

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ



**O PERFIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM:
UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SAEB E A RELAÇÃO
COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

HUMAITÁ, AM
2022

ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ

**O PERFIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM:
UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SAEB E A RELAÇÃO
COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ, AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957p Cruz, Ana Claudia da Silva Oliveira da
O perfil de uma escola pública de Humaitá - AM : uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas / Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz . 2022
128 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Adriana Francisca de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Práticas de Gestão. 3. Avaliação Externa. 4. Saeb. I. Medeiros, Adriana Francisca de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ

**O PERFIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ-AM:
UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SAEB E A
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adriana Francisca de Medeiros
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Rute Regis de Oliveira da Silva
(Membro Externo – PPGED/UFRN)

Prof.^a Dr.^a. Eliane Regina Martins Batista
(Membro Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente Externo – MEDUC/UNIR)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Reis da Silva
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

HUMAITÁ-AM, 22/07/2022.

Dedico este trabalho a minha família, para que compreendam que Deus é a pessoa que melhor conhece os planos a nosso respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai celestial, por me proporcionar a oportunidade de realizar este sonho e força para seguir esta caminhada mesmo depois de passar pela maior perda de minha vida, até o presente momento.

À minha orientadora professora Dra. Adriana Francisca de Medeiros, pela sensibilidade e gentileza em compartilhar seus conhecimentos, conduzindo-me à concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Divaldo Oliveira e Maria do Rosário Mendonça (*in memoriam*) por todo esforço que tiveram para promover minha caminhada formativa.

Ao meu esposo, Juciney e aos meus filhos, Grasiela e Caio Miguel, por compreenderem minha ausência em muitos momentos e ainda serem a minha base de apoio nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Ceíça Azevedo, Edvaldo, Edno, Ione, Luiz Gustavo e Ana Fernanda, por serem quem são e sempre acreditarem em mim, pois nesse período de estudo, compartilhamos uma grande dor, e de alguma forma realizar este sonho traz refrigério a todos nós.

A minha amiga Elízia, por ser uma pessoa inspiradora tanto para minha vida acadêmica, quanto pessoal.

Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo em todas as ocasiões, principalmente aqueles que se tornaram amigos, Rosângela e Elves.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do IEAA/Humaitá, pelos ensinamentos.

À Universidade Federal do Amazonas/UFAM, por todo suporte dispensado ao andamento do curso.

Muito Obrigada!

RESUMO

Ante a inquietude com o desempenho das escolas de ensino fundamental I, no município de Humaitá-AM, buscou-se compreender a relação das práticas pedagógicas exercidas dentro dos muros da escola, com o desempenho apresentado nas avaliações externas padronizadas, mais especificamente, a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, formulou-se alguns questionamentos diretivos com o objetivo de analisar influências de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de uma escola pública com melhor desempenho no SAEB (2019). Sonda-se no discurso da equipe docente e gestora, quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas, para superação das metas estabelecidas pelo SAEB, e o quanto tem facilitado o ensino e aprendizagem do sujeito (estudante) em formação. A abordagem desse estudo é qualitativa, o método utilizado será a pesquisa descritiva, a produção de dados foi realizada a partir da entrevista semiestruturada com professores titulares das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a equipe gestora da escola. Para a sistematização e análise dos dados gerados a partir do instrumento, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista a necessidade de uma visão aprofundada sobre a realidade do ambiente onde está inserida a escola. Como considerações finais, de nossa pesquisa, apontamos que a realização de práticas pedagógicas se configura em uma ação social a partir da intervenção humana. Dito isto, destacamos o seu processo de construção constante, inacabado e em alguns casos contraditório. Portanto, o que reafirmamos é que, no cotidiano da escola Municipal Edmee Monteiro Brasil, são realizadas práticas gestoras e docentes, dentre as quais existem aquelas que corroboram para o aprendizado global do estudante enquanto sujeito ativo na construção de seu conhecimento, mas também foram identificadas práticas totalmente direcionadas ao treinamento para a realização das avaliações externas, nesse caso o SAEB, e ainda práticas de alfabetização que não contemplam, nem consideram o estudante como protagonista no processo.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Práticas de Gestão. Avaliação Externa. SAEB.

ABSTRACT

Faced with the concern with the performance of elementary schools I, in the municipality of Humaitá-AM, we sought to understand the relationship between pedagogical practices carried out within the walls of the school, with the performance presented in standardized external evaluations, more specifically the evaluation of the Basic Education Assessment System - SAEB, some directive questions were formulated with the objective of analyzing influences of pedagogical practices developed in the context of a public school with better performance in SAEB (2019). In the discourse of the teaching and managerial staff, the pedagogical practices developed by the teams, manager and teacher of the school to overcome the goals established by the SAEB are probed, and how much has facilitated the teaching and learning of the subject (student) in training. The approach of this study is qualitative, the method used will be descriptive research, the production of data will be carried out from the semi-structured interview with teachers from the 1st to 5th grades of elementary school and the school management team. For the systematization and analysis of the data generated from the instrument, the technique of content analysis was adopted, in view of the need for a more in-depth view of the reality of the environment where the school is located. As final considerations of our research, we point out that the realization of pedagogical practices is configured in a social action from human intervention, that said, we highlight its constant, unfinished and in some cases contradictory construction process. Therefore, what we reaffirm is that in the daily life of the Edmee Monteiro Brasil Municipal School, managerial and teaching practices are carried out, among which there are those that corroborate the global learning of the learner as an active subject in the construction of his knowledge, but practices were also identified. totally directed to training for the accomplishment of external evaluations, in this case the SAEB, and even literacy practices that do not contemplate, nor consider the student as a protagonist in the process.

Keywords: Pedagogical Practices. Management Practices. External Evaluation. SAEB.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
ADI	Atividade Didática Integrada
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adulto
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINAEB	Sistema Nacional da Educação Básica
SISTEBIB	Sistema de Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil.....	69
Figura 2 – Pátio interno da Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil.....	69
Figura 3 - Capa da cartilha utilizada no auxílio a alfabetização.....	92
Figura 4 - Sumário da cartilha utilizada no auxílio a alfabetização.	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações na BDTD que discorrem sobre a temática SAEB e práticas pedagógicas.	28
Quadro 2 - Linha do tempo do SAEB (1990 – 2003).....	42
Quadro 3 - Linha do tempo do SAEB (2005 – 2021).....	44
Quadro 4 - Habilidade de leitura do ensino fundamental I de acordo com a BNCC.	56
Quadro 5 - Pontos Negativos e Positivos da interação por oralidade.....	64
Quadro 6 - Dependências física da escola.	70
Quadro 7 - Resultados do Ideb da Escola.....	72
Quadro 8 - Perfil sócio acadêmico das professoras/sujeitos.....	78
Quadro 9 - Categorias e subcategorias das práticas pedagógicas sob as concepções da equipe gestora e docente da escola.....	85

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO.....	13
2	INTRODUÇÃO	23
3	SAEB E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PESQUISAS QUE REFERENCIAM O OBJETO DE ESTUDO.....	27
3.1	Avaliação do SAEB, suas contribuições para a formulação de políticas pública	29
3.2	Avaliação do SAEB e as implicações no contexto escolar	33
3.3	Prática pedagógica como instrumento de melhoria para o ensino	37
4	AVALIAÇÃO EXTERNA NACIONAL: SAEB	40
4.1	Contexto histórico de criação do SAEB.....	41
4.2	Fundamentos e instrumentos das avaliações do SAEB.....	46
5	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	49
5.1	Conceituando práticas pedagógicas.....	50
5.2	Práticas pedagógicas docentes.....	53
5.2.1	Planejamento	54
5.2.2	Práticas de leitura.....	55
5.2.3	Diagnóstico	58
5.4	Práticas pedagógicas de gestão	62
6	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
6.1	Abordagem e princípios metodológicos.....	66
6.2	Pesquisa descritiva	67
6.3	Contextualizando o ambiente da pesquisa.....	68
6.3.1	A Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil	69
6.4	Processos de construção de dados	72
6.4.1	Entrevista.....	73
6.4.2	Análise documental.....	75
6.5	Processo de análise de dados	75
7	A ESCOLA EDMEE BRASIL: PERFIL, SAEB E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	77
7.1	Perfil sócio acadêmico e experiências com o SAEB.....	77
7.1.1	O perfil sócio-acadêmico das professoras sujeitos da pesquisa	77
7.1.2	Experiências com a avaliação e a apropriação dos resultados do SAEB.....	81
7.2	Práticas pedagógicas da Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil	84
7.2.1	Práticas pedagógicas em sala de aula.....	85
7.2.2	Práticas pedagógicas extra sala de aula.....	94
7.2.3	Práticas de gestão	100
8	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	118
	ANEXO.....	120

1 PRÓLOGO

A você leitor....

Este tópico trata de uma narrativa onde descrevo minha caminhada enquanto pesquisadora, e ainda os motivos que levaram à escolha do objeto de pesquisa: avaliação externa nacional e a relação com as práticas pedagógicas de uma escola pública do município de Humaitá-Amazonas.

Pensar em construção de conhecimentos sem pensar em formação de identidade, é um tanto frágil e fragmentado. Refletir sobre a construção da identidade do sujeito, é certamente analisar o contexto da convivência em família, sendo esse o ambiente que representa suas raízes, seus valores, crenças e visão de mundo. É nesse contexto que se estabelece um cenário de ricas aprendizagens carregadas de novos significados.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

A família é a figura da primeira rede de relacionamentos, seja, entre seus membros internos (os que moram na mesma casa), os parentes (avós, tios, tias, primos etc.) ou ainda a relação com a comunidade onde se está inserida. É através dessas relações interpessoais que experiências são compartilhadas e a produção do conhecimento vai tomando forma. Minha história com a leitura teve início a partir dessa experiência familiar.

Conheci as primeiras letras antes mesmo de frequentar a escola. Em um sítio às margens do rio Madeira, onde morava com minha família, a experiência veio através de meus tios que haviam estudado na cidade de Humaitá. Minha vontade de ler era tanto que em pouco tempo já era a contadora de história da casa. Meu pai comprava pequenos “gibis” que me proporcionavam adentrar ao campo da leitura e descobrir um mundo completamente novo. E foi ali durante a leitura que tive meu primeiro contato com uma forma de avaliação, pois meu tio costumeiramente fazia um comentário sobre minha evolução enquanto leitora, sobre a fluência ou possíveis erros cometidos. Mas, ao final, sempre dava uma palavra positiva com relação ao desenvolvimento de minha aprendizagem.

Inserida em um ambiente motivador em que havia incentivo por parte dos tios, percebe-se o quanto essa atitude foi significativa para minha aprendizagem dentro do seio familiar. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), é na família que os objetivos, “conteúdos e

métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização e proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo”.

Minha história encontra solidez dentro do pensamento exposto pelas autoras citadas, quando se referem a uma metodologia muito própria do contexto familiar em produzir e dar significados ao aprendizado adquirido. Minha vivência escolar se inicia em um momento de muitas transformações na educação pública no Brasil, no ano de 1987. A educação brasileira estava saindo de uma ditadura militar que possuía um modelo de educação pautado no centralismo e rigidez hierárquica, conforme salienta Borges (2012, p. 144).

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios.

A partir da década de 1980, esse modelo foi se enfraquecendo. Foram surgindo movimentos que levantavam bandeiras em favor da democratização da educação no Brasil. Com a efetivação do término da ditadura no país, a sociedade inicia um processo de superação histórica do regime. No contexto educacional, começam a surgir as discussões voltadas a um modelo de administração educacional com perspectivas crítico progressivas, ponderações que foram levadas ao Fórum Nacional em Educação e Defesa da Escola Pública.

Na medida em que se foram criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. (BORGES, 2012, p. 145).

A busca pela gestão democrática foi conquistada em 1988, quando estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, na qual salienta que “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A intenção aqui é contextualizar minha vivência acadêmica em meio a situação histórica da educação brasileira. É neste cenário, numa escola pública municipal, que dou início à vida escolar. Chamo atenção para a valorização dessa escola pública, que contribuiu significativamente para meu

desenvolvimento escolar. Vale destacar, neste sentido, que a ação familiar foi eficaz na busca de melhorias para os filhos(as). Esse foi o caso de minha família.

Em 1986, movidos pela vontade de mais oportunidades para os filhos(as) estudarem, meus pais decidiram se mudar da zona rural, lugar onde vivíamos (um pequeno sítio às margens do rio Madeira), para a zona urbana, cidade de Humaitá, localizada no sul do Amazonas. Quando chegamos à cidade tudo era novo e diferente. No início, as dificuldades foram grandes, não possuíamos moradia fixa, nem emprego de carteira assinada. Mas com determinação de vencer, meu pai trabalhou nos mais diversos ofícios para nos proporcionar oportunidade de frequentar a escola.

A escola, nesse período, possuía condições precárias em todos os aspectos, desde a parte de infraestrutura, que pouco oferecia em relação à acomodação adequada das salas de aula, até as condições pedagógicas para o desenvolvimento do ensino. Todavia, vale ressaltar que, para aquele momento, era a melhor opção para a busca de um desenvolvimento cognitivo e social.

Os avanços, no entanto, foram acontecendo não tão rápido como se esperava, mas gradativamente e pontual. A revista eletrônica *Nova Escola*, em sua publicação em 2011, apresenta dados a respeito do acesso e permanência do estudante na escola: “em 1985, 20% dos brasileiros entre 10 e 14 anos eram analfabetos. No ano de publicação da referida revista esses números eram de 2,5%, no quesito acesso 97,6%, dos jovens de 7 a 14 anos já estavam na escola, contra 80,1% em 1980” (MONROE, 2011, s.p.).

Como podemos observar, o acesso e a permanência da criança, dos adolescentes e jovens na escola cresceu significativamente. Essas melhorias foram se tornando mais sólidas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, onde a educação infantil passou a ser responsabilidade dos municípios, bem como, a prioridade para o ensino fundamental.

Foi em meio a esse contexto histórico que cursei toda a minha educação básica, concluindo o ensino magistério no ano de 1997, na Escola Estadual Oswaldo Cruz, neste município. Nesse período, já existia um desejo por cursar o nível superior na disciplina de Matemática e essa vontade foi despertada e inspirada por um professor da 2ª série do ensino médio, basicamente por suas práticas pedagógicas em sala de aula.

O mesmo ensinava matemática de uma forma tão simples e compreensível que era inspirador. Sérgio Bonilha (*in memoriam*) era o seu nome. A matemática apresentada por ele chegava como poesia aos meus olhos. Posso dizer que foi aí meu “noivado” definitivo com a disciplina que continua me encantando até os dias de hoje. Lamentavelmente, este brilhante

professor veio a falecer tão precocemente em um acidente. Sua passagem foi breve, mas suas práticas pedagógicas foram marcantes na construção de minha identidade enquanto docente, e ficaram registradas para sempre em minha memória. Cunha (1988, p. 69) afirma que “dificilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas”.

A afirmação apontada pela autora em sua tese de doutorado, foi legitimada mais tarde através do livro, “O bom professor e suas práticas”, onde a mesma versa sobre característica apresentadas pelo bom professor, onde no geral, seria aquele que tem o prazer em estar em sala de aula, valoriza o tempo com seus alunos, se percebe como articulador no processo de construção do conhecimento, reconhecendo que o estudante possui ação fundamental na efetivação de sua aprendizagem, Cunha (1996). A referida autora, também evidencia a relação de afetividade entre professor e a disciplina de ensino.

Ao falar sobre o “eu” docente, recorro primeiramente a um breve contexto histórico sobre a formação de professor, buscando estabelecer minha identidade profissional enquanto pesquisadora. Saviani (2009) fala sobre a necessidade de formação de professor ter sido preconizada desde o século XVII, onde teria sido instituído o primeiro estabelecimento de ensino em 1684.

No Brasil, vamo-nos ater a partir da LDB n.º 5.692/71, onde a mesma versa sobre a formação de professores em nível superior para os cursos de licenciatura curta e plena, com duração de três e quatro anos, respectivamente. Simultaneamente à promulgação da Lei, mais precisamente a partir de 1980, começam a surgir movimentos em prol dos cursos de pedagogia e licenciaturas, pois, de acordo com Silva (2003), a luta era por uma identidade aos profissionais, tendo a docência como base de referência.

A maioria das instituições formadoras atribuíram uma reformulação ao curso, como bem referencia Saviani (2009, p. 148), “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau”.

O novo quadro que se desenhava trouxe boas expectativas aos professores, de que nesse momento aconteceriam mudanças e novos olhares para a formação de professores no Brasil. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a atual LDB, Lei n.º 9.394/96. Seu texto versava sobre a reorganização do sistema de educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo seguido pelo ensino superior. O texto que trouxe

uma mudança significativa foi o Art. 62, que estabelece como formação mínima para o exercício do magistério, a formação em nível superior em curso de licenciatura plena.

