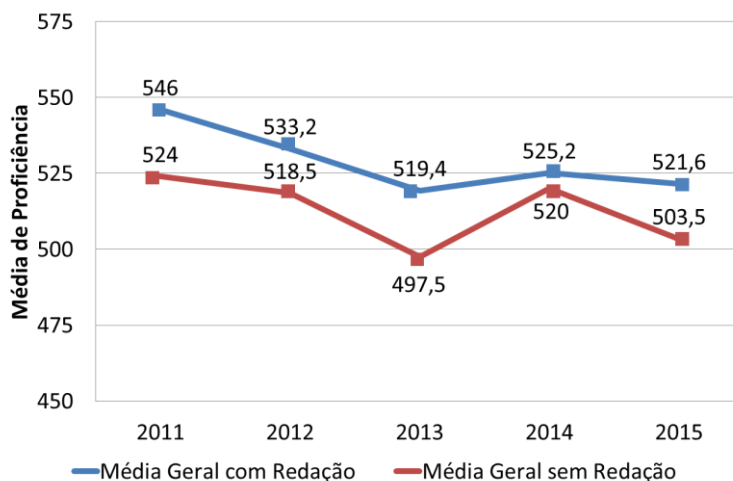
De acordo com os indicadores educacionais (INEP, 2014), a medida de nível socioeconômico dos alunos foi calculada com base nos dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) de 2011 e 2013. Também foram utilizados os dados do ENEM de 2011 e 2013.

Os alunos da escola pesquisada encontram-se no Nível III (40-50); isso significa dizer que os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem Ensino Fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (INEP, 2014).

O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais.

O nível socioeconômico está dividido em sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto. De forma geral, a maior parte dos alunos está classificada nos níveis IV e V (68.6%). Nos níveis mais baixos (I, II e III), temos 15.9% dos alunos, e nos mais altos (VI e VIII), 15.5% (INEP, 2014). No Gráfico 1, veremos a média de proficiência alcançada pela escola no ENEM entre os anos de 2011 a 2015.

Gráfico 1 – Média de Proficiência do ENEM da EETI Marcantonio Vilaça I no período de 2011 a 2015



Fonte: INEP (2015).

Como vimos no Gráfico 1, a escola vem apresentando bons resultados no ENEM, se mantendo entre as melhores escolas públicas do estado. No ano de 2016, a escola alcançou a média de 529,52 pontos nas provas objetivas e 619,78 na média da redação. É válido ressaltar que a escola ficou acima da média nacional nas provas objetivas, que é de 503,7, ficando entre as 3.326 escolas que atingiram essa marca entre as 17.100 que tiveram seus resultados divulgados (INEP, 2017).

As avaliações internas da escola acontecem bimestralmente e são divididas da seguinte forma: são aplicadas 3 avaliações internas, primeiro a avaliação do projeto, depois a semana de provas ou simulado¹, e a avaliação final é de livre escolha do professor (geralmente utilizam trabalho de pesquisa e outros, como visto dos exercícios e atividades realizadas na sala de aula). Tal prática foi adotada pela instituição nos últimos anos. Há ainda a realização de um teste diagnóstico interno e anual (identificação das dificuldades nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática) feita com a 1ª série; nele há perguntas referentes ao conteúdo do Ensino Fundamental, e com isso procura-se identificar o nível de retenção de conhecimento.

As reuniões com a equipe gestora acontecem quando necessário, sendo mensais e/ou bimestrais, momento em que é feita a apresentação dos resultados obtidos pelos alunos na semana de provas e o resultado que vai para a secretaria, orientações e encaminhamentos das ações, reunião com os coordenadores de área e com os pedagogos. São realizados com os alunos finalistas, ou seja, alunos que estão cursando a 3ª série do Ensino Médio, encontros bimestrais motivacionais, com a identificação de um tema e a realização de palestras e oficinas; já foram trabalhados temas diversos, como mercado de trabalho e profissões. Ao final dos bimestres, acontecia uma homenagem aos melhores alunos por sala (três alunos por turno) e depois destacavam os três melhores da escola, com base no RANK, que é o relatório de desempenho acadêmico emitido pelo Sigeam, onde o sistema faz a somatória das notas dos componentes curriculares obtidas pelo aluno e gera uma média dando a sua classificação. Esse levantamento pode ser feito por turma ou escola. Na reunião de pais é feita a entrega da premiação dos alunos com brindes e certificados de honra ao mérito.

O Conselho Escolar é reunido bimestralmente, sendo feita a análise dos problemas ocorridos no período, como indisciplina, ações e encaminhamentos. Também é analisada a compra de material, é feita a consulta sobre os materiais da escola e são dadas orientações com os conselheiros das turmas para sensibilizar os alunos acerca da conservação dos bens materiais da escola (AMAZONAS, 2015).

¹ Os simulados elaborados com base nos conteúdos da Proposta Curricular, de acordo com o que foi trabalhado na sala de aula, mas a sua estrutura é baseada nas provas do ENEM.

Já o conselho de classe acontece bimestralmente. É feito o levantamento dos alunos com maior número de reprovações² – para isso, utiliza-se o Relatório de Aproveitamento Escolar (RELAPROV) – e, após essa identificação, o responsável pelo aluno é convocado para tomar ciência dos resultados e é apresentada a tabulação dos resultados do progresso do aluno. Depois o responsável assina termo de compromisso, onde se convencionam em ajudar o aluno a melhorar o rendimento, além de acordar visitar a escola quinzenalmente para acompanhamento do rendimento e disciplina do aluno.

As oportunidades de participação de pais e comunidade escolar nas atividades da escola acontecem durante as reuniões bimestrais. Segundo a escola informa, através da ata de reunião, o índice de participação dos pais é alto. Durante as reuniões todas as pessoas que compõem a equipe gestora e pedagógica participam e têm seu momento de fala garantido; são eles: coordenadores de área, coordenador de projeto, secretário, pedagogo, assim como os pais e/ou responsáveis de alunos e não há esvaziamento das reuniões. Há uma participação de 100% dos pais de alunos que estudam na 1ª série do Ensino Médio, 80% dos pais de alunos que estão matriculados na 2ª série e de 60 a 70% dos estudantes da 3ª série. Essa variação da participação entre as séries se dá em razão de que os alunos da 1ª série são novos e os pais ainda não conhecem as dinâmicas da escola. Porém, os pais que não comparecem no dia da reunião são atendidos individualmente nos dias posteriores pela equipe pedagógica. Segundo a escola, não há registros de ausência dos pais em nenhuma solicitação feita pela instituição.

Uma prática interessante adotada pela escola é a utilização de Caderneta, que é um sistema de monitoramento das frequências dos alunos pelos pais; por meio desse instrumento os responsáveis solicitam a liberação antecipada de alunos, solicitação dos pais, comunicam sobre atestados médicos e outros registros, estabelecendo um contato maior com a escola.

Até aqui vimos as ações desenvolvidas pela escola; para continuarmos a análise sobre as ações e resultados da instituição pesquisada e posteriormente fazer uma análise comparativa entre a média de proficiência da escola, do Estado e da CDE6 no SADEAM, a seguir faremos uma apreciação da Tabela 6, do desempenho do Estado do Amazonas no cenário nacional, para isso, é necessária uma breve explicação sobre os indicadores que demonstram essa performance.

O índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela

² A Escola apresenta um índice de 100% de aprovação referente ao resultado final do ano letivo. O que não significa dizer que durante os bimestres não tenha alunos que ficaram abaixo da média escolar.

população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias (INEP, 2017). Até o ano de 2016, os resultados eram divulgados por escola para o Ensino Fundamental e por rede de ensino para o Ensino Médio. Em 2017, o Ministério da Educação divulgou que a forma de avaliação para o EM deixaria de ser amostral e passará a ser censitária, ou seja, todas as escolas serão avaliadas, o que possibilitará uma análise mais aprofundada acerca do desempenho de cada instituição.

Em relação aos resultados do IDEB no Ensino Médio, podemos observar na Tabela 5 que o estado do Amazonas avançou no desempenho nos últimos três anos. Em 2011, a meta projetada foi de 2,5 e o estado obteve 3,4, tendo um crescimento de 0,9; em 2013 observa-se a meta era de 2,8 e foi atingido 3,0; mas, apesar de superar o que foi estipulado, não se conseguiu manter a meta alcançada em 2011. Em 2015, tinha uma projeção de 3,1 e conseguiu atingir um índice de 3,5, tornando-se o segundo estado do país com melhor desempenho, ficando somente abaixo de Pernambuco, que conseguiu um índice de 3,9.

Tabela 5 – IDEB Ensino Médio do Estado do Amazonas (2011-2015)

Ano de Aplicação	Metas Projetadas	Metas Alcançadas
2011	2,5	3,4
2013	2,8	3,0
2015	3,1	3,5

Fonte: INEP (2017).

A Escola de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I no IDEAM em 2011 ficou com 7.2, em 2012 com 6.9 e permaneceu com o mesmo índice em 2013, tendo um bom desempenho em relação às demais escolas da CDE6, conforme os dados demonstrados na Tabela 2.

Em relação ao rendimento interno da escola, ao analisarmos os resultados alcançados pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I nos anos de 2011 a 2015, verificamos que a instituição conseguiu atingir índices maiores que os da CDE6 e do próprio estado. Enquanto que a escola pesquisada em 2011 atingiu um percentual de 99,37% de aprovação, a CDE6 alcançou 80,73%, ficando abaixo do rendimento da escola e do estado, que ficou com 83,73%. Também observamos que nos três últimos anos (2013 a 2015) obteve uma aprovação de 100% dos alunos, conforme veremos na Tabela 6.

Tabela 6 – Percentual de Aprovação – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

APROVAÇÃO	2011	2012	2013	2014	2015
AMAZONAS	83,73	83,59	83,60	83,55	86,11
CDE6	80,31	77,19	79,25	78,81	85,12
EETI MARCANTONIO VILAÇA I	99,37	99,68	100	100	100

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SIGEAM (2017).

A taxa de aprovação apresentada pela escola é superior aos resultados alcançados pelo Brasil, que, segundo dados divulgados pelo MEC (2015), teve em 2015 um índice de 81,7% no Ensino Médio, enquanto a região Norte alcançou um rendimento de 71,1% de alunos aprovados nessa etapa de ensino. Esse resultado também permanece ao compararmos com ao estado do Amazonas e a CDE6. Ressalta-se que nesses anos a escola intensificou o acompanhamento dos alunos por meio dos instrumentos de monitoramento de rendimento, aplicação de testes diagnósticos, reunião com os pais e os próprios alunos, buscando ações coletivas, direcionando a prática docente para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, conseguindo atingir em 2013 o resultado de 100% de aprovação, um dos objetivos das escolas de tempo integral estabelecida na Proposta pedagógica para essa modalidade de ensino. Na Tabela 7 analisaremos os dados referentes aos índices de reprovação.

Tabela 7 – Percentual de Reprovação – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

REPROVAÇÃO	2011	2012	2013	2014	2015
AMAZONAS	7,55	7,45	7,69	7,71	5,86
CDE6	9,37	10,18	9,48	9,31	6,94
EETI MARCANTONIO VILAÇA I	0,32	0,32	0	0	0

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SIGEAM (2017).

Em relação ao percentual de reprovação, o Amazonas ficou entre os anos de 2011 a 2015 com uma média de 7,25%, a CDE6 ficou 1,8% acima da média do estado e a escola teve um índice mínimo de 0,32% nos anos de 2011 e 2012 e até o ano de 2015, conseguindo reduzir para 0 o nível de reprovação. Essa mesma situação conseguimos observar nos dados relacionados ao abandono escolar. Enquanto o estado tem uma média de 8,63% de alunos que

abandonam a rede, a CDE6 apresenta um índice elevado de 10,8% e a escola em 2011 obteve um percentual de 0,32%, reduzindo para 0 nos anos seguintes.

É importante destacar que, em relação aos índices de reprovação, verificamos, conforme a Tabela 7, que a escola pesquisada conseguiu no ano de 2013 zerar o percentual de alunos reprovados, superando os resultados do estado e da Distrital 6. Ao compararmos com os dados apresentados pelo país, que teve um índice de 11,7%, e pela região Norte, com 9,7% de alunos reprovados, a EETI Marcantonio Vilaça I consegue ter um destaque. Na Tabela 8, analisaremos os resultados do índice de abandono.

Tabela 8 – Percentual de Abandono – Amazonas, CDE6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

ABANDONO	2011	2012	2013	2014	2015
AMAZONAS	8,72	8,96	8,71	8,74	8,02
CDE6	10,33	12,63	11,27	11,89	7,94
EETI MARCANTONIO VILAÇA I	0,32	0	0	0	0

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SIGEAM (2017).

Enquanto o Brasil obteve um índice de 6,8% de taxa de abandono no Ensino Médio em 2015 e a região Norte, 13,2%, verificamos que a EETI Marcantonio Vilaça I alcançou um resultado expressivo se comparado com esses, além de ultrapassar os índices da CDE6 e do estado do Amazonas, demonstrando indícios de um trabalho diferenciado no combate ao abandono escolar. Na próxima subseção iremos analisar como se dá o processo de entrada dos alunos na escola pesquisada.

1.4.1 A entrada dos alunos no Ensino Médio

A forma de ingresso dos alunos para as escolas de Ensino Médio de tempo integral é por meio de seleção, sendo anualmente disponibilizado no *site* da secretaria e em todas as escolas da rede o edital do Processo Seletivo para Escolas Estaduais de Tempo Integral (PSEETI)³. Os critérios adotados nessa seleção são: (i) proximidade residencial do candidato,

³ Na Tabela 2, somente as Escolas de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I e II utilizam esse meio de seleção de alunos.

ou seja, o mesmo deve residir em um dos bairros ou sub-bairros que estejam incluídos dentro do raio de atendimento da escola desejada; (ii) a média da somatória das notas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, considerando-se: a) maior soma das notas em Língua Portuguesa; b) maior soma das notas em Matemática; c) as notas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática serão obtidas por meio do rendimento escolar até o 3º bimestre do ano anterior, lançadas no sistema SIGEAM, para candidatos oriundos da Rede Pública Estadual do Amazonas; d) Para os candidatos oriundos de outras redes de ensino, serão considerados os conceitos convertidos ou as notas obtidas até o 3º bimestre ou equivalente, constantes no boletim escolar (original e sem rasuras). As somatórias das notas dos componentes curriculares deverão seguir o padrão da rede estadual, mínimo 18 (dezoito) pontos e máximo 30 (trinta) pontos até o 3º bimestre. Os ensinos e redes que possuem notas com padrões diferentes terão as notas equivalidas para o padrão da rede estadual (AMAZONAS, 2016).

Vale destacar que, de acordo com a Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral (AMAZONAS, 2011, p. 19), os alunos que cursaram Ensino Fundamental em escolas de tempo integral sem continuidade de ensino “poderão prosseguir seus estudos em Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral de Ensino Médio”, não sendo necessário participar do processo de seletivo. Assim, esses alunos têm prioridade de acesso às vagas oferecidas.

Atualmente todas as escolas de tempo integral da Capital e dos Municípios do estado utilizam esta forma de seleção para ingresso dos alunos nas etapas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. No que se refere à CDE6, apenas as escolas Marcantonio Vilaça I e II empregam essa forma de acesso. Na próxima seção, iremos verificar como são desenvolvidos os projetos na escola pesquisada.

1.4.2 Os projetos desenvolvidos

Em relação às ações realizadas na escola, verificamos que há projetos de reforço escolar que acontecem em dois momentos. O primeiro está relacionado aos resultados do bimestre: é feita a tabulação e são identificados os alunos com baixo rendimento, a partir disso é elaborada uma agenda de atendimento; geralmente são 2 encontros por semana em cada componente. Os responsáveis dos alunos são comunicados acerca da medida tomada pela escola. O outro caso de utilização do reforço escolar é para os alunos que não fizeram a

atividade durante aula do componente curricular do dia (independente do motivo); eles permanecem na escola no horário de 16h5min até às 17h. Essa atividade tem o objetivo de gerar melhoria na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no rendimento, e está de acordo com a Proposta Pedagógica para as escolas de Tempo Integral (AMAZONAS, 2011).

A escola desenvolve um trabalho que consiste em promover a aprendizagem por meio de projetos, com interação e articulação do conhecimento de diferentes áreas (AMAZONAS, 2015). Os projetos são interdisciplinares, com o objetivo de possibilitar ao aluno o aprimoramento de suas potencialidades para criar e utilizar diferentes ações e tecnologias relativas às diversas áreas de atuação do conhecimento.

Para melhor compreensão sobre os projetos realizados pela instituição conforme a Proposta Pedagógica para as escolas de Tempo Integral, a Proposta Curricular para o Ensino Médio, apresentaremos no Quadro 10 os projetos desenvolvidos entre os anos de 2013 a 2016. Sobre a utilização de projetos, Valente (2000, p. 4) afirma que no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados, onde “utilizarão procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”.