Para cumprir a determinação da LDB n.º 9.394/96, as redes de ensino passaram por reorganização de seus programas, instituindo várias modalidades de formação continuada, na busca pela melhoria do quadro educacional do país. De acordo com a revista eletrônica *Nova Escola* (2011), essa ascensão foi acontecendo “numericamente, porém, os esforços fizeram efeito. Em 1995, o número de educadores apenas com o ensino fundamental era de 132 mil, em 2011 (ano de publicação da revista), eles passaram a ser 6,9 mil pessoas - 1% do total”.

Situo-me, então, no ano de 2006, período em que houve aumento significativo do acesso ao ensino superior, tanto na rede privada, com crescimento percentual acima de 15%, quanto na rede pública, que obteve um crescimento modesto de cerca de 7%, como noticiou o *site* de notícia UOL Educação (ARAGAKI, 2007), onde destacava o grande interesse da rede privada pelo ensino superior, com aumento significativo entre os anos de 2005 e 2006.

Nesse mesmo período, o município de Humaitá passava por um marco histórico, pois havia recebido a instalação de um polo da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), fato que proporcionou a muitos estudantes humaitaenses a oportunidade de adentrarem a universidade pública. Pois, até o final dos anos 1990 e início de 2000, não havia possibilidades reais de muitos filhos de Humaitá cursarem uma graduação, pelo fato de suas famílias não possuírem recursos financeiros para mantê-los estudando na capital Manaus ou no estado vizinho, Rondônia. Fui uma dessas filhas de Humaitá que pôde participar da primeira turma de Licenciatura em Matemática, oferecida pela UEA neste município.

Após nove anos de conclusão do magistério, prestei vestibular e ingressei na universidade pública estadual. A escolha pela área de exatas já tinha sido feito há tempos atrás. O motivo da escolha se deu pelo desejo de contribuir com um ensino de matemática mais dinâmico e significativo, proporcionando uma aprendizagem de qualidade e ainda, romper com paradigmas tradicionais de que matemática são apenas números e cálculos.

No entanto, ao ingressar no curso, tive uma infeliz surpresa. Eu sabia pouco sobre matemática, tudo aquilo que havia aprendido na educação básica precisou ser desconstruído para, então, dar início à construção de novos conhecimentos. Precisei me (re)apaixonar. Os obstáculos foram grandes, mas a vontade de superação foi sempre maior.

No momento que iniciei o curso de licenciatura, já pairava um desejo por uma prática docente que não estivesse pautada apenas no ensino conteudista com visão fragmentada de mundo. Esse pensamento acompanhava muitos de meus colegas universitários iniciantes, um anseio por mudanças e possíveis transformações no cenário da educação básica.

Pouco antes de adentrar na faculdade, prestei concurso público para a então Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, passando assim a fazer parte do quadro de servidores desta Secretaria em junho de 2004, exercendo a função de “secretária escolar”. É nesse contexto que volto a ter contato direto com o tema que faria parte da minha vida acadêmica, tanto na graduação quanto em minhas pesquisas de Pós-Graduação. Refiro-me aqui sobre a Avaliação Educacional.

E foi nas secretarias das duas escolas públicas em que trabalhei que as inquietações sobre o tema “avaliação” tomaram formas de questionamentos. E aos poucos as perguntas foram surgindo: Por que tantas notas baixas? O que de fato elas representavam em relação ao aprendizado dos alunos? E ainda nesse período, mais precisamente no ano de 2005, as avaliações do SAEB passaram a ter seus resultados divulgados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, bem como o estabelecimento de metas a serem cumpridas até o ano de 2021.

A divulgação desses índices de rendimentos padronizados das escolas públicas trouxe inúmeras dúvidas para a realidade escolar e, ao mesmo tempo, uma pressão para o cumprimento dessas metas. Partindo de todo esse contexto e voltando-me agora para universidade, decidi tomar a avaliação educacional como objeto de estudo e tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

A intenção de pesquisar sobre avaliação sempre foi pensando em minha atuação enquanto docente, com o objetivo de aplicar futuramente em sala de aula. Com todo o aporte teórico proporcionado pela universidade, a oportunidade não demorou a surgir. Logo após minha colação de grau, em setembro de 2010, tive a oportunidade de exercer a docência na educação básica. A conveniência veio em 2011, por meio de um novo concurso público da SEDUC/AM, para contratação de professores. O desafio da sala de aula era a prova dos nove. Lá, teria a oportunidade de aplicar as estratégias e metodologias estudadas, lugar que enquanto docente eu teria a autonomia para desenvolver minhas práticas pedagógicas e fazer a diferença em minha profissionalidade.

No entanto, a prática me fez perceber que a formação inicial não é completa, o que implica a necessidade de uma formação continuada, haja vista que o objeto de trabalho, nesse caso, é um objeto vivo. Assim, muitas vezes, quando os egressos se deparam com o “chão” da escola, sentem-se despreparados diante dos percalços que emergem da realidade educacional.

Essas preocupações se acentuam em razão das instituições formadoras e os sistemas de ensino, em sua maioria, não darem muita atenção a essas etapas da vida profissional. Sem uma apropriada formação, os professores terão dificuldade em

colaborar, de forma efetiva, para o desenvolvimento de uma escolarização mais adequada e a redução dos índices escolares. (CELESTINO, 2020, p. 39).

Ainda nos dias atuais, percebemos a fragmentação da prática pedagógica dentro das salas de aulas. Conforme Saviani (2009), isso se deve ao fato de que, o modelo de ensino seguido no Brasil é o Napoleônico, apesar de a universidade brasileira sofrer uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo saxônico, esse modelo tem sido transferido às escolas secundárias.

Quando se fala em transferência de modelo, em parte, acontece pelo fato da maioria dos universitários saírem da universidade direto para a sala de aula, e como iniciantes da docência, nem sempre encontram o apoio necessário. É sabido que as práticas pedagógicas são frutos de toda uma bagagem construída durante a formação, e não apenas da formação universitária, mas de toda a construção do ser docente, principalmente, das três séries do ensino médio.

As experiências que passamos durante a formação, professores com quem estudamos, colegas com quem convivemos exercem fortes influências em nosso desenvolvimento pessoal e profissional. São essas inspirações que levam o docente a continuar em busca por melhores práticas pedagógicas. E, um dia, tornar-se alvo de inspiração e referência para outros.

No ambiente escolar, o profissional da educação é exposto a situações diversas, podendo essas se tornarem grandes molas propulsoras para o crescimento desse educador. Essa foi minha experiência. A vivência em uma secretaria de escola me proporcionou oportunidades de experienciar diversas situações relacionadas à avaliação escolar, sendo essas desde o lançamento de notas em sistema, impressão de instrumentos avaliativos até transcrição de Atas do Conselho Escolar. Todos esses eventos contribuíram para despertar um senso crítico sobre o tema e, conseqüentemente, o desejo por buscar respostas para todas as interrogações que foram surgindo ao longo do percurso de formação escolar e acadêmica.

Hoje, o que vemos é que a aluna que outrora se encantava com a didática de seu professor, o grande responsável por desencadear na mesma a paixão pela matemática, também foi a secretária que, em meio à realidade experienciada, desenvolveu um desejo por estudar mais sobre o assunto. É, ainda, a professora vivendo novas experiências, voltando ao velho assunto, com inquietações ainda maiores, principalmente pelo fato de, em sala de aula, sentir-se responsável pelo desempenho de seus estudantes.

E foi no percurso da docência que veio o contato mais direto com as avaliações externas nacionais, mais precisamente no ano de 2013, quando fui oportunizada a trabalhar com a turma do 9º ano do ensino fundamental, etapa que é avaliada de forma censitária pelo

SAEB. A experiência foi abrupta. Fui levada a trabalhar com muitos termos relacionados à avaliação (descritores, proficiência média, proficiência padronizada, indicador de rendimento), termos totalmente novos (naquele momento), assunto que na universidade não foi ensinado.

Foi a partir desses anseios que se percebeu a necessidade da realização de uma formação continuada paralelamente ao exercício da docência. E não somente uma “formação por formação”, mas o início a um caminho que inicialmente fosse capaz de trazer respostas pelo menos a três perguntas: O que avaliar? Como avaliar? Para quê avaliar?

Com a tecnologia ao alcance de quase todas as pessoas atualmente, exercer a docência tem se tornado cada vez mais desafiador, tendo em vista que os estudantes de hoje chegam às salas de aula com muitas informações, ainda que sejam adquiridas sem nenhuma orientação didática. O fato é que, o ensino mecânico, repetitivo, não serve mais para os dias atuais.

A prática docente precisa ser significativa, dinâmica e volátil, para assim se tornar atrativa. Em meio a esse dilema, percebe-se a necessidade de uma formação que contemple essa nova realidade. É nesse momento que a formação continuada surge como ponte que fará a ligação em busca de novos conhecimentos, novas metodologias e novos caminhos, que possam auxiliar na melhoria da prática docente. Foi dessa forma que decidi cursar uma pós-graduação *lato senso*, com o propósito de enriquecer minhas aulas.

Na especialização, foi-me apresentada várias metodologias de ensino, dentre as quais me encantei com a “Modelagem Matemática”, por se tratar de uma metodologia ativa, viva e dinâmica. Inicialmente, pensei em tornar esse meu tema para o artigo escrito como pré-requisito ao título de especialista. No entanto, existia um assunto para o qual eu buscava respostas. Sendo assim, o meu trabalho de conclusão da especialização teve como tema “Instrumentos Avaliativos na disciplina de Matemática em uma escola de ensino médio no sul do Amazonas”.

Devemos lembrar que estamos frente a uma sociedade sociocultural complexa, que exige de seus profissionais, nesse caso da educação, um perfil de pesquisador. Para Celestino (2020, p. 40), “o perfil dos profissionais da área da educação ganha outro rumo, estabelecendo que estes devem se apresentar como pesquisadores competentes e hábeis, mediadores, parceiros e autônomos em seu agir pedagógico”.

É pensando nesse perfil que o caminho do “eu” docente está sempre em construção. Esse caminhar não é apenas por acúmulo de conhecimento. A intensão aqui é pela formação de um profissional crítico, reflexivo referendado por Saviani (2003), que seu conhecimento não esteja restrito apenas à sua área de atuação. Trata-se de buscar uma identidade docente. É

nessa caminhada por uma realização profissional e pessoal que chego a um lugar que outrora era apenas sonho. E foi assim que cheguei no presente momento de formação ao tão sonhado mestrado.

Hoje, posso dizer que para o momento, o mestrado é meu grande sonho. Não só meu, mas também de minha família. Daquele pai que enfrentou todos os obstáculos advindos da vida de todo ser humano que abdicou, muitas vezes, de seu próprio sonho para que seus filhos(as) pudessem continuar a sonhar. Daquela mãe que fazia o seu melhor dentro de seu lar para cuidar dos seus. Mãe que hoje não está entre nós, mas que deixou a marca do dever cumprido. Em minha memória, deixou um legado de luta, perseverança e amor. Lições que me acompanham e que me permitem sonhar, buscar e realizar.

Reitero, que a necessidade de formação profissional é constante, bem como o apoio institucional, seja através da escola ou das secretarias de educação (SEMED/SEDUC). O professor precisa assumir o papel de pesquisador diário, a organização de seu trabalho docente deve ser flexível, atento aos movimentos de mudanças. Entende-se que talvez não encontremos as respostas para todas as perguntas, ou ainda, essas perguntas podem mudar ao longo do caminho. Mas enquanto pesquisadores e pesquisadoras, é nossa obrigação continuar seguindo as trilhas já construídas e, possivelmente, estabelecer a construção de outras novas.

Nessa busca por novos aprendizados e experiências, aceitei um convite para atuar como supervisora de ensino na coordenadoria regional de educação de Humaitá, função que me oportunizou realizar um trabalho de análise dos resultados das avaliações do SAEB nas escolas estaduais no referido município. No desempenho desta atividade foi possível observar que a maioria das escolas que oferecem o nível de Ensino Fundamental I, onde são avaliados de forma censitário os 5º anos, obtiveram desempenho dentro da meta estabelecida pelo IDEB a partir do ano de 2007, mantendo esse crescimento até o ano de 2013.

No entanto, a partir desta data, algumas das escolas não conseguiram manter os índices que vinham obtendo, iniciando assim, um cenário de declínio no desempenho apresentado. Surge, então, a inquietação pela pesquisa, buscando o entendimento das possíveis causas dessa nova realidade. Tomamos como ponto de partida a realização de um mapeamento das escolas (e nesse novo cenário foram incluídas as escolas municipais) que continuaram mantendo as metas de crescimento estabelecidas pelo SAEB, para assim, conhecer a dinâmica adotada por essas instituições de ensino a continuar atingindo e superando tais metas de desempenho.

Durante a realização deste mapeamento, observou-se que três escolas continuavam mantendo os melhores índices de desempenho. No entanto, uma delas não conseguiu manter

seu desempenho no ano de 2019, deixando de cumprir a meta estabelecida para este ano. Das duas escolas restantes, uma delas chamou minha atenção por se tratar de uma escola situada em uma região periférica da cidade, e ainda ter alcançado o melhor índice do município neste ano de referência. E assim se deu minha caminhada em direção à pesquisa que lhes apresento neste momento.

2 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões em torno da avaliação em larga escala têm sido objeto de vários estudos no cenário nacional e ao longo do percurso histórico da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, tendo em vista seu modelo de avaliação. Sua aplicabilidade vem continuamente sendo debatida por pesquisadores da área. Na perspectiva de compreender melhor esse modelo, tomamos como ponto de partida alguns desses autores como parâmetro para a construção de nossa pesquisa, dando visibilidade às pesquisas mais recentes. Sendo assim, nosso diálogo inicialmente será com Silva (2016), Melo (2018), Santos (2018), Leopoldo (2020), Lustosa (2020) e Scherer (2020).

Em relação à aplicabilidade da avaliação de larga escala, Silva (2016, p. 15) ressalta que sua aplicação busca “[...] garantir um monitoramento do sistema de ensino e, conseqüentemente, mecanismos para a melhoria da qualidade da educação, a avaliação educacional em larga escala surgiu como uma forma de verificar a qualidade, do ensino oferecido”. Santos (2018) considera que a avaliação em larga escala “ocupa o lugar de fortes indutoras das políticas educacionais ao construir indicadores de qualidade da educação”. O que se questiona, nesse caso, é o quanto esses indicadores têm influenciado as práticas docentes em sala de aula, ou ainda se as informações fornecidas por esses indicadores estão acessíveis aos educadores, de forma que esses possam compreender, interpretar e inferir sobre as mesmas.

No contexto nacional, as preocupações do governo com relação à avaliação do sistema começaram a surgir logo após os movimentos sobre a expansão do atendimento educacional. Essas preocupações vieram a se intensificar a partir de meados dos anos de 1980, movidas por iniciativas de organismos internacionais. Dentre estes, destacamos o Banco Mundial – BM, que teve fortes influências sobre os projetos educativos no país. É também nesse período que se avança em discussões relacionadas à gestão, com propostas de cunho democrático. O que veio a se manifestar através da sanção da Constituição Federal de 1988, que apresenta em seu texto princípios democráticos.

Dessa forma, a gestão educacional e escolar passa por processos de redemocratização em suas estruturas. No entanto, esse modelo de gestão não se efetivou automaticamente, tendo em vista os conflitos que se estabeleceram entre elementos gerencialistas e democráticos dentro da gestão escolar. Realidade que ainda é possível observar atualmente. Apesar da conquista significativa no que compete à gestão educacional, esse período também foi marcado pelas reformas na gestão pública. De acordo com Camini (2013), o objetivo principal

das reformas era a “modernização do Estado brasileiro”. O foco, nesse caso, era a adaptação nas premissas da economia mundial. Nesse novo contexto, o Brasil passou por um processo que ascendeu sua dependência de ajudas externas para a superação da crise. E as influências do BM se intensificaram mais ainda, onde o mesmo passou a direcionar e monopolizar as políticas sociais e educacionais nos países devedores. De acordo com Melo (2018, p. 181), “o BM apresentou uma proposta de conteúdos mínimos para os currículos das escolas, de modo a propiciar às pessoas de baixa escolaridade um mínimo de aprendizagem no ensino primário e secundário”. Fica evidente o poder exercido pelo referido organismo no âmbito da educação brasileira. Ainda segundo a autora, as propostas educacionais apresentadas pelo BM eram elaboradas por economistas, o que confere um valor capitalista em detrimento dos valores pedagógicos.