Sobre isso, Prado (2003) destaca que a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Para a autora,

[n]essa situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares. (PRADO, 2005, p. 7)

Para Freire e Prado (1999), o processo de projetar implica em analisar o presente como fonte de possibilidades futuras. Neste sentido, Machado (2000, p. 6) assevera que o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato. Almeida (2002) acrescenta que projeto é inseparável do sentido da ação. No PPP da escola (AMAZONAS, 2015, p. 132), é destacado que a educação por projetos é uma forma diferente de abordar os conteúdos curriculares e que favorecem a motivação, a participação e a coprodução através de práticas estruturantes,

Os projetos são atividades que preparam os alunos para a vida, expressa a criação de espaços e oportunidades que possibilitam aos adolescentes, vivenciar, identificar e incorporar a sua estrutura de tomada de decisões no

cotidiano escolar adquirindo valores verdadeiramente positivos e constitutivos da sua personalidade, do ser, do querer ser, em seu projeto de vida; é alguém que planeja as ações, conduz a execução, participa da avaliação e assume os resultados daquilo que empreende junto com seus pares e com seus educadores de forma dialógica e coletiva. (AMAZONAS, 2015a, p. 132)

Ainda sobre a utilização de projetos, no PPP (AMAZONAS, 2015) é descrito que conteúdo é visto de forma contextualizada. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que os alunos avancem, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de ações. Desta forma, segundo Prado, o professor:

[...] deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2005, p. 4)

Os projetos e as oficinas escolares fazem parte das diretrizes estabelecidas na Proposta Pedagógica para as escolas de Tempo Integral (AMAZONAS, 2011), sendo dada ênfase na elaboração de projetos de iniciação científica. Segundo Prado (2005 p. 4), na pedagogia de projetos, “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”.

A organização para o desenvolvimento das atividades acontece no início do ano, inicialmente com a apresentação feita pelos professores dos resultados dos projetos dos anos anteriores. Os professores que executaram os projetos fazem o relato para os professores novos. A partir disso, os professores que estão chegando à escola começam a pensar na atividade que irão desenvolver.

O professor escreve o projeto básico do que será desenvolvido durante o ano, podendo ser modificado a critério dos alunos. Estes indicam a abordagem que deve ser feita e essa coleta de informações é realizada por meio de uma enquete, onde eles escolhem o projeto que desejam frequentar e ou conhecer. Durante o 1º mês de realização das atividades, os alunos podem mudar de projeto.

É importante destacar que nenhum projeto está vinculado a uma série específica, os alunos têm a liberdade de escolher qual projeto querem participar, independente do ano em que estudam. Sobre isso, Prado (2005, p. 5) ressalta sobre “a importância do desenvolvimento

de projetos articulados que envolvam a coautoria dos vários protagonistas do processo educacional”. Durante o ano são desenvolvidos dez projetos.

Depois de iniciado o projeto, há uma avaliação preliminar que acontece no final do 1º semestre, por meio de uma banca examinadora composta por professores e pedagogos, onde os alunos apresentam o projeto que eles participam; há manifestação da banca por meio de arguição e inferências, perguntas que têm o objetivo de verificar a consolidação da aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. Posteriormente, o Coordenador de Projetos faz um relatório com base na avaliação da banca e apresenta aos professores; cada professor que desenvolve projetos recebe uma devolutiva com as sugestões de ajustes e melhorias, e em alguns casos os projetos são muito bem avaliados, não necessitando de interferência (AMAZONAS, 2015).

A segunda etapa da avaliação dos projetos acontece ao final do ano, quando é feita uma culminância; diferente da avaliação inicial, os alunos não são avaliados por uma banca. Eles fazem uma apresentação à comunidade interna e externa, realizada na quadra da escola, onde os resultados alcançados da pesquisa e das oficinas são apresentados em banner e por meio de demonstrações culturais, como no caso da oficina de dança ou de violino (AMAZONAS, 2015).

Quadro 10 – Projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I (2013-2016)

ANO DE EXECUÇÃO	NOME DO PROJETO	ÁREA DO CONHECIMENTO	OBJETIVO
2013, 2014	Botânica I: Produção de mudas frutíferas da Região Amazônica	Ciências da Natureza Biologia	Produzir mudas de plantas frutíferas da região Amazônica para que sejam plantadas no quintal dos familiares dos alunos da escola.
2013, 2014	Levantamento científico e popular sobre as plantas medicinais no município de Manaus	Ciências da Natureza Química	Realizar um levantamento etnobotânico sobre as formas de utilização (<i>Aloe vera L.</i>), none (<i>Morinda citrifolia</i>), capim-santo (<i>Cymbopogon citratus</i>), boldo (<i>Plectranthus barbatus</i>) e malvariço (<i>Plectranthus amboinicus</i>).
2013, 2014, 2015	O Lúdico na Matemática: o uso do Tangram	Matemática	Desenvolver, expressivamente, o raciocínio lógico, geométrico o espírito de investigação e de autonomia, por meio de jogos, a partir do Tangram.
2015 e 2016	Triângulos em Construção	Matemática	Contribuir por meio do estudo da aplicação da geometria, mais especificamente, do uso de estruturas triangulares nas construções, com o processo de formação integral do corpo discente quanto ao desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e espaciais, de tal modo que ele seja capaz de compreender as teorias e equações matemáticas no cotidiano.
2013 e 2014	Projeto: Economia Política – O impacto da Zona Franca no desenvolvimento socioeconômico de Manaus	Ciências Humanas Geografia	Compreender a relação entre a implantação da Zona Franca de Manaus e o desenvolvimento socioeconômico de Manaus.
2013, 2014 e 2015	Projeto: Mantendo o verde na escola	Ciências da Natureza Biologia	Mobilizar práticas educativas voltadas para a preservação do meio ambiente escolar.
2013, 2014 e 2015	Projeto: Experimentos Lúdicos em Química	Ciências da Natureza Química	Dinamizar o ensino/aprendizado da química por meios de jogos educativos.
2016	Projeto Cartilha Meio Ambiente e a Compostagem: Uma tentativa	Ciências Humanas Geografia	Promover a sensibilização ambiental através de práticas ecopedagógicas e agroecológicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário, para a melhoria da qualidade de vida no ambiente escolar.
2015 e 2016	Produção de Biofertilizante e Análise de sua eficiência Nutricional e como defensivo agrícola	Ciências da Natureza Física	Produzir biofertilizante líquido, por meio aeróbico e avaliar sua eficiência nutricional e capacidade como defensivo agrícola na Escola Marcantonio Vilaça.
2015 e 2016	Projeto: Quem sabe, lê!	Linguagens L.Portuguesa/L.Inglesa	Despertar e promover a leitura no âmbito escolar, favorecendo a qualidade do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural.
2016	Ferramenta alternativa no Ensino de Funções Orgânicas para Deficientes Visuais	Ciências da Natureza Química	Contribuir para a democratização do ensino da Química por meio de instrumentalização capaz de reduzir as barreiras existentes no aprendizado de estudantes com deficiência visual.

Fonte: Elaborado com base nos documentos (cópias dos projetos realizados nos anos de 2013 a 2016) fornecidos pela escola (AMAZONAS, 2016).

Como vimos no Quadro 9, a escola executa projetos de diferentes áreas do conhecimento que conversam entre si. Em relação a isso, verificamos que a Proposta Pedagógica de tempo integral no Estado (AMAZONAS, 2011) assinala a interdisciplinaridade como fundamento dos projetos a serem desenvolvidos. Segundo Coimbra (2000, p. 58), a interdisciplinaridade “consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”. Contudo, Fazenda (1994) enfatiza que a interdisciplinaridade se dá sem que haja perda da identidade das disciplinas. Nesse sentido, Almeida (2002, p. 58) concorda com essas ideias ao destacar que:

[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Nessa perspectiva, compreendemos que os projetos desenvolvidos pela Instituição atendem às orientações previstas na proposta pedagógica de tempo integral do estado, pois verificamos que o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, possibilitando o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas do conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem e garantindo a interdisciplinaridade, já que, de acordo com a Proposta,

[n]a Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizado um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante [...] O maior tempo na escola permitirá a efetivação de um trabalho com a participação dos estudantes em atividades extracurriculares. (AMAZONAS, 2011, p. 16)

No Quadro 11, traremos as oficinas que foram realizadas na Instituição nos anos de 2013 a 2016; elas têm suas estruturas semelhantes aos projetos (AMAZONAS, 2016) e seguem toda a sua organização, avaliação e monitoramento das atividades.

Quadro 11 – Oficinas desenvolvidas na Escola estadual Marcantonio Vilaça I (2013-2016)

ANO DE EXECUÇÃO	NOME DO PROJETO	ÁREA DO CONHECIMENTO	OBJETIVO
2013, 2014, 2015 e 2016	Oficina: Teatro na Escola	Linguagens – Língua Portuguesa	Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de auto expressão, visando atender as habilidades de comunicação.
2014, 2015 e 2016	Oficina de Música Instrumental: Violino e Violoncelo	Linguagens - Artes	Desenvolver no ambiente escolar o gosto por um repertório musical diversificado, desde a música erudita europeia às canções populares brasileiras.
2013, 2014, 2015 e 2016	Oficina: Dança na Escola	Linguagens – Artes e Língua Portuguesa	Analisar e compreender como o aluno usa o espaço, o corpo, o sentimento, a sonoridade, a criação de sequencias de movimentos e coreografias, individual ou em grupo praticados na escola.
2013, 2014, 2015 e 2016	Oficina: Madrigal (Canto e Música)	Linguagens - Artes	Valorizar e fomentar a formação musical coletiva por meio da prática do canto coral e dos talentos individuais dos alunos, buscando o aprimoramento da percepção musical e interação em atividades de grupo.
2013, 2014, 2015 e 2016	Oficina: Produção de Texto (Redação)	Linguagens – Língua Portuguesa	Sensibilizar os discentes da Escola Estadual Marcantonio Vilaça a respeito da importância da produção textual argumentativa no Ensino Médio.
2013, 2014, 2015 e 2016	Oficina: Língua Inglesa Básica	Linguagens – Língua Estrangeira Moderna	Ensinar a língua inglesa de uma forma agradável e sensibilizar os alunos sobre a importância de aprender outro idioma.
2013, 2014 e 2015	Oficina: Iniciação ao Radiojornalismo	Linguagens – Língua Portuguesa	Perceber a importância da comunicação e seu papel social na vida das pessoas.
2015 e 2016	Oficina de Culinária	Linguagens – Educação Física	Proporcionar aos alunos conhecimento sobre a culinária local destacando a importância de uma boa alimentação e identificação de seus valores nutricionais

Fonte: Elaborado com base nos documentos (cópias das oficinas realizadas nos anos de 2013 a 2016) fornecidos pela escola (AMAZONAS, 2016).

As oficinas realizadas na escola fazem, ao final do ano, uma mostra dos resultados alcançados, geralmente resultando em apresentações (AMAZONAS, 2016). É importante destacar que a Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral (AMAZONAS, 2011), tendo em vista que as diretrizes curriculares da referida proposta enfatizam que o currículo deve contemplar as oficinas e projetos pedagógicos, consideram os aspectos de interdisciplinaridade, transversalidade e a contextualização dos conhecimentos. Sobre projetos, Ludke (1986, p. 26) afirma que na medida em que “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Na próxima subseção, analisaremos os resultados apresentados pela Instituição no SADEAM durante os anos de 2011 a 2015.

1.4.3 Os resultados da escola no SADEAM (2011 – 2015)

Nesta seção, faremos um exame mais detalhado sobre o desempenho por componente curricular alcançado pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I no SADEAM entre os anos de 2011 a 2015. A escolha desse período deve-se a mudança de gestão que houve, de modo que possibilitasse aferir se a gestão é um fator determinante para os bons resultados ou se a nova gestão se adaptou à cultura estabelecida.

A partir da análise das figuras e tabelas a seguir, faremos uma apreciação dos resultados alcançados pela instituição nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia. Também analisaremos comparativamente os dados do Estado do Amazonas, Coordenadoria Distrital de Educação 6 e da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I. Para fazer a apropriação dos resultados, faz-se necessário conhecer e compreender alguns termos referentes à avaliação externa, tais como proficiência e padrões de desempenho.

De acordo com a Revista da Gestão Escolar, disponibilizada no portal da avaliação, a proficiência está relacionada ao conhecimento do aluno com a probabilidade de acerto nos itens dos testes. Já os Padrões de Desempenho instituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina ou área de conhecimento específica (SADEAM, 2015), que, no caso da escola pesquisada, trata-se dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Essas intermitências são designadas como Níveis de Desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um Padrão

de Desempenho. É importante ressaltar que o padrão de desempenho está dividido em 4 níveis, que são: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado.

O Padrão de Desempenho Abaixo do Básico é marcado por alunos que se encontram no processo abaixo do esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliado. O segundo nível do padrão de Desempenho Básico é caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliada.

Já o Padrão de Desempenho Proficiente é distinto por alunos que demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram e para a área do conhecimento avaliada. Por fim, o nível Avançado é marcado por alunos que demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram e área de conhecimento avaliada. Ainda com o objetivo de analisar os resultados apresentados pela escola pesquisada na Tabela 9, iremos verificar o percentual de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa.

Tabela 9 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Língua Portuguesa - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	591.2	5,3	14,5	59,2	21,0
2012	580.7	13,5	16,2	47,3	23,0
2013	579.0	7,8	22,6	51,0	18,6
2014	582.0	12,5	20,2	41,4	26,0
2015	585.0	6,3	27,4	41,1	25,3

Fonte: SADEAM (2017).

Na Tabela 9, estão apresentados os percentuais dos alunos por nível desempenho; conforme especificado anteriormente, estão classificados em abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, podemos observar que a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, em relação ao padrão de desempenho, teve durante os anos de 2011 a 2015, concentrado o maior percentual de alunos no padrão proficiente; já o padrão abaixo do básico apenas nos anos de 2012 e 2014 conseguiu ultrapassar os 10%; também destacamos que atingiu em 2011 o padrão avançado com percentual de 21%, em 2012 teve um crescimento de 2%, no ano seguinte houve uma queda no desempenho de 4,4%, voltando a crescer em 2014 atingindo um percentual de 26 e em 2015 atingiu uma marca de 25,3%. Isso

significa dizer que a escola apresenta um bom desempenho no componente de Língua Portuguesa, concentrando a maior parte dos alunos no nível proficiente e uma parcela significativa de alunos no nível avançado. Na Tabela 10, analisaremos a média de Proficiência em Língua Portuguesa.

Tabela 10 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa no SADEAM - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	476,3	475,4	481,2	495,7	494,6
Coordenadoria 6	487,6	490,7	506,6	508,3	516,2
EETI Vilaça I	591,2	580,7	579,0	582,0	585,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Ao fazermos a análise geral com base na Tabela 10 dos resultados de proficiência alcançados pelo estado, coordenadoria 6 e da escola, verificamos que em todos os anos a instituição pesquisada tem apresentado uma média alta de proficiência em relação aos demais agentes. Enquanto que, em 2011, o Amazonas atingiu um resultado de 476,3, a CDE6 ultrapassou em 11,3 pontos e a EETI Vilaça I superou em 103,6 o resultado da Coordenadoria e em 114,9 a média obtida pelo estado.

Também verificamos que o estado progrediu, alcançando em 2015 o resultado de 494,6 pontos, com um aumento de 18,3 em relação a 2011. Já a CDE6 iniciou com uma média de 487,6 em 2011, chegando ao índice de 516,2 em 2015, o que é possível dizer que foi um crescimento gradativo, sem oscilação nos resultados.

Outro ponto observado é que a escola teve seu melhor desempenho em 2011, com 591,2 pontos, tendo um decréscimo de 11 pontos em 2012, voltando a crescer em 2014, chegando a 585,0 pontos em 2015 – porém um resultado menor que no ano de 2011. Na Tabela 11, iremos analisar como ficou a distribuição dos alunos por padrão de desempenho no componente de Matemática no SADEAM.

Tabela 11 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Matemática - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	628,3	9,2	26,3	39,5	25,0
2012	592,1	24,3	25,7	32,4	17,6
2013	576,6	23,5	33,3	34,3	8,8
2014	571,7	25,0	44,2	19,2	11,5
2015	579,5	23,2	33,7	29,5	13,7

Fonte: SADEAM (2017).

Ao realizarmos uma análise sobre o percentual de alunos da EETI Marcantonio Vilaça I nos padrões de desempenho em Matemática, conforme a Tabela 11, é possível aferir que nos anos de 2012 e 2013 a concentração se deu no nível proficiente com 32,4 e 34,3%, respectivamente, passando nos anos de 2014 e 2015 para o nível básico, o que nos leva a indagar se a escola tem realizado a apropriação dos resultados de modo a possibilitar melhorias. Na Tabela 12, analisaremos a Proficiência média em Matemática.

Tabela 12 – Proficiência em Matemática no SADEAM - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	484,0	481,8	485,3	488,6	484,2
Coordenadoria 6	492,7	493,5	504,0	497,3	502,2
EETI Vilaça I	628,3	592,1	576,6	571,7	579,5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Na Tabela 12, verificamos que, em relação à média de proficiência, a escola pesquisada tem uma média acima dos resultados alcançados pela coordenadoria e pelo estado do Amazonas. Em 2011, a EETI Marcantonio Vilaça I, obteve 628,3 pontos, superando o resultado da CDE6 em 135,6 e essa diferença aumenta em relação ao estado, chegando a 144,3 pontos. Nos anos de 2012 a 2015, houve um decréscimo no desempenho da unidade de ensino.

Em relação a CDE6, observamos que se manteve nos anos de 2011 e 2012 com uma média de 490 pontos, tendo um crescimento de 10 pontos em 2013, tendo uma pequena queda em 2014 e voltando a crescer em 2015. Em relação ao estado, verificamos que, apesar das ações realizadas pela SEDUC/AM para apropriação de resultados e fortalecimento do SADEAM com oficinas e grupos de trabalho, seu desempenho apresenta estagnação. A CDE6

apresenta um crescimento tímido e a escola pesquisada demonstra uma instabilidade nos resultados alcançados, o que nos sinaliza investigar quais as medidas tomadas para melhoria do aprendizado em Matemática. Na Tabela 13, verificaremos o padrão de desempenho em Biologia.

Tabela 13 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Biologia – EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	607.6	37,2	23,1	30,8	9,0
2012	570.7	50,0	29,0	10,5	10,5
2013	613.8	37,0	22,0	22,0	19,0
2014	617.3	33,0	28,2	22,3	16,5
2015	597.6	37,1	34,3	17,1	11,4

Fonte: SADEAM (2017).

Quando analisamos os resultados de Biologia no SADEAM, observamos que o nível com maior concentração de alunos é no abaixo do básico, tendo, em 2012, agrupado 50% dos alunos nesse nível, o que aponta para a escola que outro fator contribuiu para este resultado, pois a média é de um pouco mais de 30%. Na Tabela 14, faremos análise da Proficiência em Biologia:

Tabela 14 – Proficiência em Biologia no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	502,0	502,3	506,5	510,4	505,7
Coordenadoria 6	505,2	506,7	522,2	518,6	516,3
EETI Vilaça I	607,6	570,7	613,8	617,3	597,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Conforme vimos na Tabela 14, em relação aos dados de Biologia, a média de proficiência da escola permanece maior que as da Coordenadoria e do estado. Percebemos que a média do estado é similar ao resultado da CDE6 e que nos anos de 2011, 2013 e 2017 a EETI Vilaça I superou em 100 pontos as demais. Mesmo em 2012, quando a escola teve uma queda no desempenho, sua média foi de 60 pontos acima do estado e CDE. Também verificamos que o melhor desempenho de proficiência da escola foi em 2014, com 617,3

pontos. Na Tabela 15, continuaremos com a análise do percentual de alunos por padrão de desempenho no componente de Física.

Tabela 15 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Física - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	562.8	50,0	34,6	11,5	3,8
2012	548.3	59,2	26,3	11,8	2,6
2013	610.7	39,0	28,0	16,0	17,0
2014	593.5	44,7	26,2	9,7	19,4
2015	561.3	51,4	32,4	11,4	4,8

Fonte: SADEAM (2017).

No componente de Física, observamos que a escola ao longo dos anos tem uma dificuldade em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências adequadas a etapa de ensino. Verificamos que o nível predominante é o abaixo do básico, tendo uma maior concentração em 2012, chegando a 59,2% dos alunos nesse nível, o que indica a equipe gestora uma maior necessidade de trabalhar com os alunos e estabelecer uma intervenção pedagógica.

Em 2013, houve uma queda significativa, ficando com 39% dos alunos e um crescimento importante no nível avançado com 17%. Os dados apresentados em Física, principalmente no ano de 2015, revelam que a escola necessita ter um olhar mais atento em relação aos conteúdos trabalhados e como os alunos estão aprendendo, pois, com base no SADEAM, eles não estão. Isso requer que seja estabelecido um plano de intervenção para melhoria no ensino e na aprendizagem. Na Tabela 16, é possível analisar a Proficiência do Estado do Amazonas, Coordenadoria e Escola Pesquisada:

Tabela 16 – Proficiência em Física no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	501,9	503,1	506,1	510,8	505,8
Coordenadoria	505,6	507,7	516,7	519,4	513,9
6					
EETI Vilaça I	562,8	548,3	610,7	593,5	561,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017)

No que se refere à proficiência, observamos na Tabela 16 que a escola continua com um nível maior que o estado e a CDE6, sendo que em 2011 tem 60 pontos acima, em 2012 somente 40, e em 2013 há um crescimento do resultado da escola, que obtém 100 pontos a mais que as demais. Verificamos que em 2014 a escola ficou com 83 pontos a mais e que em 2015 houve um decréscimo, ficando com 561,3 pontos. Percebemos que a proficiência da escola no componente de Física é algo preocupante, pois, como vimos na Tabela 16, há uma concentração significativa de alunos no padrão abaixo do básico, apontando para a escola a necessidade identificar as causas desse resultado e estabelecer ações imediatas para a melhoria da aprendizagem. Na Tabela 17, verificamos a distribuição de alunos por padrão de desempenho no componente curricular de Química.

Tabela 17 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Química - EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	620.0	24,4	44,9	16,7	14,1
2012	590.1	35,5	40,8	13,	10,5
2013	610.3	36,0	30,0	16,0	18,0
2014	581.7	37,9	39,8	10,7	11,7
2015	572.6	47,6	29,5	18,1	4,8

Fonte: SADEAM (2017).

No componente de Química, a escola nos anos de 2011, 2012 e 2014 os alunos estão concentrados no nível de desempenho básico. Em 2013, apesar de ter chegado a 18% no nível avançado, o nível predominante nesse ano foi o abaixo do básico. Destacamos que, em 2015, esse nível ficou com 47,6% dos alunos, e observamos uma migração do nível avançado para o abaixo do básico. Verificamos que não há um crescente nos resultados de Química, mas que os resultados agravaram ao longo do tempo. De um modo geral, verificamos que os alunos têm desempenhos mais baixos nos componentes da área de ciências da natureza. Na Tabela 18, apresentamos a proficiência média em Química.

Tabela 18 – Proficiência em Química no Sadeam - Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	501,5	503,5	506,1	508,7	505,3
Coordenadoria 6	507,3	509,5	520,0	513,3	517,8
EETI Vilaça I	620,0	590,1	610,3	581,7	572,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Na Tabela 18, temos a média de proficiência em Química, onde verificamos que a escola possui um resultado acima da CDE6 e do estado do Amazonas; percebemos, contudo, que há uma variação significativa da média da escola, o que nos possibilita inferir que há uma instabilidade no desempenho dos alunos e se há na escola um monitoramento e apropriação desses resultados. Na Tabela 19, analisaremos os resultados no componente de Geografia.

Tabela 19 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – Geografia – EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	603.2	10,3	35,9	38,5	15,4
2012	576.5	21,0	36,8	34,2	7,9
2013	584.9	17,0	39,0	36,0	8,0
2014	578.0	14,6	41,7	35,9	7,8
2015	590.1	15,2	33,3	44,8	6,7

Fonte: SADEAM(2017).

Com base na Tabela 19, verificamos que no componente de Geografia a partir de 2012 tem um crescimento significativo, tendo a maior concentração de alunos no nível proficiente, ao comparamos com dados dos componentes da área de ciências da natureza verificamos que a escola tem uma aptidão maior para os de ciências humanas. Também sinaliza para a escola que é preciso estimular atividades de aprofundamento com esses estudantes, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos (SADEAM, 2015). Na Tabela 20, verificaremos a proficiência obtida pelo Estado, da CDE6 e da Escola pesquisada.

Tabela 20 – Proficiência em Geografia no Sadeam – Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	503,7	506,6	508,9	513,9	510,4
Coordenadoria 6	508,7	514,0	521,7	523,6	523,1
EETI Vilaça I	603,2	576,5	584,9	578,0	590,1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Em relação à média de proficiência em Geografia, assim como nos outros componentes analisados, a escola se mantém acima da média do estado e da CDE6; também percebemos que a escola mantém uma estabilidade no desempenho alcançado. Na Tabela 21, verificaremos o percentual de alunos por padrão de desempenho no componente de História:

Tabela 21 – Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho SADEAM – História – EETI Marcantonio Vilaça I (2011 – 2015)

Edição	Proficiência	Padrão de Desempenho (%)			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2011	600.7	10,3	41,0	38,5	10,3
2012	605.0	6,6	30,3	56,6	6,6
2013	588.7	6,0	48,0	43,0	3,0
2014	592.6	18,4	26,2	46,6	8,7
2015	590.9	13,3	35,2	44,8	6,7

Fonte: SADEAM (2017).

Conforme os dados apresentados na Tabela 21, verificamos que, assim como no componente de Geografia, a escola apresenta estabilidade nos resultados alcançados, mantendo uma concentração maior de alunos no nível proficiente. Isso significa dizer que esses estudantes demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar (SADEAM, 2015). Analisaremos os dados apresentados pela instituição na Tabela 22.

Ao analisarmos a média da proficiência em História conforme a Tabela 22, percebemos que a escola se mantém constante nos resultados obtidos ao longo desses anos, o que nos possibilita inferir que a escola nesse componente tem um trabalho estabelecido e que tem gerado bons resultados. A seguir, veremos algumas ações e atividades da escola que tiveram destaque regional e nacional.

Tabela 22 – Média Proficiência em História no Sadeam – Estado do Amazonas, Coordenadoria 6 e EETI Marcantonio Vilaça I (2011-2015)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Amazonas	503,6	507,1	509,0	518,9	511,0
Coordenadoria 6	508,1	516,6	521,8	527,8	520,7
EETI Vilaça I	600,7	605,0	588,7	592,60	590,9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados do SADEAM (2017).

Em 2012, a escola foi destaque em uma reportagem sobre o tema “Empresas criam iniciativas para melhorar mão-de-obra e como a escola pública pode contribuir para formar profissionais mais capacitados”. O repórter José Roberto Burnier relata que uma escola em Manaus mostra que é possível dar ensino de qualidade de uma forma simples, atrelando alguns fatores, como bons professores, carga horária integral e envolvimento dos pais. Também traz o dado da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que a escola na edição de 2010, obteve a média de 606,75, ficando acima da média nacional, que foi de 511,21 (JORNAL NACIONAL, 2012).

O Professor Raimundo Hidalgo (diretor da escola à época) foi entrevistado e, durante sua fala, asseverou que, por conta da carga horária ampliada, o contato maior com o aluno facilita com que a escola perceba as dificuldades dos estudantes em relação à disciplina, aprendizagem, nos componentes curriculares, onde é feita uma intervenção pedagógica. A reportagem aborda o caso do estudante Gabriel Oliveira, que cursou o Ensino Fundamental em escola particular e que optou em se transferir para a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I para ter mais chance de ingressar em uma Universidade Pública. Também foi retratado o caso da ex-aluna Dayanne Assis, que estudou até 2011 na instituição e que foi aprovada em quatro Universidades Públicas; a mesma afirma que a escola não dá ênfase somente em uma determinada área, mas possibilita uma formação holística (JORNAL NACIONAL, 2012).

Em 2013, as ações realizadas na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I foram retratadas no livro *Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade*, em seu capítulo 1, Metodologias e conteúdos com uma seção intitulada “No norte do país, o Amazonas inova a educação integral para jovens” (LOMONACO E SILVA, 2013). O livro é resultado da parceria entre a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), através do Prêmio Itaú-Unicef, que foi instituído com o objetivo de identificar experiências desenvolvidas que produziam resultados de qualidade na formação

socioeducacional de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos (LOMONACO E SILVA, 2013, P.11).

No texto, as autoras, destacam que o Amazonas, optou por implantar a educação em tempo integral para o Ensino Médio, se diferenciando dos demais estados que começaram com o Ensino Fundamental. Devido a essa escolha, o estado teve que enfrentar as dificuldades comuns dessa etapa de ensino, altos índices de abandono escolar, assuntos relacionados ao mercado de trabalho, entre outras questões da adolescência (LOMONACO E SILVA, 2013, p. 52).

Lomonaco e Silva (2013) descrevem como a escola conseguiu vencer essas dificuldades.

A saída encontrada pela Escola Marcoantonio Villaça (sic) foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, nos quais a curiosidade de descobrir o mundo é constantemente aguçada. Para tanto, investiu-se na reestruturação de locais dentro da escola que pudessem oferecer maiores oportunidades pedagógicas aos alunos. Os laboratórios e espaços ociosos ganharam vida e proporcionaram aos alunos uma nova relação com esse ambiente. Dessa maneira, a escola passou a contar com duas bibliotecas que foram equipadas com livros que dialogam com a juventude. Paralelamente, laboratórios de física, química, matemática, artes e informática começaram a fazer parte da dinâmica de sala de aula e do universo dos estudantes. (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 52)

Eles ainda abordam que além da transformação da matriz, a escola trabalha com projetos de iniciação científica e diversificação das metodologias utilizadas.

Todas as semanas, jovens pertencentes ao primeiro, segundo e terceiro anos passaram a se agrupar, conforme seus interesses, em projetos de iniciação científica que seriam desenvolvidos ao longo do ano com o apoio de um professor. Estudantes das mais diferentes idades começaram a trabalhar juntos, partilhar saberes e buscar respostas para seus questionamentos. Os professores introduzem os alunos em um universo diferente ao auxiliá-los a escrever artigos científicos, realizar fichamentos das leituras e elaborar planos de pesquisa. Além dessas metodologias, os estudantes lançam mão de outros recursos como documentários, visitas às comunidades, pesquisas em jornais, livros e internet. Tudo isso auxilia os jovens a organizar o conhecimento acumulado e as respostas que vão sendo encontradas no decorrer do percurso. No final do ano, os alunos são convidados a apresentar suas pesquisas na “Mostra de Projetos de Iniciação Científica” que a escola realiza e que reúne todos os projetos de pesquisa daquele ano. Os estudantes elaboram cartazes e apresentam o desenvolvimento dos projetos, seguindo a mesma dinâmica dos grandes eventos científicos. Assim, é possível encontrar pesquisas das mais diferentes áreas, com projetos como: “A Biblioteca – Formando Multiplicadores de Informação”, “O Compreender Textual”, “O Estudo da Geometria numa Perspectiva Freiriana”, “Manaus, Igarapés e Espaços Urbanos” e o projeto “Quinovar: Inovando no Ensino da Química”. (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 53)

Em 2014, a aluna Nataly Gonzaga Prestes foi selecionada para representar o Estado do Amazonas no concurso de redação Jovem Senador. Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), podem participar todos os alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, com idade de 16 a 19 anos. Os finalistas do Jovem Senador passam por várias etapas de avaliação antes de serem selecionados para a fase final do projeto. Na etapa inicial, a escola seleciona um texto, que é encaminhado para a secretaria estadual de Educação. Posteriormente, cada secretaria seleciona três textos, que são enviados para a comissão julgadora do Senado. Após isso, os 27 finalistas no Concurso de Redação são automaticamente selecionados para participar do Projeto Jovem Senador, no qual têm a oportunidade de experimentar, em Brasília, a atuação dos Senadores da República, vivenciando o processo de discussão e elaboração das leis do nosso País. Em 2014, foram inscritos 103,6 mil estudantes (CONSED, 2014).

A escola realiza desde o ano de 2015 o OcupARTE, que é um projeto diferente dos outros que são realizados pela instituição, pois ele acontece durante um dia inteiro. Na verdade, o OcupARTE é uma mostra artística onde os alunos são os protagonistas do evento, são os organizadores, juntamente com o professor Coordenador, e, ao mesmo tempo, são os artistas principais, onde fazem exposições de filmes produzidos por eles, além de apresentações de dança, música, poesia, desenho e literatura em diferentes espaços da escola, sala de aula, laboratórios, corredores, estacionamento, área verde, quadra esportiva e também tem oportunidade de compartilhar experiências com os artistas convidados e participar de oficinas que são oferecidas (AMAZONAS, 2015).

Em 2016, a escola ganhou destaque na mídia local, com uma reportagem sobre a segunda edição do OcupARTE, intitulada “Ocupação artística movimenta escola estadual no bairro da Cidade Nova”, no jornal A Crítica, nas mídias impressa e digital. Na reportagem, a escola é descrita da seguinte forma: “Formada por jovens de 14 a 18 anos, a Escola Estadual Marcantonio Vilaça é um centro de referência na cidade e tem boas colocações no Exame Nacional do Ensino Médio” (JORNAL A CRÍTICA, 2016).

No capítulo 2, abordaremos os fatores apontados nesse trabalho que possivelmente impactam nos bons resultados alcançados pela escola.

2 FATORES QUE TÊM POSSÍVEL INFLUÊNCIA NO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I

O primeiro capítulo descreveu a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I delineada na conjuntura da Rede Estadual de Ensino. Apresentamos a Coordenadoria Distrital de Educação 6, seus resultados, bem como as escolas estaduais pertencentes a sua jurisdição, com evidência para os resultados de desempenho do IDEB do estado, IDEAM e proficiência no SADEAM da escola pesquisada neste caso de gestão. Discutimos ainda sobre a perspectiva da educação de tempo integral no Amazonas desde o ano de implantação do projeto piloto, com o objetivo de analisar e compreender os fatores que incidem no sucesso apresentado pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I.

Neste segundo capítulo, analisaremos os fatores que provavelmente impactam no desempenho e aprendizagem dos alunos da EETI Marcantonio Vilaça I e que possibilitam a construção de uma escola de sucesso. Para isso, trouxemos alguns estudos que discutem e analisam os impactos da seleção de alunos nos resultados escolares, expusemos uma concepção mais detalhada das práticas pedagógicas como fator que contribui para o bom resultado e discutimos acerca do programa de tempo integral, tendo por base os principais estudos sobre a educação em tempo integral enquanto política pública. Ademais, nossas discussões relacionam-se com a análise dos documentos oficiais e práticas documentadas pela escola.

Em virtude disso, este capítulo divide-se em três seções, sendo que a primeira trata da abordagem teórica, base deste estudo e posteriormente da análise a ser realizada. A segunda seção trata designadamente dos dados para análise que nos permitiu definir os instrumentos e os critérios de análise que consequentemente amparam nossas explanações da realidade escolar estudada. A terceira, por sua vez, expõe os aspectos analíticos relacionados às práticas documentadas, o impacto ou não do processo de seleção de alunos, a gestão pedagógica e a política de educação em tempo integral como fator de sucesso.

2.1 DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesse sentido, o referencial teórico iniciará da análise dos documentos nacionais e estaduais de política de matrícula no Brasil e no Estado do Amazonas. Para isso, empregaremos os estudos de Kolinski e Carvalho (2015), que analisam o processo de

matrícula que, segundo as autoras, cooperam para a segregação escolar. Em Cavaliere (2007), discutimos o tempo de escola e qualidade do ensino na educação pública, que se traduzem em propostas pedagógicas e administrativas de tempo integral.