Nessa perspectiva, a gestão educacional passa a assumir com mais veemência uma postura gerencialista e a qualidade da educação passa a ser questionada. Santos (2018) discorre que “as avaliações em larga escala ganharam espaço nas discussões sobre educação no Brasil”. Sendo assim, nos anos 1990, foram efetivados os mecanismos de criação do Sistema de Avaliação da educação Básica – SAEB. A temática sobre a criação do SAEB vem sendo alvo de muitas pesquisas. No entanto, alguns autores focam suas pesquisas mais especificamente no modelo de aplicação, como é o caso de Lustosa (2020), que chama atenção para o plano amostral de aplicação do SAEB. Segundo a autora, desde que foi instituído, o SAEB passou por diversos ajustes com objetivos de aprimoramentos que fossem mais eficazes no cumprimento de seu objetivo inicial em realizar um diagnóstico da educação básica. No entanto, esses ajustes impactaram diretamente a forma de coleta de dados, o que também causou mudanças no modelo de aplicação e, conseqüentemente, implica em conseqüências no objetivo inicial da avaliação. O estudo de Lustosa (2020) aponta que a grande maioria dos estados brasileiros também possui sistemas próprios de avaliação, o que nos leva a refletir sobre a importância de trazer ao debate questões sobre até onde e como essas avaliações podem interferir ou ditar as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Ponderamos que, apesar de não ser essa a questão desta pesquisa, faz-se necessário pontuar diante da sobreposição dos sistemas de avaliação, o que tem implicado em um número alto de avaliações externas ao longo do ano letivo. Nessas circunstâncias, nossa pesquisa toma um direcionamento à análise das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e o comportamento das equipes gestora e pedagógica diante da divulgação e apropriação dos resultados das avaliações do SAEB, bem como a postura que a escola assume diante das metas de projeção a serem cumpridas. Dessa forma, com o propósito de estabelecer um

diálogo sobre a condução das práticas pedagógicas em um ambiente escolar trazemos para o cenário autores como Franco (2006, 2012), Saviani (2003 2009), Silva e Santos (2019), Martins (2018) e outros.

Investigar práticas pedagógicas, para Martins (2018), é ao mesmo tempo instigante e desafiador. Instigante por sua relevância enquanto prática e grande relevância social, e desafiador pela problematização do processo de ensino e avaliação, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, com o propósito de conhecer melhor esse contexto, o presente estudo aborda o tema: “O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas”.

Dentro deste cenário, a proposta é aprofundar o estudo sobre a questão: Quais as práticas desenvolvidas pela equipe gestora e docente da escola para a superação das metas estabelecidas pelo SAEB? Em resposta à questão, hipoteticamente, acredita-se que essa superação se deve à presença de uma gestão escolar forte, democrática e dinâmica, juntamente com o engajamento de toda a equipe pedagógica, bem como a participação da família, tendo como foco a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O objetivo principal da pesquisa visa analisar influências de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de uma escola pública com melhor desempenho no SAEB de 2019. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário perseguir os seguintes objetivos específicos, que nos darão um norte no caminho da pesquisa:

1. Conhecer o contexto histórico do processo de criação e desenvolvimento do SAEB;
2. Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, que favorecem o processo de ensino e da aprendizagem;
3. Descrever a concepção de práticas pedagógicas da equipe gestora e dos professores e professoras da escola.

Nossa pesquisa se desenvolveu no contexto de uma escola municipal com o melhor desempenho nas avaliações do SAEB no ano de 2019. O processo de escolha do referido ambiente de pesquisa se processou após minha experiência enquanto supervisora de ensino da Coordenadoria de Regional de Educação de Humaitá/AM – SEDUC, onde tive a oportunidade de realizar um trabalho de análise do desempenho das escolas que ofertavam o ensino fundamental I. Após a realização deste trabalho, observou-se que a escola com o melhor resultado para a etapa analisada era também uma escola situada em um bairro periférico da

cidade. Dessa forma, despertou-me o interesse, em forma de indagações, sobre como essa escola conseguiu superar as metas de projeção estabelecidas pelo Ministério de Educação ou ainda se havia alguma relação ou interferência sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. E assim chegamos à definição do campo de pesquisa como sendo a Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil¹.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, a pesquisa apresenta em sua composição, cinco capítulos, além deste percurso introdutório e as considerações finais. O primeiro capítulo tem como título “SAEB e Práticas Pedagógicas: pesquisas que referenciam o objeto de estudo”. Aqui apresentamos a revisão de literatura sobre a temática, onde o corpo foi construído a partir de pesquisas que melhor dialogam com o tema em um recorte temporal.

O segundo discorre sobre o processo histórico de criação do SAEB e os modelos de instrumento de avaliação utilizados pelo sistema, sob o tema “Avaliação Externa Nacional: SAEB”. No nosso terceiro capítulo, realizamos um recorte conceitual sobre práticas pedagógicas e apresentamos as bases teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas docentes e de gestão. No quarto capítulo, tratamos do “Percurso Metodológico da Pesquisa”, onde apresentamos os caminhos delineados pela pesquisa, bem como a contextualização do ambiente onde a mesma ocorreu. No quinto e último capítulo, tomando como base os autores que assumimos como marco de reflexão, desenvolvemos a categorização dos dados obtidos e analisados sobre as práticas pedagógicas da escola lócus de nossa pesquisa. Por último, inferimos algumas considerações inconclusivas e provisórias, onde, de forma sucinta, apresentamos os pontos de relevância da pesquisa.

Tomando como premissa a qualidade do ensino e da aprendizagem, é interessante salientar a grande importância desta pesquisa, tanto para nossa visão de mundo, enquanto pesquisadora, quanto para o desenvolvimento da educação em nosso município. A expectativa é ampliar a compreensão sobre o tema pesquisado e ainda contribuir com os estudos de outros acadêmicos que, no futuro, tenham interesse em desenvolver uma pesquisa na área de avaliação externa e práticas pedagógicas.

¹ Optamos pela identificação da instituição de ensino por entender que é importante dar visibilidade a escola por seus resultados positivos frente a avaliação do SAEB.

3 SAEB E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PESQUISAS QUE REFERENCIAM O OBJETO DE ESTUDO

O texto em apreço almeja apresentar uma revisão de literatura sobre o Sistema Avaliação da Educação Básica – SAEB, as políticas públicas e as implicações no contexto escolar. É um recorte da pesquisa em andamento intitulada: O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas.

A realização de um levantamento bibliográfico, referente a uma temática específica, pode contribuir para uma reflexão crítica a respeito do que se deseja pesquisar. Mancini e Sampaio (2006, p. 361) definem as características dessa pesquisa: “Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse”.

Para obtenção dos dados, optou-se por mapear as dissertações produzidas no recorte temporal de 01 de janeiro de 2018 a 04 de novembro de 2021, em dois meios de divulgação científicas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi realizada em abril de 2021 e concluída em novembro de 2021, usando os seguintes descritores de busca: “SAEB” e “Práticas Pedagógicas”.

A busca realizada nos mostrou um universo que vem sendo explorado de forma crescente, tanto nas pesquisas relacionadas sobre as avaliações em larga escala com ênfase no SAEB, quanto as produções que abordam as práticas pedagógicas e suas implicações no “chão” da sala de aula. No que concerne ao portal CAPES pertence ao Ministério da Educação (MEC), atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) reconhecida pelo MEC em todos os estados brasileiros. Possui, em seu acervo, mais de 45 mil publicações periódicas, internacionais e nacionais e há diversas bases de dados que reúnem desde referências e resenhas de trabalhos acadêmicos e científicos, até normas técnicas, patentes, teses e dissertações, dentre outros tipos de materiais cobrindo todas as áreas de conhecimentos.

A segunda fonte de busca foi a BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT) no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisa (FINEP). Foi lançada oficialmente em 2002, e integra e difunde em seu portal textos completos das teses e dissertações defendidas nas

instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A referida base é composta por 127 instituições, mais de 700 mil documentos entre dissertações e teses.

No *site* da CAPES, encontramos 01 (um) trabalho com a palavra SAEB e 8 (oito) com o termo Práticas Pedagógicas. Quando refinamos para produções dentro da área de educação no nível de ensino fundamental, obtivemos apenas 04 (quatro) dissertações.

Já na plataforma da BDTD, encontramos o seguinte resultado: 51 (cinquenta e um) trabalhos para SAEB e 99 (noventa e nove) trabalhos para Práticas Pedagógicas. Desses, foram excluídos aqueles que eram direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda aqueles que tratavam de casos específicos (alunos surdos) ou de uma determinada disciplina. Sobraram um total de 09 (nove) trabalhos. Ao final dessa busca, baixamos 16 trabalhos com as palavras-chaves “Práticas Pedagógicas” e “Avaliação Externa”.

Em seguida, realizamos uma análise com o propósito de selecionar aqueles que mais dialogavam com o tema de nossa pesquisa. Então, realizamos uma leitura do título, resumo e introdução com o objetivo de realizar um último filtro, restando apenas dissertações da base BDTD. Após a leitura, selecionamos 07 (sete) dissertações que ficaram assim divididas: 03 (três) produções falavam sobre SAEB e políticas públicas, 02 (três) evidenciavam a avaliação do SAEB e suas implicações na rotina educacional, e 02 (dois) trabalhos davam ênfase à prática pedagógica do professor.

Considerando nossa temática, essas foram as dissertações que compuseram o mapeamento de nossa pesquisa e que foram escolhidas e analisadas a partir das palavras-chaves citadas, aqui apresentadas em três tópicos: o primeiro aborda o SAEB enquanto política pública; o segundo traz a avaliação do SAEB e as implicações no contexto escolar, e por último, a prática pedagógica como instrumento de melhoria para o ensino (Quadro 1).

Quadro 1 - Publicações na BDTD que discorrem sobre a temática SAEB e práticas pedagógicas.

Ano	Título	Autores	Palavras-chaves
BDTD			
2018	Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais	Josefa Roberta Roque dos Santos	Resultados das avaliações externas; Gestão escolar; Qualidade da educação.
2018	Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás	Viviane Pereira da Silva Melo	Políticas neoliberais; Gestão escolar; Avaliações em larga escala; IDEB.
2018	Cenas de produção e avaliação de	Cláudio	Ensino; Avaliação;

	texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica	Rodrigues Martins	Produção textual; Prática pedagógica
2019	Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual - discursiva	Eucinei Janete Costa Coelho dos Santos	Língua Portuguesa; Ensino; Aprendizagem; ADI(s).
2020	Um estudo sobre o plano amostral do SAEB	Laene Ascenso Lustosa	Saeb. Amostragem. Simulação. Avaliação externa. Inep.
2020	Diversidade linguística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica Vygotskyana do sistema de avaliação da educação básica (SAEB)	Danielle Severo Scherer	Avaliação de larga escala; Teoria histórico-cultural; Diversidade linguística; Prova Brasil/SAEB.
2020	Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo.	Renata Alves Leopoldo	Avaliação de larga escala; Ensino fundamental; IDEB; Município de São Bernardo do Campo; Políticas públicas educacionais; SAEB.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise desses trabalhos em educação, que apresentam algum aspecto estudos relacionados ao SAEB e Práticas Pedagógicas, identificamos três categorias para análise: políticas públicas, contexto escolar e Prática Pedagógica como Instrumento de Melhoria para o Ensino

3.1 AVALIAÇÃO DO SAEB, SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICA

No Brasil, até o final da década de 1970, a preocupação do governo com a educação era sobre a expansão do atendimento e o acesso à escola. A avaliação não estava entre as prioridades do sistema educacional, tendo em vista que a qualidade do ensino ainda não era colocada como questão relevante. Muito embora, em alguns estados já se percebia um movimento em direção à aferição da qualidade do ensino ofertado. Mas o momento ainda não era propício para o desenvolvimento de um sistema de avaliação em larga escala, haja vista que esse se caracteriza por sua extrema complexidade de técnicas e exige grandes investimentos em pessoal e recursos. Porém, a partir de meados dos anos 1980, os organismos internacionais iniciaram um movimento crescente de preocupação com a questão da qualidade

do ensino, o que levou ao desenvolvimento de sistemas de avaliação em diversos países latino-americanos, criando assim condições para que o tema ganhasse visibilidade no Brasil.

Apesar dessa mudança no cenário brasileiro, a criação de um sistema de avaliação ainda demorou para acontecer. Somente em meados da década de 1990, com o crescimento da demanda por informações sobre avaliação, é que os arranjos institucionais foram definidos, e o governo federal viabilizou o desenvolvimento de um sistema de informações educacionais no país, com abrangência de duas vertentes: a coleta de dados censitários e de avaliação.

O formato de avaliação impresso atualmente pelo SAEB é resultado de várias atualizações ao longo do seu período de existência. Trata-se de uma versão composta por um conjunto de técnicas complexas e necessárias para garantir a qualidade técnica e metodológica do estudo. O questionamento, entretanto, é se estas informações estão sendo de fato utilizadas no processo de formulação de políticas públicas.

Para Leopoldo (2020, p. 8) “os resultados dessas avaliações servem em tese, para a formulação ou reformulação de políticas públicas educacionais”, tendo em vista não haver uma devolutiva clara e compreensível dessas ações. Scherer (2020) salienta que o SAEB não considera as diferenças e diversidades linguísticas e culturais em sua avaliação, arrastando esse público para fora do sistema, o que torna seu resultado frágil para ser tomado como base para formulação de políticas educacionais. Tais reflexões são importantes, haja vista que a motivação inicial para a implantação do sistema tenha sido a qualidade do ensino ofertado.

Na concepção de Lustosa (2020), o resultado do SAEB é um importante condutor de políticas públicas educacionais. No entanto, não teriam nenhum impacto positivo caso fossem fundamentadas a partir de resultados que não retratassem de maneira confiável a realidade da educação básica do país.

No trabalho intitulado “Avaliação em larga escala e formulação de políticas públicas”, Leopoldo (2020) aborda a contribuição da avaliação em larga escala (SAEB) enquanto parâmetro para a formulação de política pública educacional. Em sua pesquisa, a problemática é sobre quais as contribuições da avaliação em larga escala SAEB na formulação de políticas públicas no município de São Bernardo do Campo, presumindo-se o desejo do ente municipal em qualificar a educação a partir dos resultados de tais exames.

O objetivo principal da pesquisa apresentada por Leopoldo (2020, p. 18) foi “analisar a avaliação em larga escala SAEB aplicada para os 5^{os} anos do ensino fundamental de uma determinada escola do município de São Bernardo do Campo/ SP, no ano de 2017, seus resultados e, a partir deles identificar a contribuição que tais resultados tiveram na formulação de políticas públicas”. A referida investigação trata de uma pesquisa com dupla dimensão,

qualitativa e quantitativa, onde a primeira se refere às análises de documentos sobre as avaliações em larga escala, e a segunda diz respeito ao estudo realizado nos dados dos resultados da unidade escolar frente à avaliação do SAEB. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a análise documental, realizada nos documentos oficiais da escola, bem como os dados disponibilizados nos portais de domínio do INEP. Em suas considerações finais Leopoldo (2020, p. 73) resume em seus escritos que “não detectamos ações de políticas públicas voltadas a educação em decorrência do resultado que a escola sob estudo obteve na avaliação SAEB”.

A autora menciona que a escola objeto da pesquisa sempre foi avaliada desde sua criação, no ano de 2006, obtendo resultados com média acima das metas estabelecidas pelo MEC. No entanto, quando comparada às demais escolas de sua região, a mesma fica sempre em posições abaixo. O que, para Leopoldo (2020), seria motivo mais que suficiente para que o ente municipal estivesse criando medidas relacionadas à política pública direcionada à referida escola. Mais ainda, segundo a autora, o que se observou foram ações/medidas internas de articulação da própria escola.

Em seu trabalho, Scherer (2020) traz uma análise crítica sobre a Avaliação do SAEB, fundamentada na Teoria Histórico Cultural. A pesquisa apresentada é problematizada por quatro questões que surgiram a partir das inquietações que levaram a autora a iniciar uma busca por respostas. As questões levantadas por Scherer (2020) estão relacionadas à evidência da avaliação enquanto referência de padrão para a mensuração da qualidade de ensino em um país com tamanha diversidade cultural e linguística.

A Prova Brasil contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil? É possível utilizar um mesmo modelo de teste para medir a qualidade de ensino em um país de acentuada diversidade linguística? O teste padrão abarca as diferenças entre os estudantes brasileiros? O ensino reduzido a competências e habilidades garante a aprendizagem dos conhecimentos básicos? O que está previsto nesses documentos é o que realmente importa ensinar e aprender nas escolas em contexto de diversidade linguística? (SCHERER, 2020, p. 14).

A metodologia adotada pela autora é a pesquisa bibliográfica, com fundamentação na Teoria Histórico Cultural, apoiada ao Método Materialista Dialético, tomando como principal teórico Vygotsky (2000). Segundo relata Scherer (2020, p. 19), sua intenção é entender as relações entre a cultura e a linguagem. Para tanto, a mesma irá perseguir como objetivo geral: “estabelecer relações entre concepções de linguagem e diversidade linguística, utilizando a Teoria Histórico-Cultural para avaliar a Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa do quinto ano do ensino fundamental e sua adequação à realidade brasileira.” A pesquisa teve como

objeto de estudo a matriz de referência e os documentos políticos que embasam a aplicação da prova.

Em suas considerações, Scherer (2020) aponta que a Avaliação em Larga Escala/SAEB não apresenta diversidade linguística em nenhum de seus tópicos e descritores, no entanto tal fato não impede que a análise seja empreendida no estudo. A autora constatou que não é possível englobar a diversidade brasileira em testes padronizados. Segundo a mesma, a matriz de referência da prova é baseada em competências e habilidades que orientam e alinham a educação escolar às necessidades empresariais.

Scherer (2020) salienta que os testes padronizados que apresentam itens de múltipla escolha com uma única resposta correta verificam apenas competências e habilidades previamente estabelecidas e não são capazes de contemplar as diferenças dos estudantes brasileiros. Essa é a realidade de um ensino que busca apenas a obtenção das melhores pontuações e não as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. A autora considera ainda que através da análise foi possível verificar que as diferenças e diversidades foram arrastadas para fora do sistema. A exemplo, cita a exclusão das escolas indígenas que não ministram Língua Portuguesa, as turmas multisseriadas, Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentre outras.

Finalizando, Scherer (2020, p. 95) considera que a avaliação em larga escala “permite o controle do conhecimento pela limitação do pensamento e da padronização avaliativa e, desse modo provoca a padronização da leitura e da escrita”. De forma resumida, a autora considera que a avaliação foi criada basicamente para o controle da classe trabalhadora e a legitimação da exploração em uma sociedade essencialmente capitalista.

Outra contribuição mencionada foi a de Lustosa (2020), que apresenta a temática, um estudo sobre o plano amostral do SAEB. A pesquisa propõe uma discussão sobre alguns aspectos do método de coleta de dados do SAEB com ênfase no plano amostral e a estimação dos resultados. A intenção da autora não é realizar uma crítica ao modelo, mas um estudo técnico sobre as metodologias em que o sistema tem se apoiado até o momento.

O estudo teve sua temática construída a partir da problemática: “diante das diversas mudanças nos elementos que orientam o processo de coleta de dados do SAEB, desde sua criação, o molde seguido ainda se mostra adequado?” E para responder a esse questionamento, Lustosa (2020) estabeleceu como objetivo geral da dissertação: “avaliar o plano amostral do SAEB e como se dá a estimação dos seus resultados, a fim de identificar oportunidades de melhorias nas metodologias adotadas”.

No apoio teórico da pesquisa, a autora apresentou o histórico das reformas educacionais e como esse movimento teve influências sobre o surgimento da avaliação em larga escala no mundo, bem como sua chegada ao Brasil, nascendo aí o SAEB e, conseqüentemente sua evolução. Lustosa (2020) assume a hipótese de que, depois de realizadas algumas mudanças, o plano amostral do SAEB precisaria passar por um estudo seguido de uma avaliação no plano com objetivo de identificar elementos passíveis de atualizações no atual modelo.

A metodologia adotada por Lustosa (2020) foi a revisão bibliográfica e documental, seguida da análise de dados coletados pelo SAEB 2017, com uso de simulação para medir a eficiência do plano amostral atual por meio de comparação dos resultados estimados a partir de amostragem com o resultado obtido na aplicação censitária.

Em suas considerações finais, Lustosa (2020) mostrou que a metodologia adotada atualmente pelo SAEB, é eficiente e adequada, no entanto ainda há espaço para a promoção de melhorias no plano amostral. Assumiu ainda que o SAEB apresenta características bem particulares a esse modelo de avaliação. A autora considera que o estudo conduziu à identificação de oportunidades de melhorias para o modelo de avaliação e a elaboração de um “Plano de Ação” com mudanças que possibilitam um aperfeiçoamento no modelo, buscando o aprofundamento das informações obtidas, obtendo um volume maior de insumos de contextualização dos resultados.

3.2 AVALIAÇÃO DO SAEB E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O ato de avaliar é uma necessidade em todas as modalidades e níveis de ensino no âmbito escolar. Trata-se de um objeto inerente ao ato de ensinar e aprender, podendo de forma pedagógica, apontar caminhos para definição de ações de intervenção ao contexto escolar, ou em seu sentido mais amplo, a políticas públicas e sociais.

No entanto, alguns autores apontados por Melo (2018) salientam para o fato de que a avaliação vem definindo e acentuando o processo de controle e regulação, seja dentro das escolas ou fora dela, ou seja, deixando de ser um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para ser uma ferramenta de controle, voltada a uma gestão para resultados com funções classificatórias. Historicamente, na educação a prática avaliativa tem contribuído para reafirmar uma tradição de conceitos de classificação, seleção e medida.

[...] também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos

domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

A prevalência destes conceitos, até os dias de hoje, tem influenciado diretamente na forma de gestão exercida no âmbito das escolas de educação básica no Brasil, o que, para Melo (2018), tem relação direta com o desenvolvimento da política de avaliação em larga escala.

Com a sanção da Constituição Federal de 1988, o Brasil alcançou algumas conquistas na área da gestão educacional em relação à democracia. No entanto, segundo Santos (2018), os eventos que sucederam o período pós-democratização e reformas de estado trouxeram consigo um conflito entre elementos democráticos e gerencialistas para dentro da gestão escolar e educacional.

Durante o período seguinte aos anos de 1990, as discussões elencadas em pauta, giraram em torno dos debates entre as perspectivas neoliberal e democrática ou participativa, o que culminou no período de reformas na gestão pública brasileira, fato que ocorreu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, onde o país teve um “aumento da dependência aos mecanismos internacionais para a superação de crises” (SANTOS, 2018, p. 16). Vale ressaltar que o discurso de governo em relação às reformas de estado era de que as mesmas proporcionariam um avanço significativo na máquina pública, introduzindo uma visão empresarial para setores relacionados principalmente à prestação de serviços.

O cenário no campo educacional apontava para que o desenvolvimento econômico dependeria diretamente de investimentos na educação, atrelado a um novo modelo de gestão educacional, que basicamente atendesse as exigências do mercado, apontando assim para um modelo gerencialista com foco nos indicadores de resultados. O que, para Santos (2018, p. 18), “tanto a gestão educacional quanto a avaliação ganham ênfase, pois, enquanto a gestão educacional apresenta uma possibilidade de descentralização, a avaliação vem para centralizar e controlar os resultados, interferindo nas tomadas de decisão”.

Apresentamos a contribuição de Melo (2018) com a pesquisa: “Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás”. Nesse trabalho, observamos que o objetivo da autora foi “analisar as repercussões das avaliações de desempenho discente realizadas por meio do SAEB e dos resultados do IDEB e do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) na gestão escolar na rede estadual” (MELO, 2018, p. 19). O interesse pela pesquisa nasceu pautado nas experiências vivenciadas pela autora ao longo de sua vida profissional, onde a mesma teve a oportunidade de

acompanhar as mudanças que ocorreram na rede de ensino de Goiás a partir da inserção das avaliações de larga escala.

Assim, ao acompanhar as mudanças ocorridas na rede a partir da implementação das avaliações externas em larga escala e do estabelecimento do IDEB, surgiu o interesse de investigar sobre as políticas de avaliação em larga escala e sua interferência na gestão escolar na rede estadual de ensino de Goiás, sendo este o objeto de estudo desta Dissertação de Mestrado. Portanto, essa pesquisa encontra-se marcada por uma motivação pessoal, profissional e acadêmica e se propôs a investigar a repercussão das avaliações externas em larga escala na rede estadual de Goiás na visão dos diretores. (MELO, 2018, p. 19).

As inquietações que motivaram a pesquisa trouxeram muitos questionamentos relacionados ao posicionamento dos diretores de escola frente aos resultados das avaliações em larga escala. E o problema principal do trabalho foi entender: Como a instituição do SAEB de forma censitária está influenciando a gestão escolar em Goiás?

Para Melo (2018), a divulgação dos resultados da Prova Brasil por escola apoiou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação e punição entre as redes de ensino e até mesmo entre os sujeitos. A pesquisa da referida autora, fundamenta sua pesquisa em uma abordagem qualitativa, por entender que essa lhe daria liberdade para reformular seu planejamento, caso julgasse necessário ao longo da vivência com a realidade estudada. O instrumento utilizado pela autora foi o questionário contendo questões fechadas e abertas. O mesmo teve um alcance de 52% de devolução, sendo respondidos por 519 gestores.

Em suas considerações finais, aponta que a pesquisa mostrou que o Banco Mundial (BM) tem influenciado diretamente nas políticas neoliberais na educação à medida que vem impondo ao Brasil seus projetos e ações, utilizando dos financiamentos e assessoramento de projetos. Ressalta ainda que a educação que é imposta pelo BM não compactua da perspectiva de qualidade referenciada pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014).

Outro aspecto apresentado por Melo (2018) foi a influência que o setor privado tem exercido sobre a educação pública, impondo suas formas de gerenciamento na educação, onde os resultados divulgados pelo IDEB são utilizados para desresponsabilizar o estado pelos possíveis fracassos, passando essa responsabilidade exclusivamente às escolas na figura dos diretores e professores. O que, segundo a autora, é um processo acompanhado por uma política de controle, seleção e regulação das escolas.

Outro trabalho que faz parte desta revisão de literatura é o de Santos (2018), com o tema: “Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais”. A proposta de pesquisa é investigar as estratégias, utilizadas pelos gestores escolares em torno dos resultados das avaliações externas nacional,

estadual e municipal na rede de ensino de Garanhuns em Pernambuco. O objetivo principal da pesquisa de Santos (2018) foi “analisar a relação que as equipes gestoras das escolas de ensino fundamental estabelecem entre os resultados das avaliações em larga escala e a definição de metas e objetivos de gestão escolar”. O campo de pesquisa da autora foi de três escolas do município de Garanhuns/PE, onde a mesma utilizou como critério de seleção os resultados das avaliações de 2015, tendo como sujeito gestores, coordenadores pedagógicos e professores, totalizando 09 participantes.

No geral, a pesquisa apresentada por Santos (2018) realiza uma análise crítica das avaliações em larga escala. Para tanto, a autora traz todo o contexto dos processos de redemocratização no Brasil no final da década de 1980, resultando na elaboração e sanção da Constituição Federal de 1988. Para Santos (2018, p. 16), “o Brasil havia alcançado algumas conquistas em relação às propostas de cunho democrático, uma vez que com os processos de redemocratização, foi elaborada e sancionada a Constituição Federal de 1988”.

A autora chama a atenção para a necessidade de tornar as instituições mais democráticas e, conseqüentemente, a gestão se torna um mecanismo de democratização. No entanto, logo seguido ao período descrito por Santos (2018), como pós-redemocratização e reforma do Estado, surgem processos que trazem consigo momentos conflitantes para a gestão educacional e escolar, onde a mesma é colocada entre o que seriam elementos democráticos e gerencialistas.

Santos (2018) destaca o período das reformas na gestão educacional que o Estado brasileiro passou nos anos de 1990. De acordo com Camini (2013), o objetivo dessas reformas foram a modernização do Estado brasileiro, tendo como foco a adaptação à economia mundial. E ainda, segundo a autora, a realidade econômica do país não era nada animadora. Nesse contexto, “durante os Governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por um processo, que culminou no aumento da dependência aos mecanismos internacionais, no sentido, da necessidade de ajuda externa para superação de crises” (SANTOS, 2018, p. 16). Percebemos uma realidade de fragilidade na governança, onde as conseqüências trouxeram fortes influências sobre o sistema educacional do país.

A autora passeia por toda a fase das reformas, chamando atenção para a direção neoliberal tomada pelas políticas públicas no Brasil, apoiando-se aos processos de adequação à lógica do capital, justificando como saída para a crise econômica pela qual o país passava. Todo esse processo trouxe consigo um novo modelo de escola e gestão educacional, pautada nos padrões de mercado nos moldes da administração e organização de empresas.

Ainda de acordo com Santos (2018), nesse novo contexto educacional, dois conceitos ganharam destaques: a gestão educacional, apresentando possibilidades de descentralização com a perspectiva gerencialistas e a avaliação que, por sua vez, vem centralizar e controlar os resultados, com ação direta nas tomadas de decisões, o que acaba gerando pontos conflitantes entre as duas apreciações, dentro do mesmo cenário.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora fez uso da metodologia a partir da perspectiva histórico-dialética, com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Santos (2018) aponta, em seus resultados, que o município de Garanhuns apesar de não ter avaliação em larga escala própria, participa das avaliações de ordens nacional e estadual. A autora aponta ainda o estreitamento curricular, a preparação intensiva para as provas, a responsabilização dos sujeitos e a descontextualização dos resultados.

De acordo com a autora, os participantes da pesquisa apontam como pontos positivos o caráter diagnóstico das avaliações, a possibilidade de resultados sistematizados com descritores claros e resultados passíveis de análise. Como conclusão, Santos (2018) salienta que percebeu uma gestão ancorada nos resultados com a criação de ranqueamentos e pressões externas por melhoria nos índices. Aponta ainda uma política de regulação e a avaliação em larga escala como componente essencial dessa política.

Nesta subseção, concluímos com os trabalhos relacionados ao tema “Avaliação do SAEB”. Ressaltamos que, por não encontrar em nossas buscas nenhum trabalho que fizesse relação com o tema SAEB e práticas pedagógicas, apresentaremos na subseção seguinte as pesquisas que conversam com o assunto práticas pedagógicas. Dessa forma salientamos que a pesquisa que apresentamos torna-se única nesse formato.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA PARA O ENSINO

Exercer a docência, nos dias atuais, exige do professor muito além de uma formação em licenciatura. Para que o efetivo processo de ensino e aprendizagem aconteça com qualidade, é necessário que esta ação seja realizada e pautada em contínua reflexão sobre a prática pedagógica do professor, “a maneira como fomos ensinados nem sempre acha guardada na prática pedagógica atual, exigida na sala de aula” (SILVA, 2019, p. 52).

A autora reforça a ideia da necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica exercida no interior das salas de aula, principalmente se, pensarmos que já caminhamos em percursos onde o estudante precisa ser protagonista na construção do

conhecimento. Dessa forma, “é necessário buscarmos novas formas de ensinar e aprender” (SANTOS, 2019, p. 8).

Para Martins (2018), o contexto que vivenciamos é de intensas transformações na sociedade, e as mudanças apontadas pelo autor são resultados da “industrial cultural e tecnológica em que, os domínios da leitura e escrita se tornam cada vez mais exigidos” (MARTINS, 2018, p. 17). Em sua pesquisa, o autor traz contribuições significativas com a investigação sobre as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da rede municipal de Goiânia, tendo como ênfase o ensino e avaliação da escrita.

O trabalho possui uma abordagem qualitativa, com entrevista, observação e análise documental como instrumentos de produção de dados. Os sujeitos foram três professores que ministram aulas de Língua Portuguesa. Para análise de dados, foram adotados os pressupostos do interacionismo, onde tem como principal defensor Bakhtin (2010), tendo no Brasil seu interlocutor Geraldi (1996) e outros.

Em sua análise, Martins (2018, p. 17) identificou nas falas dos sujeitos, bem como nas observações realizadas, que “o ensino e a avaliação da produção escrita ainda estão voltados para a análise metalinguística e detrimento da epilinguística”. Como aprofundamento dos estudos, o autor propõe que as futuras pesquisas possam trazer um olhar a partir do ponto de vista dos estudantes.

Com o entendimento e sob a perspectiva de buscar novas formas de ensinar é que Santos (2019) escolhe como objeto de sua pesquisa a prática pedagógica desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a autora no contexto social, cultural e histórico que vivenciamos não há espaço para práticas de ensino nos moldes tradicionais.

As práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, distanciadas dos usos reais de linguagem, presentes nos contextos sociais, culturais e históricos, têm se tornado um abismo na relação dos estudantes com a língua portuguesa, uma vez que essas práticas pouco contribuem para que estes vejam um sentido para o que lhes é ensinado. (SANTOS, 2019, p. 16).

A autora observa que tais práticas continuam acontecendo no “chão” da sala de aula, mesmo sendo uma prática muito contestada por teóricos e estudiosos do assunto. No entanto, ainda de acordo com Santos (2019), essa não é uma atitude intencional e tão pouco falta de compromisso dos docentes. Isso se dá em função simplesmente por desconhecerem outras formas de ensinar e aprender.

A investigação se desenvolveu no formato de uma pesquisa-ação, embasada no princípio do dialogismo e da responsabilidade de Bakhtin (2010). A pesquisa foi realizada em

uma escola estadual da cidade de Santarém no Pará, tendo como sujeito os estudantes de uma turma de 8º ano do ensino fundamental.

De acordo com Santos (2019, p. 8), há um “entrelaçamento entre as práticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, proposta pelas Atividades Didáticas Integradas - ADIs. A autora considera que o estudo trouxe contribuições significantes para a ampliação dos saberes já adquiridos pelos estudantes agregando conhecimentos necessários para uma comunicação efetiva nos diferentes contextos sociais.