Nos estudos de Dominique Julia (2001), observamos perspectivas levantadas pelo autor para se entender os processos escolares, tais como normas e finalidades que regem a escola. Para avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho, foram utilizados os estudos de Nóvoa (1992), que apresentam fatores intraescolares, como a área organizacional, que se refere ao conjunto das decisões vinculadas à instituição escolar e ao seu projeto educativo; e a área Pedagógica, no sentido da relação educativa professor-aluno, as interações didáticas e a gestão curricular. Faremos ainda a abordagem da gestão participativa e suas ações com base as análises de Lück (2006; 2010).

Em Soares (2006), buscamos verificar a relação entre os recursos familiares e o desempenho cognitivo, visto que o autor aborda que “o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral” (SOARES, 2006, p. 616). Nas proposições de Bonamino (2010), trataremos dos efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar. Nas ideias de Paiva (2014) vamos examinar as concepções de educação integral com base na ampliação do tempo.

Com o intuito de analisarmos melhor a instituição pesquisada, na próxima subseção apresentaremos os fatores apontados nesse estudo que possivelmente impactam no desempenho dos alunos da escola da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça, que são: seleção no ingresso de alunos, a articulação da equipe gestora e pedagógica e o ensino de tempo integral.

2.1.1 A seleção para entrada de alunos com vistas ao desempenho e à aprendizagem

Há uma discussão entre teóricos da educação que destacam que os processos de seleção na matrícula escolar favorecem um sistema de segregação que resulta em sucessos e fracassos escolares. Aliado a isso, abordam a questão financeira, ligada ao capital cultural com fator importante no desempenho dos alunos e os respectivos resultados escolares. Sobre isso, Soares e Collares (2006, p. 616) afirmam que “o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral”. Contrapondo esse pensamento, Charlot

(1996) destaca que alguns alunos, mesmo nas condições desfavoráveis e pertencendo a classes mais pobres, alcançam o sucesso escolar. O autor faz referência que “se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso” (CHARLOT, 1996, p. 48).

Nos estudos de Nogueira (1990) e Forquin (1995), é reforçado o conceito de que os efeitos da família e das habilidades individuais dos alunos são maiores em relação aos efeitos das escolas para explicar as diferenças de aprendizagem.

Sobre essa questão, Kolisnki e Carvalho (2015) discutem as políticas de seleção de escolas; inicialmente apresentam o modelo inglês adotado a partir de 1988 de *school choice* e a carta escolar, dispensando a livre escolha dos estabelecimentos de ensino pelos pais, do zoneamento e das habilidades dos alunos.

Outro modelo abordado por Kolisnki e Carvalho (2015, p. 921) é o sistema de *voucher* adotado no Chile, em que “as famílias podem optar por quaisquer escolas, sejam públicas ou privadas subvencionadas”. As autoras ainda apresentam o modelo francês, com o sistema *carte scolaire*, e, semelhantemente a este, o sistema alemão – todos submetidos às regras do zoneamento, ou seja, a matrícula escolar estava subordinada ao local de residência da criança.

No Brasil, conforme o parágrafo 2 do artigo 8º da LDB n.º 9394/96, os sistemas de ensino têm liberdade de organização, estando a política de matrícula escolar inserida neste contexto. De um modo geral, “estados e municípios adotam procedimentos de matrícula que alocam alunos nas escolas com base no local de moradia” (KOLISNKI E CARVALHO, 2015, p. 923), a partir de um cadastro prévio em sistema integrado feito pelos responsáveis dos estudantes.

Verifica-se que a seleção dos alunos pode interferir nos resultados escolares; contudo, não é fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar. Nessa perspectiva, apresentaremos outros possíveis fatores que influenciam no desempenho dos estudantes.

A comprovação da influência dos fatores externos nos resultados escolares expõe a situação de exclusão social de grandes grupos populacionais. Sobre isso, Ferrão e Fernandes (2003) alertam para o fato de que “a associação entre os resultados escolares e o capital humano das famílias [...] corrobora a tendência para a reprodução de desigualdades sociais na formação do capital humano das gerações futuras”.

Soares (2006) reafirma que o desempenho acadêmico é determinado por uma gama de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais, a administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Há, segundo ele, um efeito tanto direto como indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. Isso não

significa a impossibilidade de a escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas.

Bonamino *et al* (2010), em sua pesquisa sobre “os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar”, destacam dois entendimentos sociologicamente significativos relacionados com o conceito de capital social familiar. O primeiro resultado sinaliza o “diálogo familiar” como um elemento com grande poder explicativo do desempenho escolar, independente do capital econômico. Já o segundo resultado da análise diz respeito às variáveis “posse de bens” e “recursos educacionais familiares”, o qual, segundo as autoras, consentiu averiguar como arranjos estruturais diferenciados de capital econômico e social se relacionam com o desempenho escolar.

Entre esses arranjos, os efeitos mais ilustrativos da potencialidade desse tipo de análise para a compreensão da mobilização de capital social baseado na família são os relacionados com “Alta posse de bens/Baixa posse de recursos educacionais familiares” e “Baixa posse de bens/Alta posse de recursos educacionais familiares”. O primeiro arranjo permite concluir que, apesar de as famílias possuírem alto capital econômico, este não é disponibilizado na forma de recursos educacionais para apoiar a escolarização dos filhos. Nesse grupo, os estudantes têm, em média, desempenho abaixo da média geral (401 e 407, respectivamente), indicando baixa mobilização de capital social familiar. Em contraste, o alto grau de mobilização de capital social identificado pelo segundo arranjo mostra que, apesar de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizam para seus filhos recursos educacionais que redundam em um desempenho acima da média geral (411 e 407, respectivamente). (BONAMINO *et al*, 2010, p. 497)

Desta forma, os autores concluem que, em países com características socioeconômicas semelhantes às do Brasil, o capital social baseado na família é relevante para a vida e a aprendizagem escolar dos filhos. Sobre essa questão, Guará (2009, p. 70) pondera que “consideramos que todo aluno (e toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia seu processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades a seu desenvolvimento”.

A autora avalia ainda que o desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende, portanto, de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, “que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação” (GUARÁ, 2009, p. 69).

Soares e Andrade (2006, p. 110) retratam que atualmente são reconhecidos “os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a

estrutura escolar, a família e características do próprio aluno”. Nesse sentido, iremos abordar na próxima seção a estrutura escolar a partir da perspectiva da gestão pedagógica.

2.1.2 A gestão pedagógica como dimensão que influencia nos resultados escolares

Nessa seção buscamos discutir e analisar as práticas adotadas pela instituição pesquisada, com vistas a obter informações que ratifiquem nossa hipótese de que as ações desenvolvidas têm impactado ou influenciado nos bons resultados apresentados pela escola entre os anos de 2011 a 2015. Destacamos aspectos referentes à gestão escolar, a organização dos tempos e espaços, a prática pedagógica dos professores, a participação dos estudantes e dos pais no processo escolar e a avaliação dos alunos.

Para iniciar essa discussão, trazemos o conceito de gestão escolar a partir da concepção de Luck (2009), no qual afirma que:

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos. (LUCK, 2009, p. 25)

Em relação ao âmbito escolar, Soares (2004 *apud* GUARÁ, 2009, p. 69) percebe que “importam, de modo significativo, o modelo de gestão e direção da escola, o projeto pedagógico e, finalmente, os outros recursos físicos, humanos e pedagógicos existentes”.

Waiselfisz (2000b, p. 9) afirma que formas democráticas de gestão, associadas a mecanismos de autonomia financeira e pedagógica, apresentam melhores resultados em termos de aproveitamento curricular dos alunos. Sobre a forma de gestão, Soares (2004, p. 89) assevera que o diretor deve compartilhar genuinamente as responsabilidades com os outros membros da direção e procurar sempre o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas.

A gestão participativa, segundo Lück (2006, p. 42), deve estar sujeita à canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais apreendidos e assumidos por seus membros, com comprometimento coletivo em torno da sua realização.

Quando há participação comunidade escolar, os sujeitos se veem como atuantes no processo, o que viabiliza um espaço de ação democrática; como reforça Gadotti (2002, p. 35), a gestão democrática da escola implica que “a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, mesmo ainda, os meros receptores dos serviços educacionais”. Em síntese, na gestão democrática os atores do processo, ou seja, pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários adquirem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Nesse sentido, Werle (2003, p. 24) afirma que só se pode aprender democracia por meio “de um fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática; aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menos relevância nesse processo”.

Sobre essa participação, Waiselfisz (2000a) afirma que a escola que organiza seu próprio projeto pedagógico tem um desempenho maior, quando comparadas com aquelas que não elaboram ou que abraçam projeto sugerido pela Secretaria de Educação ou pelo Conselho de Educação.

A respeito de organização do currículo, “a existência de projeto pedagógico da escola e a participação dos diversos setores da comunidade escolar em sua formulação aparecem como elementos que contribuem significativamente para o desempenho do aluno” (WAISELFISZ, 2000a, p. 61). Como ressaltam Brito e Costa (2010, p. 500), professores, por meio das práticas pedagógicas, podem “influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais”, contudo devem,

[...] priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz. (POLON, 2009, p. 21)

Nesse contexto, Marion, Garcia e Cordeiro (2003) mencionam que o professor deve conhecer o tipo de aluno colocado a sua disposição, “sentindo as suas dificuldades de aprendizagem e procurando um meio para resolver esses bloqueios apresentados por ele” (MARION; GARCIA; CORDEIRO, 2003, p. 1). Desta forma, o professor tem papel central na evolução da aprendizagem, que depende, ainda, de sua forma de gestão da classe e da matéria, do tipo de classe e das relações que dentro dela se estabelecem (GUARÁ, 2009, p. 69).

Ainda sobre a atuação do professor, devemos pensar que ela deve ser baseada na perspectiva de reconstrução social, devendo trabalhar com a ideia de desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Assim, deve ser pensada por meio do:

[...] ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. (SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 373)

Lopes (2003) sugere que o ato de variar as técnicas de ensino utilizadas dinamiza as atividades desenvolvidas. Ainda é importante o acompanhamento de cada um dos alunos, considerando ritmos diferentes e realizando revisões sempre que necessário (MARION, 2001).

Sob esta perspectiva, o conhecimento passa a ser tratado de forma construtiva, coletiva e proveitosa e o estudante é instigado a desenvolver a capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar, relacionar e sintetizar as informações abordadas (BARBOSA, 2011; BRASIL, 1998).

Conforme ponderam Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 26), não se consegue a “reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e inexauríveis que sejam”. Na verdade, isto ocorre por intermédio das vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e desempenho que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Nesse percurso, a metodologia do ensino conduz o processo de ensino e aprendizagem; já a avaliação é uma forma de medir os resultados desse processo. É importante destacar que esse processo tem sido visto apenas como classificatório e, conseqüentemente, seletivo, podendo ser utilizado autoritariamente, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a avaliação trabalha com desempenhos provisórios, o que auxilia a investigação de resultados melhores. Nesse sentido, cada resultado obtido serve de apoio para um passo mais à frente, fazendo com que esse processo tenha conseqüências, tais como: “avaliação é não pontual, diagnóstica (por isso, dinâmica) e inclusiva” (LUCKESI, 2005, p. 2).

Para Kraemer (2005b, p. 138), [...] a avaliação da aprendizagem permite “a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a

necessidade de regulações constantes”. Mas, para que isso ocorra, a prática pedagógica deve ser pensada e refletiva, para além das metodologias, conforme expressa Fernandes (1999),

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159)

Nessa conjuntura, é necessário destacar o aluno como participante do processo; para Laffin (2000, p. 49), “uma educação de qualidade pressupõe ser construtiva e participativa, deixando o aluno de ser um objeto (...) para ser participante no processo do conhecimento”. Esse pensamento é compartilhado por Felicetti e Morosini (2010, p. 24) ao afirmarem que “o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se ensina a quem quer ser ensinado”.

Para Demo (1996, p. 18), a participação deve ser como uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Assim, para o autor a participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual.

Já Luck (2006, p. 30) apresenta a ideia de que a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais; pela construção de espírito de equipe, sendo necessário o envolvimento da comunidade escolar nas questões e problemáticas que envolvem a escola, com discussões e comprometimento de todos.

Paro (1999) afirma que é importante a oferta de condições mínimas de participação e representação dos pais na escola. Para Luck (2010), as escolas em que os pais estão mais presentes os alunos aprendem mais. Nessa perspectiva, Lahire (2008) e Charlot (2000) asseveram que a família tem uma grande responsabilidade na formação e desenvolvimento do filho (o aluno), pois são eles que acompanham toda a história desses indivíduos e suas primeiras experiências de vida, por exemplo, são adquiridas na família.

Quanto à interdisciplinaridade, Fazenda (2011) esclarece que esta abordagem promove uma visão mais ampla do ser humano, na qual todo o conhecimento é importante, inclusive aquele produzido fora dos espaços formais de educação. Em contrapartida, estudiosos do assunto (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998; LELIS, NASCIMENTO, 2009) apostilam que o trabalho desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares permite que o professor tenha

flexibilidade para articular diferentes conhecimentos e potencializar as aprendizagens dos alunos.

Sobre projetos, Barbosa (2011) afirma que na efetivação desses trabalhos os alunos são envolvidos em atividades reais que são investigadas/abordadas em articulação com os conteúdos curriculares previstos para serem trabalhados naquele determinado segmento, o que lhes permite conferir um significado que suplanta os limites da sala de aula. E sobre o papel do professor, Brandão (2009, p. 104) ressalta que professores com “uma autoimagem institucional e um *esprit du corps* que mobilizam um compromisso coletivo de garantir um ensino de qualidade independentemente dos níveis socioculturais dos estudantes e de suas famílias”.

Por fim, na Educação Integral, o currículo deve ser entendido como um conjunto de práticas e valores que se articulam em prol do desenvolvimento pleno dos sujeitos. É papel da rede de ensino oferecer a estrutura necessária para a organização de uma matriz curricular que contemple as diversas formas de organização escolar e os elementos que a compõem. Esse é um dos elementos que iremos analisar na próxima seção, que trata da relação da educação em tempo integral e o sucesso escolar.

2.1.3 Educação em tempo integral e sucesso escolar

Há algum tempo existe uma discussão no campo teórico sobre diferentes concepções de educação integral e educação em tempo integral. Sobre isso, Coelho (2004) afirma que tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que vá além de atividades pedagógicas, mobilizando diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, por meio da formação de indivíduos responsáveis e partícipes.

Já Arroyo (2012, p. 44) indica que, para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral, é imperativa uma “articulação com o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”; e Machado (2012, p. 268) argumenta que “o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas este processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito”. Ainda sobre essa questão, Moll (2009) afirma que:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2009, p. 18)

Para materializar a educação integral, são necessárias mais do que convenções, “impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (MEC, 2009, p. 6). Um dos aspectos importantes para a solidificação da educação em tempo integral são o tempo e o espaço escolar. A respeito disso, Moll (2010) entende que a,

organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, s/p.)

Ainda sobre os fatores que impactam o sucesso escolar, Soares e Figueiredo (2010) dizem que é possível apreciar se a escola é bem-sucedida quando esta consegue obter bons resultados em testes padronizados, bem como manter os alunos sem evasão e repetência. E ainda para Soares (2004, p. 86), ao expor seu modelo conceitual, “são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares”.

É importante ressaltar que discutir o atendimento à educação em tempo integral necessita fundamentalmente que se pratique um currículo capaz de atender os imperativos para uma formação integral. No entanto, é adequado entendermos o conceito de currículo, que, no ponto de vista de Garcia e Moreira (2012), é definido como seleção de conhecimentos, valores e instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais distintas, com vistas à formação do estudante.

Quanto a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apontam que o currículo da escola em tempo integral deve ser concebido como um projeto educativo integrado e deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas. O aumento da jornada poderá ser feito mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação,

afirmação da cultura e dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimentos, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013).

O artigo 36 do parecer número sete da Resolução do Conselho Nacional de Educação (2010) aponta que é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas. O artigo 37 aponta ainda que, além da ampliação do tempo, o alargamento de horas nesses sistemas de ensino tem como objetivo criar novos espaços e oportunidades, fomentando maior envolvimento de outros profissionais da escola, dos familiares e demais setores sociais.

Na resolução, é previsto um currículo integrado para a escola em tempo integral, no qual o estudante tenha acesso à experimentação científica, cultura, artes, esporte, lazer, tecnologias de comunicação, direitos humanos, preservação do meio ambiente, saúde, entre outros componentes, que devem estar articulados às mais diversas áreas do conhecimento, vivências e práticas socioculturais.

Já a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde junho, apresenta algo que parece em consonância: o aumento da jornada escolar. O objetivo é que até 2024 pelo menos metade das escolas de ensino básico ofereçam ensino em tempo integral, atendendo a, no mínimo, 25% dos estudantes (BRASIL, 2014). O panorama atual não está muito distante disto. Em 2013, 34% das escolas possuíam jornada estendida, atendendo a 13% dos alunos, segundo dados do Observatório do PNE.

Esta reconfiguração da escola implica na revisão do papel do professor no processo de aprendizagem. A meta 6 aponta que a extensão do horário escolar deve vir acompanhada da “ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. Desta forma, a dedicação exclusiva de professores é entendida como um dos pontos fundamentais da educação integral.

Apesar disso, esta ainda é uma realidade distante no Brasil. Segundo dados da Pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicada em julho deste ano, 60% dos professores trabalham em mais de uma escola, diferentemente da média de outros países, que não chega aos 20%.

Guará (2009, p. 67) assevera que “a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil”. Sobre isso, Menezes (2006) e Soares (2006) apontam a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais.