Nossa pesquisa possui pontos que a diferenciam e aproximam das pesquisas apresentadas, diferencia-se pelo fato de que todas as pesquisas que apresentamos em nossa revisão de literatura, utilizam apenas uma das duas temáticas, abordando Avaliação Externa ou Práticas Pedagógicas, enquanto a nossa utiliza-se do princípio de associação das duas temáticas. O ponto de aproximação se dar por ambas serem pesquisas que investigam possibilidades de melhorias para o ensino e aprendizagem. Sendo assim, esta é uma pesquisa que pode se tornar referência tanto para pesquisadores em SAEB, quanto para aqueles que pesquisam práticas pedagógicas, tornando-a assim, de considerada relevância científico acadêmica.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA NACIONAL: SAEB

Nesta seção, é feita uma contextualização das avaliações incluídas no SAEB, abordando na primeira subseção o processo de criação das mesmas, estabelecendo o percurso histórico com as principais mudanças no sistema. Na segunda subseção, abordaremos as principais características da avaliação externa no formato do SAEB, estabelecendo um comparativo com o formato avaliativo realizado em sala de aula.

Salientamos que ter conhecimento dos indicadores de rendimento no contexto micro (escola) traz clareza sobre a realidade do ensino ofertado e da aprendizagem construída em uma escola, podendo assim, gerar base para o estabelecimento de metas a serem alcançadas. No cenário macro (sistema), o processo segue os mesmos moldes, é necessário ter ciência da qualidade do ensino desenvolvido por esse sistema.

O desejo por uma educação de qualidade social² em nosso país não é de hoje. Essa busca é constante. Melhorar a educação básica é um objetivo comum aos atores dessa área, e esse foi o argumento inicial do governo federal quando criou mecanismos para a avaliação unificada nacionalmente: construir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação e, quando possível, para os municípios e unidades de ensino. Salientamos que a qualidade da educação que se busca construir, não pode ser verificada apenas por indicadores estatísticos.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

Foi a partir dos anos de 1990 que o tema ganhou destaque no cenário político e pedagógico, trazendo em seu discurso a relevância dos instrumentos avaliativos de larga escala, evidenciando os exames como suporte para a criação de políticas educacionais e melhoria da gestão em educação básica. Para Souza (2021, p. 33), “avaliação externa, portanto, significa ir além de demonstrar a qualidade da realidade, é sobretudo assumir o compromisso efetivo com os cidadãos em processos distintos de aprender, em diferentes localidades e instituições educativas”.

² Entendemos como qualidade social da educação, quando esta se faz instrumento de construção da emancipação do indivíduo/estudante, tornando-o sujeito ativo em sua sociedade.

Sendo assim, em se tratando de um país tão diverso sócio e culturalmente como o Brasil, percebe-se que os desafios serão grandes na criação de um sistema de avaliações padronizadas, capaz de cumprir com um compromisso tão nobre e necessário. Na subseção a seguir, veremos como essa criação se deu dentro de seu recorte histórico.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DO SAEB

No contexto de avaliação sistêmica, para Gatti (2013), os movimentos em direção de criação de um Sistema de Avaliação Nacional tiveram início entre as décadas de 1960 a 1970, sendo o período em que surgiram as preocupações mais específicas com os processos avaliativos escolares. Tendo em vista que foi durante a década de 1960 que aconteceu a operacionalização dos objetivos e técnicas de ensino, necessitando assim que os processos avaliativos fossem “baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantido” (GATTI, 2013, p. 50). Percebe-se que, para a autora, está embutido aí a necessidade de se estabelecer critérios de avaliação que estivessem previamente estabelecidos, não deixando margem para interpretações duvidosas quanto aos objetivos pretendidos com a avaliação.

De acordo com Melo (2018, p. 96), mais tarde na “década de 1980, em São Paulo, que se realizou o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino, como iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação”. A autora refere que o objetivo era verificar o nível de escolaridade dos alunos da educação básica. Segundo Gatti (2013, p. 52), “as provas abrangeram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, foi construído uma bateria de testes específicos, baseada no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação, para suas escolas”. Tais testes serviriam para a obtenção de dados que pudessem ser utilizados no planejamento da referida secretaria. Dessa forma, a partir desse período, as pautas relacionadas à avaliação do sistema macro se intensificaram, surgindo assim experiências em outros estados, o que desencadeou no modelo que conhecemos atualmente através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Na década de 1990, dá-se início ao processo de criação do SAEB, como uma alternativa inicialmente viável, em escala nacional, com o objetivo de trazer informações sólidas sobre o sistema educacional do país em sua complexidade. Para Braga (2010, p. 51), “O aparecimento de um sistema ocorre numa dada situação em que seja necessário enfeixar vários elementos intencionalmente reunidos, em estruturas que ordena e organiza”.

O SAEB foi criado em 1990 e institucionalizado através da Portaria n. ° 1795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), tendo assim sua primeira aplicação nesse formato. Desde então, fornece dados sobre a qualidade do sistema educacional do país, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e distrito federal). A fase de criação do SAEB teve um período consideravelmente longo entre as etapas de criação, consolidação e instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Para melhor compreensão desse transcurso e com base em informações extraídas do *site* do INEP³, construímos uma linha do tempo, dividida em dois quadros representativos a períodos antes e após o surgimento do IDEB (Quadro 2 e 3).

Quadro 2 - Linha do tempo do SAEB (1990 – 2003).

Ano	Histórico	Público Alvo	Abrangência	Área Avaliada
1990	Criação do SAEB	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a Séries EF	Escola pública Amostral	Ling. Port., Mat, Ciências Naturais e Redação
1993	Possibilidades de aprimoramento	Idem	Idem	Idem
1995	Nova Metodologia, Teoria da Resposta ao Item. Estreia de levantamento de dados contextuais	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a Séries EF	Escola pública Amostral	L. Portuguesa e Matemática
1997	Matrizes de referência	4 ^a e 8 ^a Séries EF; 3 ^a Séries EM	Escola pública + Escolas particulares amostral	L. Portuguesa, Mat, Ciências Naturais, física, química e Biologia
1999	Testes de Geografia	4 ^a e 8 ^a Séries EF; 3 ^a Séries EM	Escola pública + Escolas particulares amostral	Ling. Port., Mat, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia
2001	Novo Foco, Saeb passa a aplicar testes apenas de L. Port. e Matemática	4 ^a e 8 ^a Séries EF; 3 ^a Séries EM	Escola pública + Escolas particulares amostral	L. Portuguesa e Matemática
2003	Consolidação do Formato Anterior	4 ^a e 8 ^a Séries EF; 3 ^a Séries EM	Escola pública + Escolas particulares amostral	L. Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

³ Para certificação consultar: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>

Em 2005, através da Portaria n.º 931⁴, é instituído um novo formato, sendo composto a partir daí por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁵ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)⁶. Já em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, cria o IDEB, onde para obtenção deste índice é necessário considerar informações sobre dois importantes indicadores da avaliação escolar, referentes ao rendimento (índice de aprovação anual) e a média de desempenho dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (a partir da aplicação das avaliações padronizadas bianuais). Para efeito de cálculo do indicador, são utilizados os dados de rendimento obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações aplicadas pelo INEP.

A partir de 2013, foi incluído um terceiro formato de avaliação ao sistema, sendo institucionalizada pela Portaria n.º 482 de 07 de julho de 2013, sendo esta a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, sendo aplicada ao final do ciclo de alfabetização, o que corresponde ao 3º ano do ensino fundamental. Esta Portaria também manteve o formato das outras duas avaliações já em curso e revogou a última portaria em vigor, ou seja, a Portaria n.º 931/2005. Apresentamos aqui uma singularidade da ANA, a mesma passa a integrar um dos eixos do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC⁷.

Em 05 de maio de 2016, através da Portaria n.º 369, chegou a ser instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Essa Portaria apresentava uma nova redação no texto que passava a regulamentar a aplicação do SAEB a partir de 2017, de acordo com o Art. 8º tinha como âmbito:

a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil; b) a Avaliação de Alfabetização, "Provinha Brasil", disponibilizada pelo Inep no início e ao final de cada ano letivo, para uso das escolas de redes pública e privada de ensino que manifestarem interesse, com o objetivo principal de auxiliar o

⁴ Portaria MEC n.º 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (BRASIL, 2005).

⁵ A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb.

⁶ ANRESC passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

⁷ O PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria n.º 867 de 04 de julho de 2012 e alterado pela portaria n.º 826 de 07 de julho de 2017 (BRASIL, 2017).

professor a avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas; c) a Avaliação Nacional de Alfabetização, de aplicação bianual, com o objetivo de avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática dos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas; d) a Avaliação Nacional da Educação Básica, de aplicação bianual aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de avaliar a qualidade do aprendizado, realizada por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado; e e) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil, de aplicação bianual aos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar a qualidade do aprendizado, realizada de forma censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público. (BRASIL, 2016).

Apesar desta portaria ter acrescentado algumas mudanças no formato da avaliação, dentre as quais destacamos duas dessas: atenção à educação infantil e a avaliação da alfabetização que passaria para o 2º ano do ensino fundamental. Mudanças que só foram efetivadas para o ano de 2019. Sendo que a referida portaria foi revogada em menos de três meses após sua publicação.

Quadro 3 - Linha do tempo do SAEB (2005 – 2021).

Ano	Histórico - Ano	Público-alvo	Abrangência	Área Avaliada
2005	O SAEB é reestruturado pela Portaria Ministerial nº. 931, de 21/03. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil	4ª e 8ª Séries EF; 3ª Séries EM	Escola pública + Escolas particulares amostral + Estratos Censitários IDEB	L. Portuguesa e Matemática
2007	Nasce o Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	Idem	Idem	Idem
2009	Décima edição do Saeb	Idem	Idem	Idem
2011	Segue o mesmo formato das edições anteriores	Idem	Idem	Idem
2013	Alfabetização em foco. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	3º Ano do EF	Escolas públicas- Censitário	Leitura, Escrita e Matemática
		5º e 9º Anos EF	Escolas públicas- Censitário	L. Portuguesa e Matemática
		Idem	Escolas privadas-	Idem

	Certa (PNAIC), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 07/06.		amostral	
		9º Anos EF	Escolas Públicas amostral	Ciências Naturais (sem resultados divulgados)
		3ª e 4ª séries EM	Escolas públicas amostral	L. Portuguesa e Matemática
		Idem	Escolas privadas amostral	Idem
2015	É disponibilizado a plataforma devolutivas pedagógicas	5º e 9º Anos EF	Escolas públicas-Censitário	L. Portuguesa e Matemática
		Idem	Escolas privadas-amostral	Idem
		3ª e 4ª séries EM	Escola Pública amostral	Idem
		Idem	Escolas públicas amostral	Idem
2017	A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do EM	5º e 9º Anos EF	Escolas públicas-Censitário Escolas privadas-amostral	L. Portuguesa e Matemática
		3ª e 4ª séries EM	Escolas públicas Censitária	Idem
		Idem	Escolas privadas amostral/adesão	Idem
2019	Novo SAEB. Passa por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Creche e Pré-Escola - EI	Pública Amostral (Estudo Piloto)	-
		2º Ano do EF	Escolas públicas amostral	Idem
		Idem	Escolas Privadas amostral	Idem
		5º e 9º Anos EF	Escolas públicas Censitário	L. Portuguesa e Matemática
			Escolas Privadas amostral	Idem
		9º Ano do EF	Escolas públicas + Escolas particulares amostral	Ciências da Natureza e Ciências Humana
		3º 3 4º Ano do EM	Escolas públicas censitário	L. Portuguesa e Matemática
Idem	Escolas particulares amostral	Idem		
2021	Mantem a mesma estrutura da aplicação anterior	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

A Portaria n.º 1100/2018 do INEP estabelece as diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2019, e dentre as novidades vale a pena ressaltar o Art. 3º, que considera a qualidade da educação básica como um atributo multidimensional e com vista à formação integral dos estudantes brasileiros, toma como referência, sete dimensões de qualidade: I Atendimento Escolar; II Ensino e Aprendizagem; III Investimentos; IV Profissionais da Educação; V Gestão; VI Equidade e VII Cidadania, Direitos Humanos e Valores. Outra atribuição desta Portaria que é importante ressaltar está no Art. 6º, parágrafo VII, que dispensa de ser avaliada as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua. Considera-se essa última uma mudança necessária, haja vista que as escolas indígenas vinham sendo avaliadas sem que nenhum cuidado com a Língua Materna dos Povos indígenas. Visto esse histórico geral sobre a criação do SAEB, na subseção seguinte apresentaremos uma visão sobre como se fundamentou a estrutura dos instrumentos avaliativos utilizados pelo sistema.

4.2 FUNDAMENTOS E INSTRUMENTOS DAS AVALIAÇÕES DO SAEB

As avaliações de larga escala que vêm sendo aplicadas nos últimos anos têm assumido prioritariamente um papel de monitoramento, funcionando como um sistema de informações articulado, tendo como objetivo fornecer as autoridades educacionais e governamentais respostas aos questionamentos sobre a qualidade do conhecimento ofertado pelas instituições de ensino do país.

No caso específico da avaliação da Educação Básica, o objetivo é o de monitorar a qualidade desta, fornecendo aos estados brasileiros informações não só sobre o desempenho dos alunos como também sobre os fatores associados a este desempenho, com a finalidade de reorientar políticas públicas voltadas para a educação. A ênfase, aqui, é dada ao uso das informações geradas pelas avaliações muito mais de que ao trabalho. (LOCATELLI, 2002, p. 5).

Dentro desse contexto, temos a avaliação do SAEB, que abrange um grande número de estudantes de diferentes níveis de ensino, séries ou anos escolares. Sua metodologia é diferente das avaliações aplicadas em sala de aula por apresentar em sua composição uma grande quantidade de questões, tendo como propósito garantir a sua validade curricular, contemplando os principais conteúdos ensinados para o nível de ensino avaliado. No entanto, as avaliações de larga escala podem servir como ponto de norte para os atores educacionais.

As avaliações de sistema educacionais têm cunho totalmente diferente daquelas realizadas pelos professores, no cotidiano das salas de aula. Se nessas avalia-se o

processor de construção do conhecimento, nas avaliações de larga escala tende-se a avaliar o produto da aprendizagem. No entanto, se bem construída, essas poderão, também, discutir diferentes momentos dos processos de construção do conhecimento. (LOCATELLI, 2002, p. 5).

Para tanto, é necessário que os resultados dessas avaliações sejam compreendidos pelos professores, supervisores, gestores e pais de alunos. A comunidade escolar precisa participar de forma efetiva das discussões sobre as matrizes de referências que compõem a base de dados das avaliações do SAEB. Se o propósito é a participação dos professores em tais avaliações, faz-se necessário que estes entendam como o resultado das mesmas podem ter influências sobre sua prática docente, fornecendo informações complementares as avaliações já realizadas em sala de aula.

Já nas primeiras avaliações aplicadas pelo sistema, foi utilizado o modelo clássico, com provas objetivas e os questionários (aplicados aos alunos, professores e gestores escolares). Gatti (2013) refere que os questionários tinham como objetivo obter dados sobre o contexto sócio econômico do aluno e as condições pelas quais a educação era ofertada, esse último com questões relacionadas ao planejamento escolar, insumos, condições de infraestrutura e outros materiais necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

Esse padrão de avaliação se manteve até 1995, quando as avaliações passaram a ser elaboradas por meio da Teoria de Resposta ao Item – TRI, o que veio a culminar na instituição de matrizes curriculares de referências para a elaboração das provas, dessa forma “organizando o tratamento informatizando os dados levantados e da apuração de resultados. Também elaborando escalas para a interpretação dos resultados e devolvendo estratégias de sua divulgação” (FREITAS, 2013a, p. 74). As matrizes de referência continuam definindo a elaboração das avaliações até os dias de hoje, ditando os “parâmetros na avaliação das competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao final de cada etapa da educação básica” (MELO, 2018, p. 101). Ainda segundo a autora, tal fato tem influenciado a organização dos conteúdos em sala de aula, priorizando as áreas avaliadas em detrimento das demais áreas com conhecimento.

Uma década após o surgimento da TRI, o sistema passa por outra mudança significativamente relevante. Falamos aqui da “Prova Brasil” com formato de aplicação de forma censitária, onde seus dados passam a ser fornecidos por aluno, escola, rede, município, estado e país. Dessa forma, amplia-se também a possibilidade de publicidade dos resultados. Para Melo (2018), essa realidade passou a gerar um novo comportamento a partir da divulgação do resultado em forma de índice, abandonando o caráter diagnóstico do

desempenho escolar, passando a ser um instrumento de caráter meritocrático e competitivo entre redes de ensino e escolas.

Essa divulgação do resultado através de um valor numérico ($0 < 10$) ou índice IDEB, passou a ser o principal indicador de qualidade da educação básica, divulgado pelo governo federal. A partir dessa referência, foram projetadas as metas bianuais a serem alcançadas por cada escola até 2021, com uma projeção para que o sistema de ensino do país obtivesse uma nota de 6,0 (seis) até o final do referido ano.