A educação integral era refletida na perspectiva dos sujeitos (MASSI, 1999; CARVALHO, 1997) e essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre “os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 70).

A autora concebe pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando, sobretudo, o currículo escolar (GUARÁ, 2009). E ainda, defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas, que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação. De todo modo, a associação entre educação e desenvolvimento integrais, sobre isso Brandão defende a concepção de que:

As pesquisas desenvolvidas sob a minha coordenação sobre os processos de produção de qualidade do ensino possibilitaram identificar algumas condições que justificariam uma proposta de escola em tempo integral: – tempo acrescido de exposição ao universo escolar, sobretudo às crianças das camadas populares, cujas famílias de origem não tiveram acesso à escolaridade fundamental para apoiá-las no acompanhamento das atividades escolares; – recurso para a orientação do estudo (estudo dirigido)– nas leituras, nos processos de fixação da aprendizagem, na utilização de recursos para o aprimoramento da linguagem – resumos, sínteses e resenhas; – condições de atendimento diferenciado a grupos com habilidades ou dificuldades específicas; – condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias; – condições para a habilitação dos estudantes em estratégias de pesquisa (bibliográfica e/ou temática, seja nas bibliotecas ou na internet) sob a orientação de professores; – condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares combinados com as áreas de artes, educação física, etc. – condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis, como é o caso dos bairros onde vivem muitos setores das camadas populares. (BRANDÃO, 2009, p. 107)

A educação integral tende a ser um caminho para a melhoria na aprendizagem dos estudantes e isso não está diretamente ligado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola, mas às formas como essa escola entende essa educação, a participação dos atores nesse processo, a organização dos tempos e espaços e a efetivação da participação da família no processo escolar. Na próxima seção, apresentamos os dados para análise, adotados neste trabalho para alcançar os objetivos propostos.

2.2 OS DADOS PARA ANÁLISE

Nesse caso de gestão, utilizamos na metodologia a pesquisa de base qualitativa. Sua escolha deve-se ao fato de que a pesquisa qualitativa é apropriada para identificar e analisar dados que não podem ser determinados numericamente. Tal pensamento é corroborado por Minayo (2001), ao afirmar que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas que identificam os estudos denominados qualitativos. A autora ainda afirma que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

Em relação aos procedimentos qualitativos, Creswell (2007, p. 184) afirma que apresentam “um grande contraste com os métodos de pesquisa quantitativa”. Deste modo, a investigação qualitativa emprega distintas argumentações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Ainda que os processos sejam análogos, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, com etapas únicas na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

A respeito da coleta de dados, Lankshear e Knobel (2008, p. 9) apontam três pontos: primeiro, os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa; segundo, a coleta de dados é sempre seletiva, eles devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir; e terceiro, os dados jamais são “brutos”, no sentido de serem itens de informação neutros.

Gil (1999) também explica que os procedimentos técnicos a serem utilizados proporcionam ao pesquisador os meios adequados para garantir a objetividade e a precisão no estudo de ciências sociais. Sobre isso, Lakatos (2007) expõe que seriam etapas mais concretas de investigação, com a finalidade restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos.

Para a coleta de dados, lançamos mão do seguinte procedimento: análise documental. Gutierrez (1984, p. 64) assevera sobre a análise documental como “todo reconhecimento e estudo que se faz de um documento, exigindo uma identificação das características físicas, que seria a forma, e as intelectuais, o conteúdo”. Sobre a análise documental, Richardson (1999, p. 230) afirma que “ela consiste em uma série de operações que visam estudar

documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas”. Godoy (1995, p. 22) assegura que os documentos constituem uma “fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo”.

A coleta de dados foi feita entre os meses de setembro de 2016 e julho de 2017. A pesquisa foi organizada com a finalidade de examinar os dados com base em três eixos: (i) seleção de alunos e o seu impacto nos resultados escolares; (ii) práticas escolares; e (iii) educação de tempo integral e o sucesso escolar. A pesquisa documental foi utilizada para levantarmos informações sobre a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, tais como: os processos de gestão, as ações de trabalho da equipe gestora, a participação dos órgãos colegiados, o planejamento coletivo e o Conselho de Classe Participativo.

Ainda com base na pesquisa documental, analisamos os livros de atas para verificarmos o percentual de participação dos pais e em que momentos eles participam, os relatórios pedagógicos e de monitoramento da aprendizagem, conforme veremos na seção a seguir.

2.3 O SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL MARCANTONIO VILAÇA I: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Nossa pesquisa busca identificar quais fatores possivelmente impactam os resultados escolares da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I, promovendo o sucesso escolar. É importante ressaltar que o conceito de sucesso utilizado neste trabalho não está ligado somente aos números, mas aos fatores ao nível de participação dos alunos, o seu desenvolvimento cognitivo e sua permanência no Ensino Médio.

Ainda cabe destacar que o referencial teórico e os instrumentos metodológicos foram organizados com base nos seguintes pontos principais: i) seleção de alunos e o seu impacto nos resultados escolares; (ii) práticas escolares; e (iii) educação de tempo integral e o sucesso escolar. Com base na análise dos dados, outras questões surgiram, tornando-se mais proeminentes para a análise deste trabalho; por conta disso, preferimos por estabelecer o percurso analítico a partir dos três eixos: (i) a política de seleção das escolas de tempo integral: quem são esses alunos; (ii) as características da escola eficaz; e (iii) a educação integral e suas possibilidades.

Para isso, utilizamos a pesquisa documental, por meio da análise dos documentos da escola em relação à entrada dos alunos, com o objetivo de verificar se a escola utiliza de

mecanismos de segregação dos alunos e, por conseguinte, melhoria dos resultados. Sobre o ingresso dos alunos, analisamos as médias dos estudantes selecionados e as suas respectivas localizações de moradias, a partir das relações divulgadas pela SEDUC/AM. Ainda verificamos se a prática pedagógica realizada na instituição é um fator determinante ou um elemento favorável ao bom desempenho dos alunos. Para isso, utilizaremos os documentos de monitoramento (relatórios, fichas, pareceres etc.) da aprendizagem. É importante destacar que o Projeto Político Pedagógico é o documento central desta pesquisa, sendo subsidiado pelos documentos demais pedagógicos.

2.3.1 A política de seleção da escola de tempo integral: quem são os alunos esses alunos?

As desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro são temas recorrentes em vários autores. Esta preocupação está relacionada, principalmente, “às instituições públicas de ensino superior, pois apresentam difícil acesso para a parcela economicamente mais vulnerável da sociedade”. Nessa linha de pensamento, ainda há trabalhos voltados para pesquisar se “essa desigualdade também se faz presente no acesso a instituições públicas de ensino fundamental e médio que se destacam, seja pela excelência, seja pela tradição” (PERRONI; BRANDÃO, 2009, p. 66).

Esse *status* de escola de excelência tem levado a uma seleção, seja por parte da instituição, seja por parte dos pais, visto que no Brasil os sistemas públicos de educação têm liberdade para regulamentar seus processos de matrícula (BRUEL, 2014), não tendo uma política unificada de matrícula. Desta forma, “não é jamais possível, em todo caso, dizer com segurança quem, entre o agente e a instituição, escolhe realmente; se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe” (BOURDIEU, 1989, p. 198).

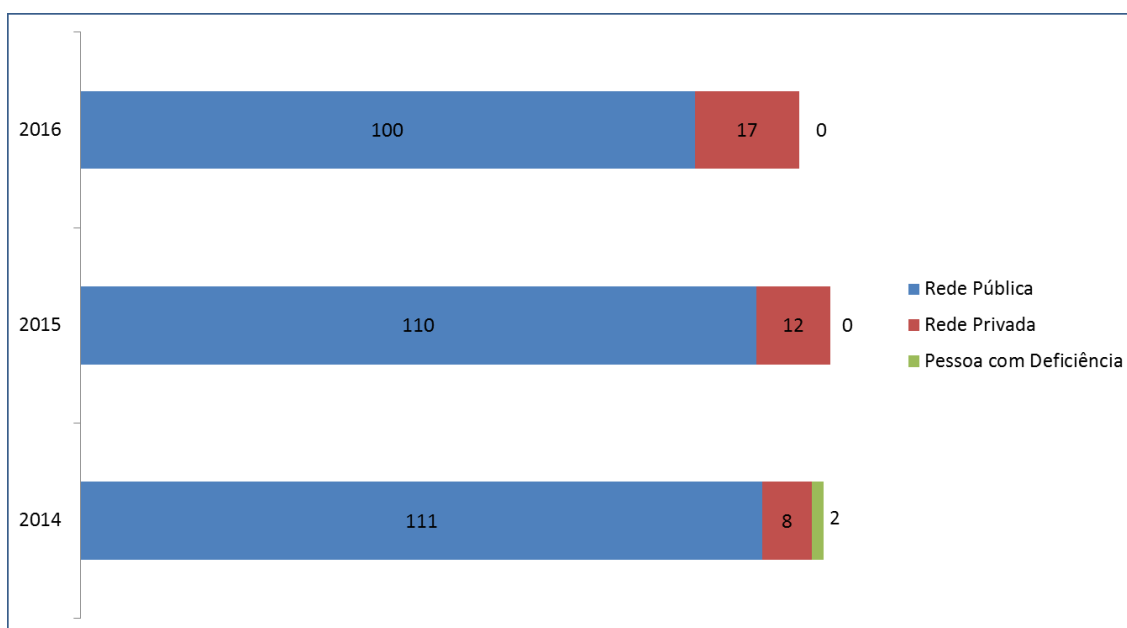
Entretanto, neste trabalho, pretendemos identificar, a partir da análise de dados, se essa desigualdade também se faz presente no acesso à instituição pública de Ensino Médio, foco dessa pesquisa. Nessa seção, discutimos o contexto dos alunos pertencentes à escola pesquisada. Por conta disso, mapeamos e dividimos os alunos em três categorias que, posteriormente, com o auxílio dos referenciais teóricos, pretendemos demonstrar ou contraditar a perspectiva de que a seleção dos alunos influencia no sucesso da instituição e verificar até que ponto tem relação com o conceito de sucesso apresentado neste trabalho.

Como verificado anteriormente, a admissão dos alunos na EETI Marcantonio Vilaça I ocorre por meio de aprovação no processo seletivo que acontece anualmente, com o

oferecimento de vagas para a 1ª série do Ensino Médio. Para alcançar os objetivos pretendidos, analisamos com base nos documentos da SEDUC/AM, divulgados em seu portal, nos dados disponíveis no Sistema de Gestão Integrado (SIGEAM) e em dados da escola divulgados em seu painel de gestão, especificamente os fatores referentes à aprovação desses alunos no processo seletivo. No que tange à rede de origem, localização da moradia e a média dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, esta análise visa identificar se a escola utiliza de algum mecanismo de segregação, velada ou não, no processo de escolha dos estudantes e o que isso tem impactado nos resultados escolares apresentados.

O primeiro fator que analisamos foi a rede de origem dos alunos aprovados no processo seletivo para a 1ª série do Ensino Médio, com o intuito de verificar como é realizada a sua composição. Conforme o edital do processo seletivo, a distribuição das vagas acontece da seguinte maneira: 5% são direcionadas aos candidatos com deficiência – caso não existam candidatos inscritos para as vagas disponíveis para este grupo, as mesmas serão designadas aos alunos da Rede Pública. Do saldo de vagas restantes, 80% serão ofertadas aos candidatos oriundos da Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas e 20% aos candidatos de outras redes de ensino (AMAZONAS, 2016). Desta forma, analisamos detalhadamente como se dá a composição do alunado em relação a sua rede de origem, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Composição do alunado da EETI Marcatonio Vilaça I por rede de origem durante os anos de 2014 a 2016

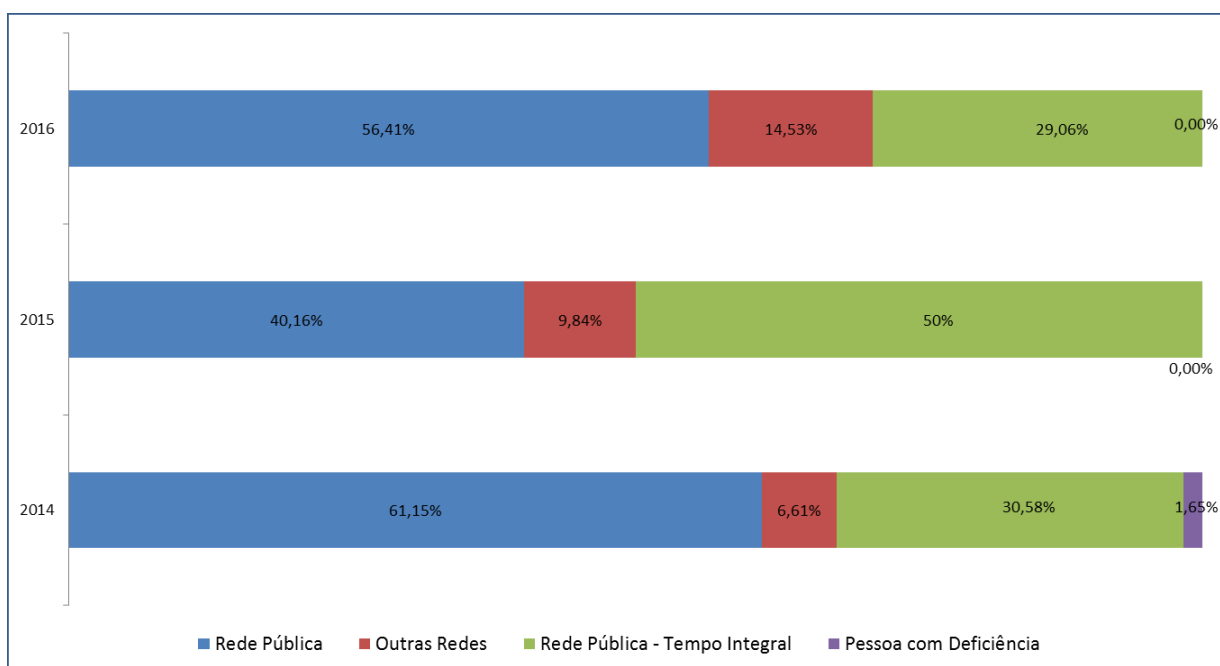


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de SEDUC/AM (2016).

Com base nos dados apresentados no gráfico, verificamos que a composição dos alunos da EETI Marcantonio Vilaça I é predominantemente de estudantes oriundos de escola pública, sendo que somente no ano de 2014 houve a inscrição no processo de pessoas com deficiência. Assim, as vagas remanescentes dos anos de 2015 e 2016 foram destinadas a alunos de escolas públicas. O que observamos também é que houve um crescimento no ingresso de alunos da rede particular; não de trata, no entanto, de um valor expressivo. No Gráfico 3, verificaremos como está distribuída por percentual a composição desses alunos.

É válido lembrar que, para alunos que estudaram em escola de tempo integral em que não há continuidade no ensino, é destinado um quantitativo de vaga. Devido a isto, no Gráfico 3 apresentamos a distribuição dos alunos entre os anos de 2014 a 2016, de modo que tivéssemos uma melhor compreensão de como foram formadas as turmas de 1ª série nesse período.

Gráfico 3 – Distribuição do alunado da EETI Marcantonio Vilaça I por rede de origem durante os anos de 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de SEDUC/AM (2016)

No Gráfico 3, verificamos que, ao analisar os dados de ingresso de alunos na 1ª série do Ensino Médio, a partir de sua decomposição, observamos que candidatos provenientes da rede pública ocuparam 85% e os alunos de outras redes apenas 15%. Isso nos faz refletir que o processo seletivo, cabe lembrar, instituído pela Secretaria de Educação e não pela escola,

aparenta um mecanismo democrático de garantia de acesso de camadas mais pobres. Sobre isso, Perroni e Brandão (2009, p. 68) afirmam que:

É preciso compreender essa divisão do número de vagas como uma tentativa de se garantir o acesso dos alunos da rede pública à instituição, uma vez que reconhecendo a desigualdade educacional entre os sistemas público e privado, esse segmento dificilmente conseguiria acessá-la.

Como vimos na seção 1.4.1, outro critério do processo seletivo é a “proximidade residencial do candidato, ou seja, o aluno deve residir em um dos bairros ou sub-bairros que estejam incluídos dentro do raio de atendimento da escola desejada” (AMAZONAS, 2017, p. 4). Essa medida visa não só o acesso ao aluno, mas a sua permanência durante os três anos do Ensino Médio. É importante lembrar que EETI Marcantonio Vilaça I está localizada na Cidade Nova, tem como limites os bairros Novo Aleixo e Cidade de Deus, que estão divididos em sub-bairros. Na Tabela 23, apresentaremos o percentual de alunos e a sua distribuição quanto a localização da sua moradia.

Tabela 23 – Composição do aluno da EETI Marcantonio Vilaça I de acordo com a localização da moradia nos anos de 2014 e 2016

BAIRRO	2014	2015	2016
Cidade Nova	63,82%	54,10%	50,59%
Monte das Oliveiras	8,51%	1,64%	9,41%
Novo Israel	10,64%	0%	9,41%
Flores	6,38%	16,39%	10,59%
Colônia Santo Antônio	6,38%	14,75%	10,59%
Colônia Terra Nova	4,27%	13,12%	8,24%
Tarumã	0%	0%	1,17%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de SEDUC/AM (2016)

Como verificamos nos dados apresentados na Tabela 23, todos os alunos pertencem à região da zona norte da cidade, sub-bairros da Cidade Nova, atendendo ao critério do processo de seleção, pois de acordo com o PSEETI (AMAZONAS, 2016, p. 5), são considerados “bairros preferenciais: Cidade Nova, Colônia Terra Nova, Colônia Santo Antônio, Flores, Monte das Oliveiras, Novo Israel e Tarumã”. É importante ressaltar que o macro bairro Cidade Nova, agora subdividido, tem sua composição de trabalhadores com renda média (IBGE, 2010). No PPP da escola está descrito que os alunos são oriundos de famílias distribuídas da seguinte forma: “80% dos estudantes são de famílias que seus

responsáveis possuem emprego fixo e moradia própria e 20% são de família com dificuldades financeiras e problemas familiares” (AMAZONAS, 2015, p. 119).