Autoras como Melo (2018) e Gatti (2013) enxergam problemas nesse formato de divulgação do resultado. Para ambas, quando se estabelece critérios para avaliação de um sistema, não é fidedigno observar apenas um indicador – nesse caso o IDEB –, mas um conjunto de informações sobre a realidade avaliada. Haja vista que a avaliação é composta por outras variáveis. Referimo-nos aos questionários sócio econômicos. Para as autoras, tais informações foram ofuscadas e perderam espaço para os ranques gerais a serem alcançados.

Diante do exposto, é imprescindível refletir e/ou discutir quanto aos fundamentos e instrumentos destas avaliações, sendo uma necessidade levantar questionamentos e pesquisas sobre se o modelo atual de avaliação do SAEB permite a apropriação dos resultados necessários para nortear as práticas pedagógicas de docentes e gestores entre os muros das escolas.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Para os dias atuais, pautados por constantes mudanças, faz-se necessário uma busca constate por novos conhecimentos, e sob a visão de que a escola se constitui em um lugar de busca pelo saber, bem como um espaço propício para o ensinar e o aprender em um processo contínuo de produção do conhecimento, importa conhecer os meios pelos quais são estabelecidas as pontes de sistematização desses conhecimentos. Logo, as práticas pedagógicas presentes no cotidiano das instituições de ensino, inseridas neste contexto de mudanças.

Iniciaremos essa seção realizando o mesmo questionamento feito por Franco (2016): afinal de contas o que são práticas pedagógicas? Não é a pretensão trazer respostas a essa questão, mas entendemos que essa seja uma dúvida bastante pertinente entre estudantes e professores. Franco (2016, p. 535) evidencia essa questão trazendo que “percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aulas, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula”. Ainda segundo a autora, é bem comum encontrar dúvidas quanto ao que sejam práticas pedagógicas e práticas docentes.

Tal associação é compreensível quando levamos em consideração que as duas são constitutivas da docência. No entanto, faz-se necessário pontuar as diferenças existentes entre as mesmas. Para tanto, utilizaremos as ponderações apresentadas por Silva (2019).

[...] defende-se, apesar do caráter intrínseco, a diferença entre prática docente e prática pedagógica, por compreender a primeira como o eu profissional, ou seja, as ações, as relações, o agir, o fazer do professor na sua profissionalidade. É a docência em movimento, é um processo contínuo de ser e estar na profissão. A segunda, por estar relacionada com o processo mais específico do ensinar e do aprender, por isto, constitui-se como um espaço dinâmico entre teoria e prática. Por sua dimensão social, seu caráter de intencionalidade, é mais ampla, mais complexa. É uma construção contínua, marcada de subjetividades do professor. A prática pedagógica é a concretização da prática docente. (SILVA, 2019, p. 51).

Considera-se que a prática pedagógica contempla um campo muito mais amplo no fazer docente. No entanto, para que a mesma aconteça é imprescindível a mediação do sujeito humano, o que não significa que este seja submisso à técnica pela técnica, mas de um agir organizado por intencionalidades, bem como elucidada Franco (2016), buscando assim uma construção que possa conferir sentido às intencionalidades.

A prática pedagógica é regida por contínua reflexão, tendo como seu objetivo o coletivo, procurando assegurar que todos os envolvidos no processo tenham acesso às

intencionalidades propostas. Neste sentido, Franco (2016, p. 536) propõe que a prática pedagógica, em seu sentido de práxis, “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Na proposição da autora, é possível entender que se trata de algo que está além do fazer cotidiano do professor. Entende-se que dentro do caráter multidimensional, inclui-se aspectos ligados às diversas culturas presentes na sociedade. Nesse sentido, Franco (2016) destaca que o conceito atribuído à prática pedagógica pode sofrer variações dependendo da compreensão da pedagogia, ou ainda ao sentido que se atribui à prática. Ainda segundo a autora, a pedagogia impõe um filtro de significados às várias práticas que ocorrem na vida das pessoas.

Nossa pesquisa tomará como lente os autores que vislumbram o conceito de prática pedagógica como um fazer que busca a construção do conhecimento significativo, que seja instrumento de melhoria na qualidade social da educação. Por entendermos que a realidade do ensino e aprendizagem não pode ser construída de forma fragmentada.

5.1 CONCEITUANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conceituar práticas pedagógicas em seu sentido geral não é tão simples, tendo em vista que a mesma pode assumir diferentes significados dependendo da perspectiva teórico epistemológica que se escolhe seguir. Para termos gerais, adotaremos o conceito definido por Franco (2015).

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p. 608).

Percebemos, na fala da autora, que se trata de um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimulando o choque produtivo, o diálogo e transforma o ensino em aprendizagem. Por meio dela, os conteúdos pedagógicos privilegiam a contextualização, a leitura de mundo, o fortalecimento das linguagens oral e escrita e o ato criador do estudante, construindo um ambiente de aprendizagem prazeroso e incentivador da criatividade.

Trata-se de uma ação constitutiva da docência com relação peculiar com o processo do ensinar e aprender, considerando de forma específica o campo da subjetividade em um movimento dialógico entre teoria e prática de forma intencional, valorizando a dimensão

social do ensino e aprendizagem. Quando nos referimos ao fazer do professor, o foco é voltado ao ensino e vale a pena ressaltar a importância dispensada ao mesmo como ferramenta de construção do conhecimento. Neste caso, paira uma responsabilidade ao professor, quanto ao uso que fará desta prática, tendo em vista o cenário de complexidade que o abrange.

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. (FRANCO; PIMENTA, 2012, p. 17).

A prática pedagógica entendida por essa perspectiva evidencia que a aprendizagem é um processo ativo de construção de sentidos, envolvendo interação entre as pessoas, e entre estas e o objeto de conhecimento, que por elas é reinterpretado e transformado. Sendo então, essencial possibilitar a quem aprende tomar consciências de seus próprios modelos mentais, (crenças, valores, saberes sobre sua realidade) compartilhá-los com outros, compará-los com novos conceitos e informações sobre a mesma realidade e, finalmente utilizar esses novos conceitos buscando afetar a realidade estudada.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2003, p. 22).

Como percebemos, produzir conhecimento é uma atividade viva, pautada por relacionamentos. Por isso, há de se considerar todas as especificidades inerentes a essas relações. Ao propormos essa visão é interessante considerarmos o contexto em seu sentido mais amplo, onde não podemos deixar de ponderar as inter-relações, as especificidades do sujeito e do conhecimento produzido, como deliberam Caldeira e Zaidan (2010).

Acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola - suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar - suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Como percebemos, trata-se de uma prática pedagógica complexa, que não leva em consideração apenas o fazer pedagógico da sala de aula. Parte do pressuposto de uma totalidade da realidade que busca analisar acontecimentos e relações a cada processo de construção do ensino e aprendizagem, tornando-se uma prática social e, dessa forma, passa a ser determinada por diversos fatores que influenciam na realidade de seus atores. Corroborando com esse pensamento:

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 59).

A visão de práticas pedagógicas apresentada pelos autores exerce um papel de transformação dentro da sociedade, podendo desenvolver formas diferenciadas de pensar e agir no processo pedagógico onde possa ser construído uma nova relação de aprendizagem entre o professor, o estudante e o conhecimento, podendo ser caracterizada pelo uso interativo de diversos meios pedagógicos.

Podemos ressaltar ainda a abordagem Freireana que rejeita a dicotomia professor-estudante, sugerindo que “as pessoas se educam em comunhão”, que todo professor aprende, exercendo assim a função de estudante e todo estudante ensina, assumindo então o papel de professor. Freire (1996) propõe a leitura coletiva de imagens, em que conceitos essenciais estão codificados para estimular a análise das condições políticas e sociais que envolvem a vida das pessoas, possibilitando que visualizem como essas condições devem ser transformadas.

Tudo aquilo que se apresenta como determinação se revela como possibilidade, e o mundo começa a mudar a partir da sala de aula, da escola, da comunidade, pois grandes transformações podem resultar de pequenas iniciativas contínuas e persistentes. A sala de aula se constitui em uma comunidade de aprendizagem, na qual professores e estudantes se unem aos demais membros da comunidade escolar para criar um projeto pedagógico que possa contemplar o direito de todos à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades vão além daquelas apresentadas em uma estrutura curricular. Versa-se sobre um processo dinâmico com evolução constante e, para contemplar essas necessidades, faz-se necessário um constante aperfeiçoamento teórico e prático.

Nessa abordagem de prática pedagógica, as perguntas, o diálogo, o debate com confronto entre posições diferentes, o registro, a sistematização da aprendizagem e a

participação em projetos interdisciplinares, culturais, artísticos e comunitários são práticas recorrentes. Evidencia-se aí a importância do conceito de Vygotsky (1991) de zona de desenvolvimento proximal, relacionado com a diferença entre o que um aprendiz consegue realizar sozinho e aquilo que, embora não consiga realizar sozinho, é capaz de fazer com a ajuda de uma pessoa experiente.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Assim como observamos no início desta seção, a prática docente está inerente ao fazer do professor, a atuação do professor enquanto profissional, em seu ambiente de trabalho (sala de aula), na preparação de seu fazer docente (fora da sala de aula), na escolha dos processos e técnicas a serem adotadas na efetivação de seu ofício. É uma atividade realizada para um espaço micro, quando comparada ao sistema de educação. Diz respeito ao que é feito no “chão” da escola, podendo, no entanto, alcançar resultados para além da escola. Consequentemente, o sucesso ou insucesso de tal prática depende, em boa parte, da visão que o profissional docente tem de seu próprio fazer pedagógico, tendo em vista que não se trata de uma prática isenta, a mesma sempre estará munida de significados, ainda que não observáveis. Haja vista que o docente é um ser cultural e socialmente construído, com ideologias, crenças e valores que serão evidenciados através do seu ensinar.

Luckesi (2011) chama atenção para a realização de uma prática docente, crítica construtiva, o tipo de prática que não se realiza sem que se possa refletir sobre a sociedade a qual estamos inseridos, uma prática voltada para o educando, pensando na formação integral desse educando. Uma prática que se apropria dos meios, sejam esses desde as aulas expositivas até a todos os aparatos de tecnologias presentes nos dias atuais, mas a visão vai estar direcionada para o fim, no aprendizado significativo. O autor também evidencia o fato de que as escolas, em sua grande maioria, não estão preparadas para dar condições necessárias ao educando para construir seu próprio conhecimento, sendo capaz de realizar uma leitura de mundo e de si mesmo, ou ainda de se enxergar enquanto cidadão desta sociedade.

Uma sociedade, que no passado foi altamente elitizada, priorizou-se sempre as classes dominantes em detrimento dos dominados, sendo estes a maioria. Hoje, a busca é por realizar uma prática docente de modo a não repetir tais erros, vislumbrando a conduzir as relações inerentes ao espaço da sala de aula, para a produção de um conhecimento que seja base para a construção de um sujeito reflexivo na sociedade.

O fazer pedagógico docente, tão mencionado aqui, não se constrói de forma aleatória, a ele estão inclusos os processos pelos quais se dá esta construção. Veremos então alguns desses processos constitutivos da prática docente, sendo estes: Planejamento, Práticas de leitura e Verificação diagnóstica.

5.2.1 Planejamento

Como já referimos anteriormente, a prática pedagógica e docente são mediadas pelo ser humano, e este possui características que o difere dos demais seres vivos. Uma dessas características é a capacidade de agir sobre a natureza, na busca pela construção de um ambiente mais agradável à sua sobrevivência. Dessa forma, sua ação é sempre pautada por resultados. Para Luckesi (2011), essa ação poderá ocorrer de forma aleatória ou planejada, organizada por intencionalidades.

O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-lo por meio de uma ação intencional. (LUCKESI, 2011, p. 121).

A escolha feita pelo ser humano pode trazer consequências futuras, ou seja, o fim vai depender de como a ação foi realizada e as implicações poderão ser positivas ou negativas, dependendo quase sempre de como o ser humano organizou os meios para atingir o fim desejado. Em suma, o planejamento não pode ser visto apenas como um instrumento de aplicação de técnicas pré-definidas, onde o professor preenche um formulário contendo os registros daquilo que se pretende fazer durante o ano ou bimestre, para em seguida este instrumento ser guardado em alguma gaveta ou arquivo do coordenador pedagógico.

O planejamento, nestes moldes, configura-se no que diz Luckesi (2011, p. 132): “aí se manifesta uma postura acrítica ante a prática educativa, é como se tudo já estivesse plenamente definido, [...] basta operacionalizar os meios”. Tal posicionamento isenta o fato de que o tempo e a história existem e estão em movimentos de transformação, onde cada dia surge algo novo que precisa ser repensado e redimensionado a partir do que já existia.

Sobre esse assunto, Silva (2010, p. 118) infere que “a ação de planejar deve ser uma atividade consciente de previsão das ações docente, fundamentadas em opções ideológicas, não se reduzindo ao preenchimento de formulários para controle administrativo”. Sendo assim, tomaremos como conceito de planejamento inerente ao âmbito escolar:

Importa que a prática de planejar em todos os níveis – educacional- curricular e de ensino – ganhe dimensão de uma decisão política, científica e técnica. É preciso ultrapassar a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político-social. O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida. (LUCKESI, 2011, p. 134).

Por entender que se quisermos uma prática docente reflexiva com vista na aprendizagem de qualidade social, faz-se necessário um planejamento que contemple essa perspectiva de ensino em todo o seu contexto. Quando pensamos não visão de futuro dentro da docência, percebemos que é necessário romper com práticas que não favoreçam a reflexão crítico construtiva sobre o fazer pedagógico docente.

5.2.2 Práticas de leitura

Falar sobre prática de leitura nas salas de aulas não é algo tão simples, muito embora esta esteja presente em todo o processo de alfabetização e letramento do estudante. Para Bezerra (2007, p. 45), “o trabalho com textos vem paulatinamente sendo difundido na escola, tomando lugar do ensino centrado na gramática”. Isto significa dizer que a prática da leitura vem deixando de ser um ato de decodificar, juntar letras e identificar palavras, dando lugar a uma atividade onde o estudante perceba nos textos a intenção do mesmo, para então refletir podendo ainda agir sobre.

Neste sentido, Bezerra (2007) também faz apontamentos sobre a importância de se ampliar as discussões sobre o tema, para assim fortalecer um trabalho que possa levar para dentro das escolas textos que permitam ao estudante realizar uma análise crítica das atividades propostas. Este estudo não tem pretensões em aprofundar questionamentos sobre a problemática. No entanto, para fins de contribuição, apresentamos o quadro abaixo contendo as habilidades de leitura para os anos iniciais do ensino fundamental, contempladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Quadro 4).

Quadro 4 - Habilidade de leitura do ensino fundamental I de acordo com a BNCC.

Práticas de Linguagem		Objeto de Conhecimento	Habilidades
Leitura/escrita (compartilhada e autônoma)		Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
		Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
			(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
			(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
		Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
		Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
		Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

		Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações da BNCC 2022.

Nas habilidades apresentadas pela BNCC, verificamos que as cinco primeiras, referem-se a textos presentes no cotidiano do estudante. Dentre esses, podemos exemplificar: os convites, bilhetes, mensagens dos meios virtuais, recadinhos da agenda escolar, lista de compra, dentre outros. É possível perceber essas evidências na primeira habilidade. A segunda se refere sobre a importância das inferências, antecipando as expectativas sobre a leitura. Estimular a imaginação do leitor para então, após a leitura, voltar às ponderações e poder conferir se suas expectativas foram ou não superadas. Essas inferências estimulam o diálogo com a turma, no caso da sala de aula. A terceira habilidade é direcionada para as informações que estão de forma visível no texto, onde é possível destacar no próprio texto. A próxima habilidade trata da questão das imagens. Um exemplo é verificar se a ilustração está ou não de acordo com a parte escrita do texto. Fechando esta primeira parte onde se refere aos textos do cotidiano temos a habilidade de número quatorze, relaciona-se especificamente as “tirinhas”, onde é possível identificar os tipos de balões (o tipo de fala a que cada modelo se refere), aos sons representados no texto, modelos de letras.

A partir da habilidade quinze, teremos textos do campo “artístico literário”, e aqui é importante saber que o texto diz respeito ao lúdico, uma fantasia, ler respeitando a narrativa e a importância da diversidade cultural. Quando chegamos na habilidade dezesseis, já verificamos que se refere a textos maiores, e de vários gêneros. Claro que para os estudantes dos anos iniciais será uma leitura com ajuda do professor. A habilidade dezessete, contempla os poemas, verificação de como o texto se distribui na página e, por fim, na habilidade dezoito, voltamos novamente às ilustrações gráficas e suas representações e interpretações.