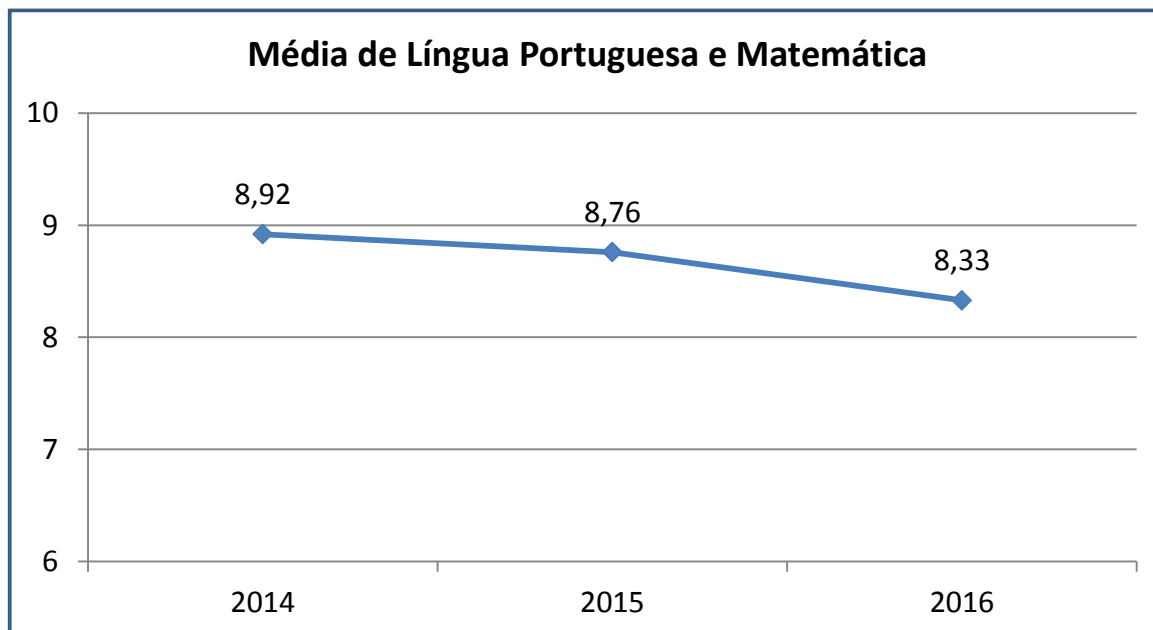
Sobre a delimitação do espaço geográfico, Bruel e Bartholo (2012) apontam como positiva, uma vez que “no contexto brasileiro, não existem políticas que explicitamente incentivem a livre escolha de instituições escolares”, o que geraria um quase mercado escolar⁴. Nos resultados da pesquisa das autoras em escolas do Rio de Janeiro, observaram-se que “em vários casos, as redes públicas municipais e/ou estaduais limitam tal escolha ou definem a priori os estabelecimentos escolares valendo-se de procedimentos de matrícula atrelados ao local de moradia dos alunos” (BRUEL; BARTHOLO, 2012, p. 306).

Para os autores um dos efeitos negativos da escolha das instituições pelos pais é “o aumento na estratificação escolar com a homogeneização do alunado em termos da composição socioeconômica e/ou racial” (BRUEL; BARTHOLO, 2012, p. 307). Por outro lado, há estudos que observam uma diminuição da segregação escolar a partir do incentivo à escolha escolar feita pelos pais (GORARD; FITZ; TAYLOR, 2001).

Outro critério estabelecido no processo seletivo é a média das notas dos componentes de Língua portuguesa e Matemática; sendo assim, faremos uma análise dos resultados apresentados pelos alunos selecionados, estabelecendo uma média a partir da somatória dos resultados de todos os alunos, dividindo pela quantidade de alunos. A finalidade desta ação é atestar ou não se os candidatos que ingressam nas escolas de tempo integral são alunos com um desempenho acima da média.

⁴ O conceito de quase mercado refere-se ao efeito da escolha por parte dos pais e da competição entre instituições de ensino. Para Le Grand (1991), são “quase” mercados, pois incentivam a competição entre empreendimentos produtivos, em contraposição ao monopólio estatal.

Gráfico 4 – Média de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos aprovados no Processo Seletivo – EETI Marcantonio Vilaça I nos anos de 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SEDUC/AM (2016)

Com base no Gráfico 4, verificamos que os alunos apresentam uma média elevada. Ao analisar os resultados dos alunos aprovados em 2016, podemos comparar a média do primeiro colocado e do último, sendo que o primeiro lugar apresentou nota de 9,76 em Língua portuguesa e 9,86 em matemática, ficando com a média de 9,81 pontos. Já o último candidato aprovado alcançou a nota de 8,5 em Língua Portuguesa e 8,0 em Matemática, resultando em uma média de 8,25 pontos. O que verificamos é que os alunos apresentam um padrão de nota elevado.

Na perspectiva de refletir sobre os mecanismos segregadores, no que se refere à exclusão social, muitos autores afirmam que ele não está ligado somente ao acesso à educação, mas principalmente, ao sucesso dos alunos no que tange a sua permanência e prosseguimento nos estudos. Soares e Figueiredo (2010) afirmam que é possível apreciar se a escola é bem-sucedida quando consegue obter bons resultados em testes padronizados, bem como manter os alunos sem evasão e repetência. Sobre isso, analisamos os resultados apresentados pela instituição (Tabelas 9, 10 e 11) e observamos isso na escola pesquisada, uma vez que, desde o ano de 2013 até o ano de 2016, a escola apresenta índices de reprovação e abandono em 0.

A análise do processo seletivo do qual tratou esta seção demonstrou que a forma de ingresso dos alunos da EETI Marcantonio Vilaça I é um fator que favorece o sucesso escolar, uma vez que consegue atrair alunos com bom desempenho para a instituição. No entanto, é

importante mencionar que este não é o fator predominante deste sucesso. Tal afirmação se concretiza ao analisarmos que o acesso é majoritariamente destinado a alunos de escolas públicas; além disso, todos os alunos são de uma mesma área geográfica, o que reduz as desigualdades, visto que elas apresentam características semelhantes. Além do mais, verificamos que os alunos que ingressam na escola são pessoas que vêm de famílias de renda média baixa (AMAZONAS, 2016), o que afasta a ideia de capital cultural e nível socioeconômico heterogêneo.

Nessa linha de pensamento, Brandão (2007, p. 17), ao estudar as escolas do Rio de Janeiro, iniciou com a hipótese de que a origem social era o fator determinante para o bom desempenho escolar. Contudo, ao fazer a análise do material produzido, verificou que havia mais indicativos de que as “características institucionais” influenciavam nesse resultado, do que propriamente o capital cultural dos alunos.

Cabe destacar, assim, que, para além das características da clientela, pudemos encontrar um conjunto de fatores intra-escolares que indicam perfis institucionais que agregam uma série de características que parecem otimizar as condições do trabalho docente e discente. (BRANDÃO, 2007, p.18)

A partir dessa perspectiva, na próxima seção analisamos as características da EETI Marcantonio Vilaça I relacionadas à gestão pedagógica, que é, neste trabalho, indicado como o fator principal para o sucesso alcançado pela instituição. Porém, é necessário destacar que, alunos a seleção de alunos potencializa esse resultado, visto que poucos bons alunos podem elevar a média da escola.

2.3.2 As características da escola eficaz: o que demonstra a prática pedagógica

Dentre as principais dimensões da gestão escolar, está a gestão pedagógica, que consiste na abrangência “do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 93). No Guia de Características de Escolas Eficazes, organizado pelo Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (WINSCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION, 2000), que sistematiza evidências e procedimentos de melhoria da escola, aponta como elementos norteadores de uma escola de sucesso: i) visão; ii) liderança; iii) padrões acadêmicos elevados; iv) competências socioemocionais; v) parceria entra família, escola e comunidade; vi) desenvolvimento profissional; e por fim vii) monitoramento constante.

De acordo com Soares (2004, p. 87), o desempenho cognitivo dos alunos tem direta relação com “as características estruturais da escola, às relações sociais na escola, aos professores e ao projeto pedagógico”. Da mesma forma, Franco *et al* (2007, p. 281), ao estudar pesquisas a respeito de eficácia e equidade escolar apontam cinco categorias: (i) recursos escolares; (ii) organização e gestão da escola; (iii) clima acadêmico; (iv) formação e salário docente; (v) ênfase pedagógica.

Esses autores apontam a prática pedagógica como um dos elementos essenciais para se alcançar bons resultados. Segundo Lück (2009, p. 94), a gestão pedagógica é caracterizada por um processo, “por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demandam 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”.

Com base nisso, nessa seção buscamos analisar os dados relacionados à prática realizada na EETI Marcantonio Vilaça I. Os dados estão distribuídos em prática docente e gestão pedagógica. O primeiro tem como intuito verificar como são previstas as avaliações, recuperação, reforço, planejamento. Já o segundo tem o objetivo de examinar as ações realizadas pela coordenação pedagógica e a gestão.

Para iniciarmos essa análise, se faz mister destacar os objetivos da escola apresentados em seu PPP sobre a formação dos estudantes, que são:

1. Proporcionar informações teóricas e práticas de forma interdisciplinar e contextualizada na transmissão do conhecimento curricular para que sejam capazes de pensar e agir com segurança e criatividade.
 2. Compreender o mundo em que vivemos, as mudanças sociais, econômicas e políticas que permeiam todas as esferas da vida pessoal, mobilizando continuamente reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.
 3. Possibilitar situações de desafios leitores de um mundo em permanente transformação que exige o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, para que possam compreender e refletir sobre a realidade através dos componentes curriculares participando e agindo.
 4. Implementar o modelo de escola-comunidade escolar oferecendo um ensino de qualidade com atividades que possibilitem aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.
 5. Reduzir o número de alunos desistentes e reprovados, motivando e induzindo a situar-se como sujeito que analisa, reflete, produz e responsabiliza-se em assegurar o seu próprio conhecimento;
 6. Incentivar a permanência dos alunos na sala de aula e na escola tornando-se atuante e participativo na aquisição de saberes através do desenvolvimento de competências e habilidades;
 7. Estimular pesquisas e a produção de conhecimento buscando desenvolver a criatividade e a autonomia dos alunos;
 8. Incentivar a participação em eventos desportivos, culturais e artísticos que visem difundir o talento e estimular a potencialidade dos jovens.
- (AMAZONAS, 2015a, p. 127-128)

Observamos com base nos objetivos apresentados que a escola busca uma formação holística, pois percebe a necessidade de desenvolvimento cognitivo, da prática esportiva, das relações e da produção de conhecimento por meio da pesquisa. O modelo de ensino adotado pela escola “é assentado pela flexibilidade, a diversidade, a contextualização, oferecendo oportunidade de avanço, além da escolarização básica e inserção no mundo do trabalho” (AMAZONAS, 2015, p. 129).

A escola tem sua concepção pedagógica baseada na teoria de Vigotsky a partir do enfoque sociocultural que considera o desenvolvimento humano como um processo mediado com base em situações de interação social. Em seu PPP, a escola atribui importância à participação dos alunos em atividades educativas, estabelecendo como “motor do desenvolvimento as aprendizagens específicas de natureza cultural e social” (AMAZONAS, 2015^a, p. 129).

A avaliação é vista pela escola como alimentadora do processo educacional, sendo capaz de “apontar a necessidade de melhoria, de apresentar meios de viabilizar a mudança, bem como verificar o desempenho dos alunos e suas aprendizagens” (AMAZONAS, 2015^a, p. 130). Segundo a escola, o processo avaliativo exige transformar a prática pedagógica, determinando que a avaliação assuma diferentes aspectos,

- (i) Função diagnóstica de identificar e analisar deficiências metodológicas e organizacionais no processo educativo, de modo a permitir correções e favorecer o desenvolvimento do aluno, inclusive a recuperação;
- (ii) Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante as atividades escolares;
- (iii) Compromisso com uma concepção dialética, histórica e desalienadora;
- (iv) Análise crítica dos documentos, de modo que faça emergir a criatividade, a divergência e o posicionamento individual;
- (v) Promova o *feedback* da ação educativa;
- (vi) Instrumento auxiliar da aprendizagem e não exclusivamente de aprovação e reprovação. (AMAZONAS, 2015, p. 123)

Verificamos que, para a escola, a avaliação é compreendida como elemento direcionador para a melhoria da aprendizagem. De acordo com o PPP, os instrumentos de avaliação são diversificados, e o professor tem autonomia para realizar a sua avaliação quanto à escolha do instrumento avaliativo e a distribuição de pontos; entretanto, é determinado por meio da Resolução n.º 48/2015 que as avaliações podem ser em forma de exercícios, trabalho de pesquisa com defesa oral, testes objetivos, provas discursivas, seminários, feira cultural, relatórios, atividades práticas e projetos, dentre outros. Sobre isso, Luckesi (2000, s/p) traz algumas considerações,

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor.

Nessa perspectiva, José Carlos Libaneo (1994) afirma que a avaliação é uma tarefa didática imprescindível e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar progressivamente o processo de ensino e aprendizagem. O autor ainda complementa que é com base na avaliação, que os “resultados vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos sendo comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias” (LIBANEO, 1994, p. 195).

O mesmo entendimento é compartilhado por Lück ao afirmar que a avaliação consiste no “conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados” (LÜCK, 2009, p. 46).

Entender que a avaliação necessita fazer parte de todo o processo educativo denota compreendê-la como um dos elementos de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando. Tal pensamento é corroborado por Perrenoud (1999) ao afirmar que:

Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, por um lado na observação, no *feedback*, na regulação e, por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, as vezes em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente. (PERRENOUD, 1999, p. 23)

Em relação à recuperação, é descrito que ela é oferecida no decorrer do ano, ocupando um lugar de importância, visto que a escola tem como meta não ter alunos reprovados. Isso significa dizer que a escola realiza atividades diversificadas que buscam minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes (AMAZONAS, 2015).

Uma das práticas seguidas pela instituição é a utilização da pedagogia de projetos. A educação por projetos torna-se uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares, com elevados índices de participação, motivação e produção (AMAZONAS,

2015). Nesse processo, o aluno é visto com “agente produtor de conhecimento e o professor assume a função de mediador desse processo” (AMAZONAS, 2015a, p. 131). Dessa forma, a escola pesquisada desenvolve práticas educativas através dos projetos escolares, promovendo interação e articulação de conhecimentos das diversas áreas. Para Sammons (2008), a escola eficaz é aquela que acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos.

O fato de um projeto de gestão escolar estar articulado com o projeto de sala de aula do professor, que por sua vez visa propiciar o desenvolvimento de projetos em torno de uma problemática de interesse de um grupo de alunos, integrando o computador, materiais da biblioteca e a televisão, torna-se fundamental para o processo de reconstrução de uma nova escola. Isso porque a parceria Elaboração de Projetos que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar pode facilitar a busca de soluções que permitam viabilizar a realização de novas prática pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem para a vida. (PRADO, 2005, p. 5-6)

Há também as atividades complementares realizadas ao final do dia com o objetivo de promover um relaxamento, são desenvolvidas atividades de xadrez, dança, música, teatro, fanfarra, jogos de vôlei e futebol. No PPP é destacada a necessidade de diversificar as atividades escolares, considerando não apenas o caráter formativo, mas o desenvolvimento do ser humano integral (AMAZONAS, 2015a, p. 133).

Sobre a interdisciplinaridade (AMAZONAS, 2015) é argumentado que só é possível em um ambiente de colaboração entre os professores, o que exige conhecimento, confiança e entrosamento da equipe. Para a escola, o currículo do Ensino Médio deve buscar “a integração do conhecimento especialmente pelo trabalho interdisciplinar” (AMAZONAS, 2015, p. 121). Desta forma, a escola entende que a interdisciplinaridade tem:

[A] possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Podendo ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, de terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois esta “interdisciplinaridade” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. (AMAZONAS, 2015a, p. 121)

Em relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2011) explana que esta abordagem promove uma visão mais ampla do ser humano, na qual todo o conhecimento é importante, até mesmo aquele produzido fora dos espaços formais de educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a interdisciplinaridade na perspectiva escolar:

não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a

Interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, p. 34-36)

O planejamento acontece bimestralmente, trazendo como base a Proposta Curricular do Ensino Médio elaborado por professores da rede estadual de ensino no ano de 2011, que apresenta como fundamento pedagógico conteúdos os quais devem ser inclusos, fundados sobre competências, previamente analisados, reagrupados e organizados em conformidade com as necessidades dos envolvidos: educandos, professores, gestores, todos os profissionais do processo educativo (AMAZONAS, 2012). Na proposta os conteúdos são divididos por eixos de aprendizagem e há a descrição de competência e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo estudante durante o bimestre. Há, ainda, a indicação de procedimentos metodológicos para o ensino dos componentes curriculares.

Para Lück, o planejamento sistemático das atuações e atividades certifica os resultados das ações em todas as frentes de trabalho da escola. Ainda de acordo com a autora, o ato de planejar “implica delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação” (LÜCK, 2009, p. 32).