É interessante lembrar que a forma como será direcionado essa prática no cotidiano da sala de aula fará muita diferença, pois a existência de um documento norteador não garante a eficiência da prática. Para Teberosky (2014), é necessário inserir o alfabetizando na sociedade letrada. Essa inserção deverá ser das mais diversas formas possíveis, seja na escola ou na família. A criança precisa estar em contato com meios que estimulem a leitura. Para a autora,

os livros devem estar presentes nas salas de aula e não somente nas bibliotecas das escolas. Partindo da mesma proposição, e corroborando com o que já foi apresentado, Medeiros (2010) destaca:

Sendo assim, passou-se a considerar que a criança, imersa em uma sociedade letrada, está constantemente envolvida em atos significativos de usos da leitura e da escrita e que a escola, ao invés de criar situações artificiais para desenvolver essas habilidades, deve ter participação central em oportunizar situações e usos de objetos impressos que correspondam as formas pelas quais a escrita é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. (MEDEIROS, 2010, p. 39).

Percebe-se, então, o papel fundamental que a escola pode exercer na condução da prática de leitura, e porque não dizer na alfabetização e letramento, podendo essa condução potencializar ou enfraquecer o processo. Enfraquece quando trabalha a leitura de forma mecânica sem considerar a participação ativa do estudante no processo e de forma contrária poderá potencializar quando oportuniza situações que sejam favoráveis a atos significativos do uso da leitura e da escrita.

5.2.3 Diagnóstico

Outro importante suporte para a prática docente no processo de “alfabetização e letramento”, e porque não dizer para otimizar a construção do ensino e aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental é a realização de avaliação diagnóstica. Sabe-se que não se trata de um assunto novo, haja vista ser esta uma das funções da avaliação da aprendizagem. Para Bloom citado por Martins (2018, p. 22), “dependendo das funções que desempenha, a avaliação pode ser classificada em três modalidades”, sendo uma dessas a “avaliação diagnóstica”. Sacristán e Perez-Gomes (1998, s.p.).

[...] a avaliação no contexto escolar assume diversas funções, dentre as quais se destacam: as funções sociais relatadas à avaliação e certificação de saberes escolares; as funções de poder e controle derivadas do valor das aprendizagens escolares; e as funções pedagógicas, de caráter diagnóstico, formativo e somativo das aprendizagens.

Buscando entendimento para essa função diagnóstica da avaliação, tomaremos a rotina organizacional de uma escola, sendo a mesma constituída por inúmeras atividades, que são desenvolvidas por uma razão de existir. Sendo assim, a partir desta premissa, definimos a construção significativa do aprendizado como objetivo final. No entanto, para chegar a esse

resultado final, é necessário todo um processo, composto por início meio e fim. Dessa forma, cada período possui atividades específicas para tal.

Pensando por essa lógica, é certo empreender que a realização de uma avaliação pode ser definida como uma atividade fim. Todavia, no caso da avaliação diagnóstica podemos dizer que a mesma exerce uma função de início e meio, pois as informações fornecidas pela referida avaliação são importantíssimas para dar o tom na organização, seleção e realização da prática docente eficiente, podendo esta ser aplicada tanto no início do ano letivo, como no decorrer do mesmo.

De acordo com Martins (2018, p. 22), avaliação diagnóstica “é a modalidade de avaliação que deve ser aplicada no início ou no transcorrer de um curso ou um assunto, visando verificar se os alunos possuem pré-requisitos em termos de conhecimento necessários para a nova aprendizagem”. Quando a realização acontece no início do ano, as informações fornecidas poderão indicar ao professor o ponto de partida mais apropriado. No caso de a avaliação diagnóstica ocorrer no transcurso do ano, apresenta um espelho das causas relacionadas as dificuldades ou evolução na aprendizagem.

Nessa perspectiva, Tosi (2006, p. 180) apresenta a avaliação diagnóstica, descrita por “uma fotografia da realidade com a qual se detecta com maior clareza possível quem compõe a classe onde se irá lecionar”. De posse do espelho que esse tipo da avaliação oferece, podemos identificar conhecimentos e habilidades trazido pelos estudantes, conhecer suas necessidades e interesses, observar o comportamento individual e coletivo e oferecer elementos que subsidiem a seleção dos procedimentos pedagógicos a serem adotados.

É notório que a avaliação diagnóstica exerce uma função fundamental para uma construção assertiva do aprendizado. No entanto, Míglío (2011, p. 40) chama atenção sobre a postura do professor onde diz que “na prática docente, o professor muitas vezes, ao se deparar com a atribuição de avaliar, não consegue mobilizar um conjunto de saberes para refletir sobre sua prática e articular esta reflexão com a teoria avaliada”. Dessa forma, salientamos a necessidade de uma prática auto reflexiva sobre o fazer docente, promovendo assim um diálogo constante entre prática e teoria.

Hoffmann (2008) aponta que os estudos da contemporaneidade direcionam novos rumos teóricos para a avaliação da aprendizagem. E nesses novos rumos, o professor passa a exercer um papel muito mais interativo, onde o mesmo pode influenciar ou sofrer influências do contexto avaliado. Essa configuração de avaliação implica uma grande responsabilidade ao avaliador. O mesmo precisa estar completamente comprometido, tanto com o objeto de avaliação quanto com a aprendizagem em construção.

Hoje, ao pensar em suas práticas em sala de aula, o professor não pode deixar de levar em consideração as novas tendências em avaliação. As concepções que regem seu fazer pedagógico podem trazer implicações sobre sua credibilidade profissional. Nesse sentido, não se pode tirar os olhos daquilo que está em constante mudanças, realidade que implica uma necessidade de uma formação docente alinhada com o que é novo, buscando sempre estar engajado nas discussões acerca do tema.

Os caminhos que a avaliação tem trilhado, teoricamente, digo isto pelo fato de que na prática, nas salas de aula, o que ainda se vê é uma avaliação altamente classificatória e excludente, bem como diziam nos últimos anos. Esses novos caminhos, segundo Hoffmann (2008), podem ser conceituados como uma avaliação “mediadora” por possuir uma ação pedagógica reflexiva. A avaliação mediadora, conceituada assim por Hoffmann, possui em sua concepção/função as mesmas características da “avaliação diagnóstica” conceituada por outros autores acima, haja vista seu compromisso com as ações que promovam a melhoria da situação avaliada. Ainda segundo Hoffmann (2008), a avaliação mediadora altera totalmente a finalidade da avaliação com práticas classificatórias, sejam essas na aprendizagem ou até mesmo nas avaliações de currículo ou programas.

Percebe-se que as concepções da autora não fazem referências à mudança de procedimentos avaliativos, estão direcionadas às mudanças relacionadas à finalidade dos procedimentos avaliativos, o que significa dizer que, não será a inserção de normas e práticas avaliativas que farão diferenças no contexto avaliado. A visão mediadora está ligada ao fazer reflexivo sobre as práticas, sendo assim, é essencial que se estabeleça entre os sujeitos avaliadores, discussões sobre os princípios norteadores de suas práticas.

Nessa perspectiva de melhorias sobre o contexto avaliado, através de um fazer reflexivo, Hoffmann (2008) esclarece que.

Em relação a aprendizagem uma avaliação a serviço da ação, não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. [...] funda-se esse princípio da avaliação na visão dialética do conhecimento, que implica o princípio da historicidade: o conhecimento humano visa sempre o futuro, à evolução, à superação. Assim destina-se a avaliação mediadora, a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefícios aos educandos, às escolas, às universidades. (HOFFMANN, 2008, p. 17-18).

Evidências de uma avaliação que se apresenta dialética, transformadora e essencialmente pedagógica, no sentido de que, mais do que aferir o conhecimento, ela propõe, durante todo o processo, o desenvolvimento. Propõe ações de benefícios, priorizando os

sujeitos envolvidos na conjunção atual buscando sempre uma visão de superação para o futuro.

No Brasil, esse cenário se desenhou depois de inúmeras críticas ao modelo tecnicista de avaliação, por evidenciar meramente a mensuração e classificação dos estudantes. Em meados dos anos 1980, pesquisadores passaram a desenvolver trabalhos defendendo uma postura ativa do ato de avaliar, onde a avaliação é concebida enquanto ação-reflexão-ação, afastando-se do conceito de julgamento de dados. De acordo com Hoffmann (2007, p. 37), “No Brasil, Luckesi, nos anos 80, bem como outros teóricos, desenvolve seus estudos nesse sentido, oferecendo uma importante contribuição à reflexão sobre o sentido da avaliação. Diz esse educador que não existe avaliação sem ação, a não ser por exercício de nominalismo”.

Ainda nesse contexto de evolução da teoria em avaliação, citamos o Art. 24 da LDB n.º 9394/96, que em sua alínea “a” discorre sobre a avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, priorizando o processo em detrimento dos resultados finais. Hoffmann (2007) chama atenção para o cuidado com a interpretação que se faz sobre o que se entende por qualitativo e quantitativo. Segundo a autora, algumas interpretações costumam associar o aspecto qualitativo ao domínio afetivo da avaliação e, por implicação, aspectos quantitativos ao campo cognitivo. Tal inferência não corresponde ao que se propõe na LDB. Uma análise qualitativa da avaliação vai além do conhecimento construído pelos conteúdos estudados em sala de aula.

Compreendemos então, que a avaliação diagnóstica, exerce uma função pedagógica. Portanto, possui relação com a construção da aprendizagem, sendo esta, uma ferramenta importantíssima para antecipar ações de melhorias no trabalho docente, tendo em vista que a mesma pode revelar as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem dos educandos, fornecendo ao professor subsídios necessários para intervenções ao longo do ano letivo. É importante entender que a função diagnóstica da avaliação vai além de simplesmente compreender a realidade avaliada. O objetivo primordial é sempre a promoção de ações de em benefício dessa realidade, constituindo-se, então, em um acompanhamento sistemático do processo educativo, com base no qual são retomados aspectos que devem ser considerados e ajustados para um resultado mais eficaz da aprendizagem. O melhor resultado obtido pelo estudante será sempre referendado, considerando que o conceito que foi construído de forma significativa será incorporado à sua nova percepção do mundo das ideias e de conhecimento.

5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GESTÃO

Iniciaremos nossa conversa sobre práticas de gestão a partir do que a legislação vigente preconiza. Neste sentido, veremos o que diz a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Em consonância com o princípio apresentado na CF/88, a LDB n.º 9.394/96 vem para legitimar este mesmo conceito de gestão, através do Art. 3º. “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Apesar de termos leis, que não são novas, estabelecendo esse formato de gestão, a experiência com a democracia na gestão escolar não é perceptível dentro das instituições de ensino, em todos os estados brasileiros. O que é compreensível, tendo em vista que foram anos de ditadura e governos autoritários, deixando um legado de estímulo a individualidade e competitividade.

Tais atitudes levam a modelos de gestão igualmente autoritárias e centralizadoras. Percebe-se que construir uma gestão democrática não é algo tão simples, por isso, a necessidade de estudos com propriedades sobre o assunto, uma vez que entendemos ser esse o modelo mais adequado para a escola cidadã, e que pode garantir qualidade social a educação.

A participação democrática promove a superação da simples necessidade de associação humana, que pode ser orientada por um sentido individualista e oportunista, mediante a distorção ou incompletude da formação humana para uma necessidade de integração do ser humano a sociedade de se sentir parte dela e por ela responsável, de harmonizar e coordenar esforços do grupo, com a finalidade de realizar um trabalho mais efetivo, contribuindo para o bem de todos. (LÜCK, 2013, p. 62).

A gestão democrática possui um longo caminho a ser construído no cenário da educação brasileira. Parte dessa construção está em relacionar os preceitos da democratização da escola e articulá-la com a autonomia necessária, entendendo que a autonomia não é dada, é conquistada. E ainda que a mesma não se configura em sua totalidade, ou seja, ela possui alguns limites, como podemos observar na LDB n.º 9394/96, em seu Art. 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Verificamos, então, que é uma autonomia progressiva, velada ao que determina os sistemas de ensino, uma autonomia que em alguns momentos terá que lidar com o paradoxo

da descentralização e desconcentração. A autonomia é inerente a uma gestão democrática, ambas fazem parte da natureza do fazer pedagógico. No entanto, no “chão” da escola, não é tão simples realizar uma gestão nestes moldes.

Uma gestão efetivamente democrática não se fará sem a participação efetiva dos sujeitos nesses processos democráticos. Todos precisam se sentir importantes e pertencentes, porque, de fato, são. Então, versa-se sobre uma construção coletiva de respeito, consideração e inclusão de todas as vozes.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (LÜCK, 2014, p. 36).

A gestão democrática tem suas bases ancoradas sob a participação ativa dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, sejam estes, membros internos ou externos ao ambiente da escola (alunos, pais, direção, equipe pedagógica, docentes e demais servidores). Sendo então, uma visão de gestão com a participação social, onde cada integrante tenha voz nos processos decisórios da gestão. Para tanto, Silva (2010) também confere a necessidade de que todos sejam esclarecidos quanto ao seu papel na comunidade escolar.

No entanto, os desafios existentes no cotidiano escolar são inúmeros, dentre eles destacamos: atendimento a responsáveis (matrículas, problemas pessoais/familiares, abandono escolar, problemas pedagógicos); atendimento e acompanhamento de obras e prestadores de serviços; atendimento desfavorável para concentração e atendimento mais cuidadosos. As demandas para os gestores são para além da formação que possuem. Dentre essas, existem as que são exequíveis e outras que excedem na burocracia, na maioria das vezes, enviadas pela secretaria de educação. Dentre essas, pontua-se: prazos para prestação de contas, para preenchimento de sistemas de gestão ou capitação de recursos do ministério de educação. São práticas que estão inerentes à sua função, mas que nem sempre constam em seu organograma diário, por se tratar de demandas consideradas de urgências ou que estavam fora do calendário escolar anual, exigindo do gestor uma boa capacidade de interagir com os sujeitos pertencentes ao domínio escolar. Normalmente, a interação no cotidiano da escola ocorre principalmente pela oralidade, contato verbal, e esse modelo tem pontos positivos e negativos para a gestão escolar, como destacamos a baixo (Quadro 5).

Torna-se importante que o gestor possua uma boa capacidade de articulação com a comunidade escolar, buscando uma prática gestora coerente com a democracia e a ética, bem

como um modo a reduzir a burocracia, apoiando em quem está realizando boas práticas, evitar competição entre os funcionários, acolher as políticas de integração com as universidades e formação docente (PIBID, Residência Pedagógica, Estágios etc.), compreender que sua gestão inspira, que suas concepções de valores transmitem muita informação, (p.ex.: superação do machismo, ser antirracista, valorizar as diferenças etc.), buscando ainda analisar as posturas e discursos com muita calma, evitando assim se posicionar apressadamente sem realizar uma análise global das situações inerentes à sua função.

Quadro 5 - Pontos Negativos e Positivos da interação por oralidade.⁸

Positivos	Negativos
Fortalece as relações interpessoais: aproxima a gestão da comunidade e familiares dos alunos.	Escapam acordos e orientações importantes: corre o risco de privilegiar o atendimento de um grupo em detrimento de outro.
Fortalece sua liderança: torna a mensagem mais clara, evitando ruídos na comunicação, como pode ocorrer quando mediado por outros sujeitos.	Pode levar o distanciamento de seus assessores (coordenador pedagógico, secretário escolar): exige mais tempo fora de sua sala, o que dificulta a referência do local onde essa liderança pode ser encontrada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, Vasconcelos (2007, p. 120), em suas orientações sobre otimização do tempo durante as reuniões escolares, salienta a importância de “estar realmente presente nas reuniões”. Dessa forma, entendemos que estar presente de fato em uma reunião significa implementar a equidade no fluxo das falas, priorizar troca de experiências, onde possa acontecer a partilha de inquietações e esperança, sistematização da própria prática, elaboração de intervenções de forma individual e coletiva, assumir suas próprias dúvidas, promover rodízio de mediação da reunião, promover clima receptivo para críticas, mas também autocríticas. Ações que revelam uma liderança presente, forte e colaborativa, demonstrando que a força na gestão não está no autoritarismo centrado na figura do gestor, mas sim no poder de colaboração.

⁸ A construção do quadro foi a partir da experiência da autora quando a mesma foi gestora escolar pelo período compreendido entre 2016 a 2018.

6 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O ato de pesquisar implica em procurar resposta para determinada indagação. Quando se trata de pesquisa científica, essa procura precisa seguir alguns critérios importantes, pois a pesquisa científica envolve procedimentos racionais e sistemáticos que se configuram na metodologia científica, o que pode conferir à pesquisa um grau maior de confiabilidade: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14). Seguindo o pensamento da autora, pode-se dizer que a metodologia é a aplicação de métodos e técnicas na realização de uma pesquisa, ou seja, auxilia a descrição de todas as etapas pelas quais uma pesquisa passou, ademais, sendo uma forma de validar o conhecimento científico produzido. É ela que vai dizer como a pesquisa será realizada.

O método utilizado pela pesquisa deixa de fora crenças, ideologias e superstições que o pesquisador possa professar. Quando se trata de pesquisa científica, a ciência faz uso especificamente do método científico, como refere Severino (2016, p. 106): “A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião”.