A Escola Estadual Marcantonio Vilaça I tem como missão, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (AMAZONAS, 2015a), formar cidadãos competentes e honestos capazes de expressar atitudes críticas e inovadoras que contribuam para a melhoria da sociedade na qual estão inseridos. Ainda de acordo com o PPP, a visão da instituição é assim definida:

A finalidade principal da educação consiste no pleno desenvolvimento do ser humano. Para isso deve possibilitar aos alunos o acesso às informações, oferecer a utilidade desse conhecimento para enfrentar sua vida cotidiana e ter a oportunidade de viver uma cultura escolar atual. Garantir o direito aos saberes científico, ético e cultural, conferindo-lhe uma identidade com conhecimento útil para sua intervenção na realidade. (AMAZONAS, 2015a)

É importante destacar que a versão mais atual PPP da escola é referente ao ano de 2015, quando teve início uma nova discussão para a sua atualização. Esse processo ainda está em andamento, passando por diferentes etapas: reuniões de análise dos resultados dos últimos anos e taxas de rendimento, discussão sobre a visão de mundo, futuro e objetivos e estabelecimento de objetivos a serem alcançados. Participam dessas discussões, professores, gestor, pedagogos, secretário, servidores administrativos, pais, comunitários, alunos e representantes da CDE6 (AMAZONAS, 2017a).

No que tange à gestão pedagógica, especificamente o trabalho do gestor, no PPP orienta-se que a gestão deve organizar as ações da escola visando à aprendizagem significativa e a qualidade do ensino. Para que isso ocorra, segundo o PPP é necessário que a escola propicie:

a utilização de recursos tecnológicos, programas que incentivem a leitura, planejamento em equipe, monitoramento e otimização do tempo com objetivos bem definidos, participação efetiva dos pais, liderança do gestor com enfoque no processo e execução com responsabilidade e valorização do trabalho em equipe. (AMAZONAS, 2015a, p. 123)

O documento ainda aponta o diálogo e a participação de todos para se efetivar uma gestão democrática. Sobre isso Demo (2001, p. 18) esclarece que “participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”. Entretanto, Demo enfatiza que a participação não pode ser completamente demarcada ao afirmar que:

Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado. (DEMO, 2001, p. 19-20)

Promover a participação da família no processo educacional é uma das ações fortemente defendida pela gestão da escola pesquisada. Além disso, no PPP é descrita uma inquietação da gestão em relação à efetivação de ações que garantam o sucesso escolar, ligadas diretamente a,

Integração escola comunidade, acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, gestão democrática e participativa, competência e compromisso de seus integrantes, elaboração de diretrizes para atender a demanda escolar, planejamento participativo e estudo de estratégias para melhorar os indicadores educacionais. (AMAZONAS, 2015, p. 123)

Ainda sobre a participação dos pais, ela acontece nas reuniões de pais e mestres que ocorrem bimestralmente, ainda em reuniões da Associação de Pais e Mestres para consulta sobre a utilização dos recursos financeiros recebidos pela Instituição. Em visitas individuais dos pais, na escola há abertura e até incentivo para que eles acompanhem o processo de aprendizagem dos filhos. Na caderneta que a escola utiliza para registro de presenças e faltas de alunos, os pais podem monitorar, pois, quando há alguma situação do aluno seus responsáveis são comunicados. Sobre o índice de participação dos pais é possível perceber um percentual de 80% de presença dos responsáveis (AMAZONAS, 2016, s/p).

Em relação à prática pedagógica realizada pela coordenação, verificamos que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem é baseado na observação direta em sala de aula e no desempenho dos estudantes. Segundo o PPP, para que isso aconteça é necessário que a escola assuma o papel de “estimuladora, facilitadora e orientadora da aprendizagem, oferecendo condições e recursos para que os alunos se desenvolvam” (AMAZONAS, 2015, p. 124).

Conforme especificado no PPP, a escola utiliza diferentes instrumentos de monitoramento, tais como: “conversa informal, entrevista, questionário, reunião com a turma, encontros com representante de turma e professores conselheiros, teste de avaliação, grupos de estudos e conversas com os pais” (AMAZONAS, 2015a, p. 134). Sobre isso, Lück (2009, p. 46) esclarece que o monitoramento consiste no conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos de implementação de planos de ação e intervenções não planejadas.

Essas informações são compartilhadas entre a equipe pedagógica a fim de identificar situações que necessitem de intervenção. Lück (2009, p. 51) afirma que “o compartilhamento e disseminação dos resultados do monitoramento e avaliação com a comunidade escolar correspondem à razão de ser dessa dimensão de gestão escolar”, proporcionando momentos de interação e debates entre os agentes educativos que articulam, monitoram, avaliam e reorientam as ações pedagógicas (BRANDÃO, 2007, p. 20).

Essa tríade de ação-reflexão-ação é um ponto forte demonstrado pela escola e que possibilita o alcance de bons resultados. Sobre esse engajamento pedagógico com vista ao sucesso escolar, Farenzena (2005) assegura que:

[...] uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola de qualidade é uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só as condições objetivas são determinantes, mas que os trabalhadores em educação, quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade. (FARENZENA, 2005, p. 205)

Cousin (1998) elenca, entre outros indicadores importantes para a construção da excelência escolar, a imagem perante a clientela, a coesão institucional e a adesão do corpo docente ao projeto institucional. Segundo o autor, a estabilidade do corpo docente e da equipe administrativa é uma das pré-condições fundamentais para a construção de “políticas institucionais de sucesso”. Nesse sentido, a gestão pedagógica se torna o fio condutor das

outras dimensões da gestão e torna-se elemento articulados para a melhoria dos processos de aprendizagem. Desta forma, se tornam “instituições que implementam projetos pedagógicos bem-sucedidos” (BRANDÃO, 2007, p. 21).

Diante dessas observações, verificamos que a escola trabalha com diversas práticas pedagógicas que visam não somente à melhoria dos resultados acadêmicos, assim como à efetivação da participação dos pais no processo acadêmico e na formação integral do aluno. Desta forma, entendemos que a prática pedagógica é o fator que mais se destaca para os resultados alcançados pela instituição, incidindo fortemente em seu sucesso escolar. Além da prática pedagógica apresentada pela Instituição, observamos que ainda há sinais de uma cultura escolar fortalecida que futuramente poderá ser analisada.

2.3.3 A educação integral e suas possibilidades

Nessa seção, analisamos o quanto a estrutura e os processos envolvidos na educação integral influenciam no sucesso defendido na pesquisa. Para isso, é importante relembrar que, ao falarmos de sucesso, entendemos que este está diretamente ligado à “atuação acadêmica dos estudantes, o envolvimento em atividades educacionais, a satisfação, a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências desejadas, a permanência, a obtenção de resultados de aprendizagem” (YORK *et al*, 2015, p. 5).

Segundo o MEC (2016, s/p), a educação integral é muito mais do que apenas desenvolvimento cognitivo; ela implica em pensar e desenvolver nos estudantes diferentes atitudes, como veremos:

Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Verificamos anteriormente que a escola de tempo integral se diferencia das escolas regulares em relação ao tempo, à estrutura, a alguns componentes curriculares e, por fim, às atividades desenvolvidas. Segundo Lück,

[...] essa é condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a

aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento. (2009, p. 128)

Especificamente em relação à escola pesquisada, destacamos as atividades realizadas em formas de projetos e oficinas, que tem possibilitado a ampliação da aprendizagem. Conforme a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral, no que se refere às essas atividades pedagógicas, esclarece que devem ser ampliadas,

[...] por meio de projetos e oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante. (AMAZONAS, 2011, p. 15)

Por conta dessas ações, cabe ressaltar que a política de tempo integral no estado do Amazonas é relativamente nova comparada a outros estados brasileiros e muitas escolas ainda não conseguiram implementar essa política, o que não ocorre na escola pesquisada, visto que ela tem sido referência em publicações nacionais para vencer essas barreiras.

No Capítulo 3 apresentaremos o Plano de Ação Educacional, que tem como modelo as atividades realizadas na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I referente ao desenvolvimento de projetos e oficinas. Nosso objetivo é propor para a Coordenadoria Distrital de Educação 6 um conjunto de ações que possibilitem articular o currículo com a educação integral, um trabalho voltado para a utilização da pedagogia de projetos, monitoramento da aprendizagem dos estudantes. Para isso, sugerimos a criação de um grupo de estudo de práticas pedagógicas na Coordenadoria, a construção de um plano de trabalho destinado à formação dos Gestores escolares e professores sobre elaboração e execução de projetos interdisciplinares, a criação de uma rede de apoio as escolas e monitoramento das práticas realizadas, além da proposição de realização de *workshop* na Coordenadoria para a socialização de práticas exitosas encontradas nas escolas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE MELHORIA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Com o intuito de identificar os processos pedagógicos realizados na instituição pesquisada e socializar essas práticas com as escolas de Ensino Médio que compõem a Coordenadoria Distrital de Educação 6 e as demais escolas de tempo integral da SEDUC/AM, o estudo de caso foi organizado com o seguinte objetivo geral da dissertação, compreender os fatores que incidem sobre o sucesso alcançado pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I.

Para atingir esse resultado, foram elencados como objetivos específicos: (i) descrever a Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I no contexto da Secretaria de Educação do Amazonas e da Coordenadoria Distrital de Educação 6, destacando suas atividades, práticas, resultados e organização; (ii) analisar até que ponto a seleção de ingresso dos alunos, a gestão pedagógica e a educação de tempo integral têm influenciado nos resultados de desempenho da escola nas avaliações do SADEAM e considerar outros fatores que contribuem para esse bom desempenho; (iii) elaborar um Plano de Intervenção destinando à proposição de ações da escola e dos atores envolvidos no processo educacional que favoreçam a construção e/ou o fortalecimento das práticas pedagógicas nas unidades de ensino da CDE 6, a partir da experiência da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I.

A minha motivação para essa pesquisa deu-se por acompanhar as ações desenvolvidas na escola durante a minha atuação como supervisora pedagógica do Ensino Médio, perceber que os alunos tinham bons desempenhos, não somente em relação às notas, mas nas atividades e ações na escola, tendo efetivamente um protagonismo, no qual se tornaram o centro do processo de aprendizagem; além disso, a interação dos professores com os alunos e o desenvolvimento dos projetos me instigou a pesquisar quais elementos potencializavam os bons resultados da escola e posteriormente, socializar com as demais escolas da CDE6, para que essas também alcançassem esse sucesso.

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, esboçamos no primeiro capítulo o cenário da rede estadual de ensino, abordamos a perspectiva da educação em tempo integral no Estado do Amazonas, fazendo um apanhado da implantação dessa política e ainda apresentamos às escolas que compõem a CDE6, caracterizando a zona norte da cidade, local onde se encontra a escola, objeto de estudo deste trabalho e expusemos as ações realizadas na

escola pesquisada, destacando seus processos e resultados, a fim de compreender quais os mecanismos utilizados na aquisição de bons resultados.

No transcorrer do capítulo 2, realizamos uma abordagem teórica sobre o acesso dos alunos e o impacto causado pelas políticas de matrícula; sobre isso, optou-se por abordar modelos nacionais e internacionais com o intuito de destacar pontos positivos e negativos. Apresentamos um referencial sobre a gestão pedagógica e suas práticas, destacando as características de escolas eficazes e, por fim, abordamos a política de educação em tempo integral como fator de sucesso.

Para análise dos dados, foi realizada uma pesquisa documental a partir do registro da escola e da SEDUC/AM. Desse modo, foram elencados três eixos analíticos: (i) a política de seleção na escola de tempo integral: quem são esses alunos; (ii) as características da escola eficaz: o que demonstra a prática pedagógica; e (iii) educação integral e suas possibilidades.

Os achados da pesquisa demonstraram que, em relação à forma de ingresso dos alunos, a política de seleção favorece os resultados alcançados pela instituição, porém não se configura como fator predominante neste resultado. Não evidenciamos registros de segregação escolar ou mecanismos de exclusão de alunos, uma vez que a composição do alunado é em sua maior parte de alunos egressos de escolas públicas, moradores do entorno e bairros adjacentes à instituição. Além disso, verificamos que todos os alunos concluem seus estudos com sucesso, não havendo repetência e evasão.

No que tange às práticas pedagógicas, notamos que a pedagogia de projetos é o foco central no trabalho desenvolvido pela instituição, aliada a um acompanhamento dos alunos e professores e monitoramento da aprendizagem. Ainda observamos que a participação dos pais em diversos momentos e o protagonismo dos alunos nas atividades favorece o alcance de bons resultados.

No que está relacionado à educação integral, observamos que esse também é um dos fatores principais que beneficiam o sucesso da escola pesquisada, uma vez que verificamos que a política é extremamente favorável ao desenvolvimento do estudante, não somente em relação a ampliação do tempo do aluno na escola, mas a ressignificação das ações e atividades produzidas na escola, fazendo com que o aluno seja parte atuante do processo de aprendizagem e que esteja disponível para ele diferentes formas de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Desta forma, concluímos que os fatores que incidem sobre o sucesso escolar da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I são: prática pedagógica e educação integral.

Nesse capítulo, apresentamos um Plano de Ação Educacional que tem como objetivo fortalecer o Ensino Médio em escolas da rede estadual pertencentes à Coordenadoria Distrital de Educação 6 por meio da melhoria dos processos pedagógicos quanto à articulação de projetos e oficinas realizados no interior da escola como estratégia para a integração curricular e garantia da aprendizagem dos estudantes, além de possibilitar o protagonismo dos jovens nos processos da escola, assim como a participação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Dessa forma, nosso plano tem como ponto de partida a análise dos dados coletados e, posteriormente, as sugestões de ações para fortalecimento e melhoria dos processos pedagógicos a partir da experiência da Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I. Com o intuito de oportunizar um entendimento mais uniforme dos resultados desta pesquisa, apresentamos o Quadro 12, que sintetiza os dados mais significativos encontrados.

Quadro 12 – Dados da pesquisa e ações propositivas

N.º	Dados da Pesquisa	Ação Propositiva
01	- Currículo articulado com a educação integral; - Trabalho voltado para a Pedagogia de Projetos; - Monitoramento da aprendizagem dos alunos - Integração Família e escola	1) Criação de grupo de estudo de práticas pedagógicas na CDE6; 2) Plano de trabalho voltado à formação de Gestores e Professores sobre elaboração e execução de projetos interdisciplinares; 3) Supervisão e rede de apoio para as escolas. 4) Workshop de gestores para socialização de práticas exitosas

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração do Plano de Ação Educacional está voltada especificamente para as ações referentes às práticas pedagógicas. A partir das ações propostas, este PAE se fundamenta na utilização da ferramenta 5W2H, que se caracteriza em uma técnica de gerenciamento que demonstra uma organização das ações antes da proposição de implantação de alguma modificação em determinados contextos. Segundo Meireles (2013), trata-se de uma ferramenta administrativa utilizada na elaboração de quadros voltados a problemas de gestão e, ainda de acordo com Behr, Moro e Estabel (2008), a terminologia 5W relaciona-se aos questionamentos *What*, *When*, *Why*, *Where* e *Who*, enquanto a expressão 2H, por sua vez,

indica os procedimentos *How* e *How much*; essas expressões são advindas do inglês e possuem a seguinte tradução: O quê, Quando, Por quê, Onde, Quem, Como e Quanto.

Conforme esses autores, a resposta a cada uma dessas perguntas possibilita refletir em soluções encadeadas, de modo que, ao indicarmos a solução de determinada questão, essa ferramenta auxilia no gerenciamento de todas as tarefas a serem realizadas. Diante do exposto, o PAE proposto busca difundir as ações realizadas na escola pesquisada, a fim de servir como uma possibilidade de melhoria no desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. No Quadro 13, apresentaremos as ações que serão realizadas pela equipe da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria Distrital de Educação 6.

Quadro 13 – Ações a serem executadas pela equipe pedagógica do Ensino Médio da Coordenadoria 6

What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1) Criação de grupo de estudo de práticas pedagógicas na CDE6	Ações formativas para apropriação da concepção de práticas pedagógicas	Na Coordenadoria	No período de 1 mês	Coordenador e Supervisores Pedagógico	08 Encontros	Sem custo
2) Formação de Gestores e Professores sobre concepção, elaboração e execução de projetos interdisciplinares;	Promover o aprimoramento da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares	No auditório da Coordenadoria	No período de 2 meses	Coordenador, Supervisores Pedagógico, Gestor Escolar, Pedagogo e Professores	10 encontros mensais a cada grupo de 10 escolas	Sem custo
3) Monitoramento e rede de apoio para as escolas.	Dar suporte às escolas no desenvolvimento de Projetos e atividades afins	Nas escolas de Ensino Médio	Ação Permanente	Supervisores Pedagógico	Semanal	Sem custo
4) Workshop de gestores para socialização de práticas exitosas	Socializar as ações realizadas pelas escolas	No auditório da Coordenadoria	No período de 01 mês	Coordenador, Supervisores Pedagógico, Gestor Escolar, Pedagogo e Professores	04 encontros	Sem custo
5) Avaliação das ações	Acompanhamento de cada etapa das ações por meio de registros escritos (relatórios), fotográficos e instrumento avaliativo	Na Sala de reunião da Coordenadoria	Semestral	Coordenador, Supervisores Pedagógico, Gestor Escolar, Pedagogo e Professores	02 encontros, o primeiro durante a metade do processo e o outro ao término do desenvolvimento das ações	Sem custo

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A partir dos dados coletados durante a análise dos documentos, foram elaboradas ações para serem desenvolvidas pela equipe da Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da CDE6, com vistas à disseminação do uso da pedagogia de projetos interdisciplinares nas demais escolas de ensino médio, com base na experiência da escola pesquisada. Essa seção traz o detalhamento das ações propostas no Quadro 13, com o objetivo de facilitar e orientar a sua aplicação pelos profissionais envolvidos.

3.1.1 Criação de grupo de estudo de práticas pedagógicas

Para realizarmos ações formativas com gestores e professores da escola, faz-se necessário que a equipe de supervisores esteja preparada. Com base nisso, nossa primeira ação é a criação de um grupo de estudos composto pelo Coordenador Pedagógico do Ensino Médio da CDE6, juntamente com os supervisores de campo para aquisição de conhecimentos acerca das concepções da pedagogia de projetos interdisciplinares, bem como sua elaboração e execução. Para que isso ocorra, serão realizados 8 encontros de 4 horas no período de um mês na sala de reunião CDE6. No primeiro encontro, no turno da manhã serão socializados os materiais com a temática a ser estudada; isso servirá para a realização de leitura e posterior discussão sobre ações, além de visualização de modelos de ações já consolidadas.

Já a segunda etapa, no turno vespertino, consiste na elaboração do plano de trabalho a ser adotado para a formação dos gestores, pedagogos e professores, onde deverão indicar a melhor metodologia e definir quais materiais serão utilizados. Lembramos que os supervisores, posteriormente, serão os multiplicadores e monitores junto aos agentes escolares, a fim de ampliar a rede de participantes na adoção dessa prática. Por fim, será realizado o registro de todo o processo de construção do plano de trabalho e ações desenvolvidas na formação dos supervisores por meio de registros em relatório, áudios e fotografias.

3.1.2 Formação de Gestores e Professores sobre concepção, elaboração e execução de projetos interdisciplinares

Para a formação de gestores, serão utilizados 10 encontros a cada grupo de 09 escolas; destacamos que a CDE6 tem em sua jurisdição 18 escolas de Ensino Médio. Essa etapa consiste na realização de percursos formativos acerca da concepção de projetos e oficinas a partir de uma perspectiva interdisciplinar com foco no desenvolvimento do estudante. Participarão desse momento gestores, pedagogos e professores – este último, a partir de organização da escola a partir de um rodízio baseado na Hora de Trabalho Pedagógico para que não prejudique as atividades em sala de aula.

Os agentes escolares participarão inicialmente de uma palestra sobre o tema; posteriormente, serão divididos em pequenos grupos para discussão sobre os conceitos, possibilidades e entraves na realização dessas ações nas escolas em que atuam a partir de suas percepções. Passado um tempo, eles retornam para uma plenária e registram-se as dúvidas, questionamentos e desdobramentos, sendo estes respondidos pelo palestrante e supervisores, além dos próprios gestores e demais agentes que queiram contribuir com a discussão.

Após o período de formação inicial, em um próximo encontro, esses atores irão pesquisar na escola um tema que seja do interesse dos alunos e elaborarão um pré-projeto, com o intuito de verificar se aquisição dos conceitos foram consolidadas. Em seguida, será feita uma análise pela equipe de supervisores e, após correção, receberão uma devolutiva, tendo como finalidade a preparação para a elaboração e desenvolvimento do projeto no ambiente escolar.

Também será proporcionado, por meio de vídeos e outros materiais, alguns exemplos de escolas que trabalham com a pedagogia de projetos. Haverá apresentação da equipe gestora da escola pesquisada para descrever como a instituição tem trabalho com projetos e quais os benefícios apresentados. Nessa etapa, haverá o registro em forma de relatório, além do fotográfico, que servirão para avaliações futuras.

3.1. 3 Monitoramento e rede de apoio para as escolas

A realização de projetos requer um acompanhamento constante no desdobramento de suas ações. Pensando nisso, estabeleceu-se um monitoramento a ser realizado pelos supervisores pedagógicos de campo semanalmente, durante as suas atividades de supervisão,

com o intuito de acompanhar as atividades desenvolvidas e sanar possíveis dúvidas que possam surgir ao longo do caminho. Essa medida também visa perceber nos alunos o grau de interesse nos projetos oferecidos, que, em outro momento, servirá de base para possíveis modificações.

Nessa etapa é essencial que o supervisor registre todo o desenvolver do processo utilizando relatórios, atas, conversa com os professores, orientações escritas, além de registros fotográficos. O fluxo de acompanhamento na escola será inicialmente com o gestor, posteriormente com o pedagogo e, por fim, o professor. É importante que o supervisor estabeleça uma relação mais próxima com o docente para que este sinta-se disposto a socializar as suas primeiras impressões.

3.1.4 *Workshop* de gestores para socialização de práticas exitosas

Esta etapa somente acontecerá no segundo semestre, após a formação e execução dos projetos nas escolas; para isso, são destinados 4 encontros com o objetivo de socializar as ações desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio. Participarão desta ação os agentes que iniciaram a formação e aplicaram os projetos em suas escolas. Como teremos 4 encontros com duração de 8 horas, definimos que nos dois primeiros dias haverá 3 apresentações pela manhã e 2 apresentações no horário vespertino; nos outros dois, por conta do quantitativo de escolas, duas escolas exibirão por turno. Apresentarão inicialmente o professor ou professores, dependendo da composição por escola, juntamente com o gestor, utilizando apresentação em *power point*. Para que tenha um ambiente agradável entre as exposições das escolas, haverá apresentações culturais e atividades laborais, além do oferecimento de lanches e pequenas degustações. Nessa apresentação, cada um dos agentes exporá a sua visão sobre a utilização de projetos e oficinas como ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem, nesta perspectiva, esperamos ouvir quais as maiores dúvidas, dificuldades apresentadas e as possibilidades da pedagogia de professores em sala de aula e na escola. Também será aberta fala aos participantes para caso queiram questionar, elogiar ou pedir mais informações. Após as apresentações, será feito o fechamento pelo Coordenador Distrital. Nesse evento, além dos registros formais, será aplicado uma avaliação da atividade.

3.2 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

As ações exibidas no Quadro 12 foram elaboradas para serem executadas na Coordenação Pedagógica de Ensino Médio da Coordenadoria Distrital de Educação 6, e, como todo processo, sofre influências dos agentes e do próprio desdobramento das ações. Por isso, foi proposto também por esta pesquisa que as ações que compõem esse PAE sejam avaliadas em três momentos. O primeiro, após as formações da equipe escolar sobre a elaboração e execução dos projetos interdisciplinares no mês de abril; o segundo, durante as ações realizadas dentro da escola (esta avaliação deverá ocorrer no mês de agosto); e, por fim, a avaliação geral de todo o processo após a realização do *workshop*, que acontecerá em novembro, por meio de discussões pela equipe, através de rodas de conversa, análise dos relatórios e registros, para serem diagnosticados os impactos destas ações propostas pelo PAE.

Ressaltamos que todas as atividades deste Plano de Ação Educacional deverão ser registradas por meio de relatórios, atas, registros fotográficos e áudios; esse material será condensado e analisado pelo grupo de estudos, sempre com o intuito de retroalimentação do processo, identificação de fragilidades em sua execução e possíveis modificações. Também será utilizado o formulário de avaliação da atividade de *workshop* para a realização de melhorias em futuras ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho consistiu na análise das ações e dos resultados alcançados pela escola pesquisada, a fim de verificar os fatores que contribuem para o sucesso escolar. Vale ressaltar que a concepção de sucesso utilizada vai além dos resultados numéricos. Dessa forma, tínhamos como objetivo geral compreender os fatores que incidem sobre o sucesso alcançado pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I. Para isso, elencamos três eixos de análise: (i) a política de seleção das escolas de tempo integral: quem são esses alunos; (ii) as características da escola eficaz; e (iii) a educação integral e suas possibilidades.

Sobre o processo de seleção, verificamos que este apresenta influência na obtenção de resultados, contudo, salientamos que, o que favorece o alcance de bons índices é adquirido no decorrer do processo de aprendizagem. É importante destacar que, nesse contexto o mérito da escola consiste na permanência dos alunos durante os três anos do Ensino Médio. Em relação aos mecanismos segregadores, não conseguimos identificá-los na ação da escola, uma vez que, após o acesso à instituição, é realizado um trabalho voltado para identificação de lacunas de aprendizagem; em virtude disso, a escola não apresenta resultados de reprovação ou repetência que indiquem tal prática.

A partir das análises empreendidas, verificamos que as características escolares associadas aos bons resultados alcançados pela Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I são: (i) organização curricular alinhada com a proposta de educação em tempo integral; (ii) Projeto Político Pedagógico que reflete a identidade cultural da instituição; (iii) utilização da pedagogia de projetos interdisciplinares no cotidiano escolar; (iv) educação integral. Dessa forma, o Plano de Ação Educacional está voltado para a disseminação das práticas identificadas na Escola Estadual Marcantonio Vilaça I para as escolas de Ensino Médio da CDE6.

É importante destacarmos que, especificamente na escola objeto de nosso estudo, a proposta de educação em tempo integral pauta-se não somente na ampliação da jornada escolar, mas na compreensão da concepção de educação integral, no desenvolvimento de um currículo e realização de atividades diversificadas que possibilitem o desenvolvimento pleno do aluno, favorecendo a reflexão sobre as diretrizes implementadas por parte de seus atores.

Destacamos que o nosso objetivo com a socialização das práticas da escola pesquisada não é uma pretensão de qualificar a escola como “a melhor” ou algo parecido. Na verdade, nosso intuito é uma tentativa de auxiliar as demais escolas de Ensino Médio da Coordenadoria

6 na aplicação de metodologias e ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento integral.

As ações propostas no plano de ação são sugestões de percursos didáticos pedagógicos que possam melhorar o trabalho nas escolas por parte da gestão, da coordenação pedagógica, dos professores e dos alunos.

As ações do PAE sugerem a criação de espaços de discussões sobre as práticas exitosas realizadas nas escolas da CDE6, a partir da equipe de Coordenação Pedagógica do Ensino Médio. A partir disso, será possível a proposição de formação, inicialmente com os gestores escolares, posteriormente com membros da equipe de pedagogos das escolas, além da promoção de palestras e oficinas realizadas com os demais sujeitos da comunidade escolar.

A pesquisa também revelou que, a escola apresenta uma cultura escolar constituída a partir das relações entre os atores, o que nos sinaliza como um dos fatores que possivelmente possibilita ou contribui para os resultados alcançados pela instituição, e ainda, nos instiga a examinar este aspecto, porém em outro momento.

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos e, conseqüentemente, a melhoria do meu fazer pedagógico enquanto profissional da educação. Além disso, proporcionou um aditamento de experiências no que diz respeito às diferentes realidades dentro do contexto brasileiro, por meios dos colegas de jornada, mestres e doutores que compartilharam suas vivências e conhecimentos.

O que apresentamos, todavia, são somente alguns indicativos das condições de trabalho e gestão institucional que parecem criar condições para que a escola pesquisada desenvolva um tipo de trabalho pedagógico que permite situá-la entre as escolas com bom desempenho, o que se manifesta em sucesso escolar. Mas essa perspectiva não exaure o tema. As questões são mais amplas e complexas, podendo ser abordadas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Como se trabalha com projetos (entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.

AMAZONAS . **Resolução N. 112/2008 – CEE/AM**. Aprovação do Projeto das Escolas de Tempo Integral operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM. Conselho Estadual de Educação, 2008.

____. Lei 3642 de 26 de julho de 2011a. ALTERA, na forma que especifica, a Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Administração e Gestão**.

____. Processo Seletivo para Escolas Estaduais de Tempo Integral – PSEETI. **Edital Nº 01**, de 21 de outubro de 2016.

____. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Manaus, AM, 2011b.

____. Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus, AM, 2015.

____. Escola Estadual de Tempo Integral Macractonio Vilaça I. **Projetos e Oficinas Interdisciplinares**. Manaus, AM, 2016.

____. **Resolução nº 165 de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a aprovação da Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas de tempo integral da capital e do interior do estado do Amazonas, operacionalizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc/AM, a partir de 2015. Manaus, AM, 2014.

____. **Regimento Geral das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Governo do Estado, 2010.

____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. Departamento de Gestão Escolar. Comissão Permanente de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Diretrizes Organizacionais da Gestão Escolar: Rotinas Internas**. SEDUC/DEGESC/CEPED – Manaus, AM, 2017, p. 37.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Ed. Papirus, 2004, p. 11-26.

____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

- BARBOSA, M. C. S. Trabalhando com projetos. In: ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 152.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2013.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 22ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez., 2010, p. 487-499.
- BRANDÃO, Z. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Referência: **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRUEL, A. L. **Distribuição de oportunidades educacionais**: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CARVALHO, A. M. C. **Sucesso escolar: o que isso representa?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, p. 47-63, mai. 1996. Trad. Neide Luzia de Rezende.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.
- COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.
- _____. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, A. *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

COUSIN, O. **Eficácia da faculdade** – sociologia e o efeito do estabelecimento. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Participação é conquista**: noções de política social e participativa. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

JORNAL NACIONAL. Empresas Criam Iniciativas para Melhorar Mão-De-Obra.. **Matéria jornalística**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/t/edicoes/v/empresas-criam-iniciativas-para-melhorar-mao-de-obra/2093446/?fb_action_ids=507084029317237&fb_action_types=og.recommends&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B10152019981035398%5D&action_type_map=%5B%22og.recommends%22%5D&action_ref_map=%5B%5D%5D>. Acesso em: 13 mai. 2017.

FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. **Aprender a ser**. A educação do futuro. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 1972.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. 6ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 176.

FARENZENA, N. (Org.). **Cestos e condições de qualidade da educação em escolas públicas**: aportes de estudos regionais. Brasília. Inep/MEC, 2005.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p.145-165.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, v. 1, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J. C. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares. In: FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da Educação** – dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREIRE, F.; PRADO, M. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129.

GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes: 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 202.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

GORARD, S.; FITZ, J.; TAYLOR, C. School choice impacts: what do we know?. **Educational Researcher**, v. 30, n. 7, p. 18-23, 2001.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, CENPEC, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, mai./ago. 2006, p. 201-210.

GURGEL, P. R. H. **Ditos sobre o sucesso escolar**: estudo de casos no estado da Bahia. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Educação Básica para o Nordeste, 1998. 92 p.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2000-2010** – POF. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais. **Indicadores educacionais**, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. **Microdados do Enem**. 2015. Disponível EM: <<http://www.QEdu.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan./jun. 2001. Trad. Gizele de Souza.

JOVEM SENADOR. **Programa Senado Jovem Brasileiro: finalistas 2014**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/finalistas-e-ganhadores-do-concurso-de-redacao-jovem-senador-2014-sao-anunciados>>. Acesso em: 4 jun. de 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2008.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formando Professor Cortez Editora: São Paulo, 1994.

LINS, M. J. S. C. Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, n. 29, v. 29, out./dez., 2000, p. 441-454.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social – Unicef, 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Série Cadernos de Gestão, v. 4. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. (Org.). **Em aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 1981.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 2005.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da Educação Integral. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução**. São Paulo: Atlas, 1985.

____. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MESQUITA, Silvana Soares de. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOLL, J. (Org.). A escola de tempo integral. In: OLIVIERA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Edições Dom Quixote, 1998.

JORNAL A CRÍTICA. Ocupação Artística Movimenta Escola Estadual na Cidade Nova. **Matéria Jornalística**. Manaus. Rede Calderado. 20 mai. 2016. Jornal Impresso e Digital. Disponível em: <<http://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/ocupacao-artistica-movimenta-escola-estadual-na-cidade-nova>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

OLIVEIRA, L. C. V. A cultura escolar: revisando conceitos. **RBPAE**, v. 19, n. 2, jul/dez, 2003.

OLIVEIRA, J. DE A. **Prática de gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do Planejamento Estratégico no Sistema de Ensino do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015.

PARO, V. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de pesquisa**, s. l., n. 65, p. 11-20, 1988.

____. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, julho/2003.

____. **Avaliação** – da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 1999.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES** – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2009.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17.

RIBEIRO, L. V. F.; TAVARES JÚNIOR, F.; LOURENÇO, J. L. Políticas Educacionais e eficácia: o caso do Ceará. **Reuniões da Abave**. n. 7, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SADEAM. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas**. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/>>. Acesso em: 25 abr, 2017.

SALES, M. C. M.. **Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM)**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015.

SIGEAM. **Sistema Integrado Educacional do Amazonas**. Disponível em: <<http://www.sigeam.am.gov.br>>. Acesso: 20 nov. 2016.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, J. B. M. N. **Desafios da avaliação em larga escala no Estado do Amazonas: contribuições para a divulgação e apropriação dos resultados do Sadeam**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2016.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, C. M. M.; FIGUEIREDO, L. Nível de renda e qualidade da educação nos municípios brasileiros. **XIV Seminário sobre Economia Mineira**. Diamantina – MG. Org. CEDEPLAR/FACE (UFMG), 2010.

TASSONI, E. C. M. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-64, jan./jun., 2011.

WASELFISZ, Jacobo. **Qualidade e recursos humanos nas escolas**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000a.

_____. **Recursos escolares fazem diferença?**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000b.

WEST, A.; PENNELL, H. Quão novo é o novo trabalho? As escolas de quase mercado e inglês 1997-2001. **British Journal of Educational Studies**, Londres, Routledge, v. 50, n. 2, p. 206-224, 2002.

WINSCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. **Características de escolas eficazes**. Trad. Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola, Universidades Lusíada. Madison, Winsconsin, 2000. Disponível em: <<http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

YORK, T. T.; GIBSON, C.; RANKIN, S. Definindo e medindo o sucesso acadêmico. **Avaliação prática, pesquisa e avaliação**. v. 20, n. 5, p. 1-20, 2015.