Ainda sobre o método, Severino (2016, p. 106) o conceitua como “um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso as relações causais constantes entre os fenômenos”. Partindo desses princípios, entende-se que para a realização de uma pesquisa científica é necessário o real envolvimento do pesquisador, cabendo-lhe a responsabilidade por desenhar caminhos diretivos, a serem seguidos, assim como a divulgação dos resultados obtidos. Contribuindo com esse pensamento, Silva (2019, p. 65) refere que “para alcançar o objetivo de uma pesquisa, há de se ter um ponto de partida sinalizando para um ponto de chegada”.

É seguindo nessa direção que traçamos o objetivo desta seção, que é apontar, teoricamente, os conceitos básicos da estrutura metodológica adotada, bem como apresentar uma breve construção histórica e as diferenças epistemológicas que perpassam os limites da pesquisa. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com alguns autores, mencionados no decorrer da seção, trazendo ao conhecimento, conceitos, definições e aplicabilidade da abordagem escolhida.

6.1 ABORDAGEM E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Discorrer sobre metodologia de pesquisa científica exige um bom conhecimento teórico, com definições sólidas e sintáticas. Pensando em trazer estas afirmações à produção, teremos como embasamento teórico autores como: Bauman (2005), Chizzotti (2006), Gil (2002), Ludke e André (1986) e Triviños (1987), entre outros.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa do tipo descritiva com caráter social. A escolha da metodologia é por entender que este é o caminho que melhor se encaixa ao objeto da pesquisa, além de englobar perfeitamente o objetivo e a problemática apresentada. Pesquisar utilizando essa abordagem significa procurar conhecer a realidade de um determinado ambiente, partindo do seu contexto mais amplo, para então entender seus aspectos específicos, buscando entender a realidade socioeconômica, institucional e política em movimento dinâmico. Nesse sentido, apoia-se nas proposições de fluidez e dinamismo apontadas a seguir:

Ora a medida que se avança os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmico, de mudanças natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisas que atentem para seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6).

Essa determinação ocasionada pela realidade específica de cada lugar influenciam o contexto real do “chão” da escola. Para tanto, buscamos desenvolver uma abordagem qualitativa que possibilita o conhecimento abrangente dos fatos. Triviños (1987, p. 120) chama atenção para as dificuldades em estabelecer um conceito para esse tipo de abordagem, apontando principalmente para o que diz respeito à “abrangência do conceito, a especificidade de sua ação e aos limites deste campo de investigação”.

Ludke e André (1986) mencionam a crescente popularidade da abordagem qualitativa, mas destacam a existência de muitas dúvidas em relação à sua caracterização, utilização, rigor científico e, ainda, o uso de termos que se referem aos tipos de pesquisa qualitativa, como se fossem equivalentes a própria abordagem.

Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utiliza-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação. Outro aspecto que também parece gerar ainda muita confusão é o uso de termos como pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo

de caso e estudo de campo, muitas vezes empregado indevidamente como equivalentes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O universo de abrangência da abordagem qualitativa é amplo, sua preocupação está em trazer compreensões a forma como enxergamos a realidade e seus significados. Minayo (2009, p. 21), salienta que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, quando se refere ao universo de trabalho da abordagem qualitativa.

Partindo da ideia inicial em traçar um perfil descritivo da escola investigada, e apoiando-nos em Gil (2002, p. 42), fizemos uso do tipo de pesquisa descritiva como instrumento para a composição de dados desta pesquisa que tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis”.

6.2 PESQUISA DESCRITIVA

Quando se propõe o mapeamento do ambiente de pesquisa, estabelecendo assim um perfil institucional, logo se percebe a necessidade em descrever a característica da população que compõe essa instituição, os fenômenos ou experiências, para assim tornar visível suas visões sobre a realidade cotidiana. Nesse sentido, concordamos com Triviños (1987, p. 110), quando traz a proposição de que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Entende-se que, para realizar uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, é necessário construir uma base teórica bem estruturada, pois a própria descrição em si exige do pesquisador um bom conhecimento sobre o assunto a ser descrito que, no caso em questão, trata-se de compreender a reação/motivação da comunidade escolar com a aplicação das avaliações externas nacionais, realizadas pelo SAEB, frente aos resultados obtidos durante o ano de 2019. Buscando essa firme estrutura, tomamos por base autores que destacam a capacidade de alcance de algumas pesquisas descritivas.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso. Tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2002, p. 42).

É perceptível que existam limites que precisam ser respeitados na realização da pesquisa do tipo descritiva, para assim não comprometer a veracidade de seus resultados. E é pensando nesses limites que apresentaremos a seguir o perfil do campo escolhido para esta pesquisa.

6.3 CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE DA PESQUISA

Na atual circunstância nacional, analisa-se que o sistema educacional em vigência, como fenômeno político-social, tem a escola como um espaço privilegiado de construção do saber, possibilitando a culminância de um processo radical de transformação. Nessa perspectiva, optamos por investigar o contexto sociocultural da escola pertencente a pesquisa. Não há interesse aqui em atribuir a nenhuma causa isolada o possível fracasso ou sucesso no desempenho da escola nas avaliações de larga escala. Entende-se que tal fato depende de uma conjunção de fatores próprios inerentes aos atores envolvidos nesse processo.

O desvelamento da vida diária escolar aponta para a complexidade das relações ensino-aprendizagem. Tais relações envolvem aspectos da política educacional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face em sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, entre outros (SOUZA, 2005, p. 52).

Compreendendo a necessidade de pesquisar a dinâmica da realidade escolar, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Edmee Monteiro Brasil, situadas no município de Humaitá, que está localizado no sul do Amazonas e possui uma população estimada de 56 mil habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2020).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, considerando os objetivos propostos, selecionamos a gestora e a coordenadora pedagógica da escola e ainda 08 professores, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: 1) sujeito aceitar participar de forma voluntária de pesquisa; 2) ser gestor/gestora ou coordenador/coordenadora pedagógica da escola ambiente da pesquisa; 3) ser professor ou professora que atue na escola, nos anos iniciais do ensino fundamental. E como critério de exclusão: o gestor/gestora, coordenador/coordenadora pedagógica, professor ou professora que não façam parte do quadro de lotação da escola pesquisada. Sendo assim, tentaremos situar o público em geral à realidade da instituição onde foi feita a pesquisa. Na subseção a seguir, produzimos um pequeno recorte descritivo do ambiente da pesquisa.

6.3.1 A Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil

A escola foi fundada a partir de reivindicações da comunidade do bairro de São Sebastião, tendo em vista que a localização do referido bairro era muito distante das escolas existentes no município. Depois de alguns meses de espera da população, em 23 de setembro de 1991 a escola foi inaugurada, situada à Rua Cidade de Borba, nº. 2351 (Figura 1). A instituição recebeu esse nome em homenagem ao ilustre seringalista e parlamentar Edmée Monteiro Brasil, que nasceu no dia 29 de agosto de 1915 na cidade de Humaitá, descendente do Comendador José Francisco Monteiro, fundador da cidade de Humaitá.

Figura 1 - Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil.



Fonte: Autora, 2022.

Desde sua inauguração a escola já foi gerida por 07 gestores, sendo que do período compreendido entre a inauguração em 1991 até o ano de 2009 (correspondente a 18 anos), estiveram na gestão os professores: Marly Postigo Teixeira, Mayre Ceres Barroso Lobato, Maria Inês de Jesus Campos de Moraes, Aldemi de Oliveira Costa, Francisca das Chagas Laranjeira e Maria Onete da Costa Relvas. A partir do ano de 2010, assumiu a gestão a professora Maria Salete Pereira Botelho Machado, a mesma encontra-se na função até a presente data. O PPP da escola não faz referência quanto a forma de acesso dos gestores a referida função.

Os estudantes atendidos são do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e está organizada em ciclos. No ano de 2018, a escola passou a cumprir a sua carga horária na grade curricular por disciplina específica no 3º, 4º e 5º ano. A escola possui uma área de 1.080 m², funciona em prédio próprio, é cercada com muros e grades, e possui as seguintes dependências conforme descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Dependências física da escola.

Quantidade	Dependências	Medidas
02	Salas de aulas	7,80×3,90m
01	Biblioteca	5,97×4,23m
01	Sala de recurso/multifuncional	5,97×3,49m
01	Sala de aula	7,80×6,00m
01	Sala de aula	6,60×5,90m
01	Sala de aula	6,50×5,90m
01	Sala de aula	6,20×5,20m
01	Sala de informática	6,20×3,80m
01	Sala dos professores	4,70×3,90m
01	Sala diretoria/Secretaria	5,20×2,33m
01	Cozinha	4,80×3,30m
01	Deposito da merenda escolar	1,34×1,22m
01	Banheiro para os professores	2,30×1,30m
01	Banheiro de acessibilidade	1,90×1,50m
02	Banheiro masculino	3,12×2,25m
02	Banheiro feminino	3,27×2,25m
01	Área de servir merenda	6,20×5,20mm

Fonte: Construído pela autora a partir de dados do PPP da Escola (2021).

Desde sua inauguração até os dias atuais, a referida instituição passou por algumas reformas e ampliação de seus espaços físicos. Atualmente, conta com piso granelite e cerâmica, calçadas de lajota, coberta com telha de barro, portas e janelas em alumínio e vidro. É importante esclarecer que no ano de 2015 foi desativado um dos banheiros para ser transformado em depósito, constando atualmente apenas 06 banheiros ativos. A cozinha é toda em azulejo, forro de madeira, conta com uma dispensa e uma área na qual é servida a merenda dos estudantes.

Figura 2 – Pátio interno da Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil.



Fonte: Acervo da gestora da escola, 2022.

A escola não possui quadra poliesportiva para a realização das atividades físicas dos estudantes. Portanto, as atividades extraclasses são realizadas no pátio da escola que tem como medida 22.50×5.00m². No ano de 2017, a partir da iniciativa de uma professora de educação física, em acordo com o responsável pelo campo de grama sintética do bairro, passou a realizar as atividades físicas dos estudantes neste campo.

Pensando em contexto sociocultural, a localização geográfica da referida escola fica em um bairro periférico. Sua origem foi a partir da chegada de famílias ribeirinhas, que vinham em busca de construir uma vida na cidade, segundo o que relata o Projeto Político Pedagógico.

A comunidade originou-se inicialmente por ribeirinhos que se aglomeravam ao sul da periferia do município de Humaitá, a partir de então começou o povoamento do bairro com migrantes do próprio estado do Amazonas e de outros estados, como: paraenses, rondonienses, cearenses, gaúchos e paulistas de diversas etnias: negros, brancos, mulatos e caboclos, que vivem em comunidade respeitando suas diferenças culturais e regionais. (HUMAITÁ, 2021, p. 7).

Quanto aos níveis de ensino, a escola dispõe de ensino fundamental I (1º ao 5º ano), onde as turmas são organizadas de acordo com a idade e por ciclo: o I ciclo corresponde ao 1º, 2º e 3º ano e o II ciclo 4º e 5º ano. Essa divisão segue as orientações contidas na Proposta Curricular. Os alunos que frequentam a escola são de diferentes classes sociais, em sua maioria pertence à comunidade São Sebastião, como podemos verificar:

Maior parte das famílias é assalariada, como trabalhadores rurais, carregadores, vendedores e carpinteiros; muitas mães trabalham para ajudar a sustentar a família ou vivem do benefício do Programa do Governo Federal (bolsa família), há também, alunos filhos de servidores públicos municipais, estaduais e federal, uma pequena parcela é proveniente de outros bairros onde não há oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. (HUMAITÁ, 2021, p. 8).

A partir dessa realidade, busca-se a conhecer o cotidiano do objeto de pesquisa para, então, traçarmos um perfil do ambiente a ser pesquisado, levando em consideração o desempenho nas avaliações do SAEB no ano de referência da pesquisa. Para fins de conhecimento, apresentamos um quadro representativo sobre a participação da escola nas avaliações do SAEB, com resultados a partir do primeiro estrato censitário do IDEB⁹ (Quadro 7).

⁹ Para certificação, consultar: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Quadro 7 - Resultados do Ideb da Escola.

IDEB Observado								Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.4	3.1		4.4	4.8	5.3	4.9	5.6	2.5	3.0	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do IDEB.

Em uma análise sistemática do quadro, percebe-se que a Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil manteve um crescimento constante nos índices de desempenho, superando as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

6.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A construção de dados teve início no primeiro semestre de 2021. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, através da Plataforma Brasil, com o número: CAAE 46252221.0.0000.5020. Tendo sido aprovado de acordo com o parecer favorável do CEP n. ° 4.796.931.

A primeira aproximação ao ambiente de pesquisa foi através de um contato via *WhatsApp* com a gestora da escola, para agendar uma visita com o objetivo de apresentar o, então, projeto de pesquisa. Ressaltamos o cumprimento dos protocolos de segurança, inerentes à pandemia, na oportunidade de solicitar autorização da instituição para execução da pesquisa, procurando cumprir o que determina os procedimentos éticos. Além da solicitação dos contatos da coordenadora pedagógica e professoras/sujeitos da pesquisa, bem como os acertos necessários aos possíveis retornos ao ambiente.

De posse dos contatos de todos os participantes, também via *WhatsApp*, realizamos o contato para agendar uma conversa individual, para apresentação de todas as proposições da pesquisa. Em acordo com as professoras, a conversa foi realizada na própria escola, tendo em vista que as mesmas cumpriam um dia da semana (sexta-feira) de atividades pedagógicas presenciais. Respeitando o agendamento, a apresentação da pesquisa foi realizada de forma individual e a cada uma das participantes foram feitos os convites e a indagação sobre se aceitariam participar da pesquisa através de uma entrevista via *Google Meet*, conforme a programação da pesquisa. Na oportunidade, foi cumprido a assinatura do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido – TCLE, como parte dos procedimentos éticos.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a obtenção dos dados por meio da entrevista semiestruturada, fizemos uso ainda da análise documental que foi aplicada aos documentos oficiais da escola, tais como Projeto Político Pedagógico – PPP e os relatórios de desempenho divulgados nos *sites* oficiais do MEC.

6.4.1 Entrevista

Enquanto instrumento, a entrevista proporciona um universo amplo de comunicação com os sujeitos. Minayo (2009) cita a entrevista como uma técnica de coleta de dados com uma comunicação verbal ampla e a mais utilizada no processo de trabalho de campo. “Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2009, p. 64).

No entanto, apesar da entrevista ser considerada uma das principais técnicas de trabalho para o uso em quase todo tipo de pesquisa, é necessário que o entrevistador conheça os limites deste instrumento, bem como respeite suas exigências, para assim aproveitar o poder dessa “arma” de comunicação, como podemos observar na fala das autoras.

Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Estamos habituados e muitas vezes ficamos irritados com o seu uso e abuso pelos meios de comunicação de massa, especialmente pela televisão, que nos atinge de forma direta e onde podemos flagrar frequentemente a inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação. [...] Pois essa poderosa arma de comunicação as vezes tão canhestamente empregada, pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Conceituando de forma mais específica, Minayo (2009, p. 64) define a técnica de entrevista como uma conversa que pode ser feita entre duas pessoas ou ainda entre um grupo de interlocutores. A autora destaca que a entrevista deve ter como objetivo a produção de dados relacionados à pesquisa. “É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, [...] ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo” (MINAYO, 2009, p. 64).

Ao fazer uso da entrevista como técnica na obtenção de dados, o investigador estabelece uma relação de interação com o informante. Este cenário se torna favorável para que as informações sejam as mais fiéis possíveis. Sobre a relação estabelecida entre entrevistador e o entrevistado, é relevante observar:

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionário ou de técnicas projetistas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente na entrevista não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Pensando nesse ambiente de interação, o tipo de entrevista ponderada para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A opção por esse formato se deu pelo entendimento de que a mesma apresenta, em sua organização, um certo direcionamento sobre o tema proposto, mas ao mesmo tempo deixa uma liberdade ao sujeito entrevistado de expressar sua visão de realidade de forma livre e democrática.

Minayo (2009, p. 64) classifica a entrevista semiestruturada de acordo com sua organização como a “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagações formuladas”. A entrevista semiestruturada, em seus aspectos gerais, é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Partindo do princípio de que a entrevista será realizada com um grupo de sujeitos, entende-se que há necessidade de uma organização prévia para realização da mesma. Pensando neste contexto, busca-se suporte teórico para a estruturação das etapas a serem desenvolvidas na coleta de informações com o aporte do referido instrumento:

[...] primeiro, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos, logo se avança com grupos representativos de sujeitos de cada setor, finalmente, numa entrevista semiestruturada coletiva, formada por sujeitos dos diferentes grupos (professores, alunos, orientadores educacionais e diretores). Todas estas etapas da entrevista desenvolvem em processos de retroalimentação. Isto quer dizer, por exemplo, que aqueles pontos escuros, que não tem sido possível completar ou que

aparecem como conflitos ou divergentes, nas entrevistas individuais e dos grupos, podem constituir em base para elaborar as questões iniciais da entrevista coletiva, que reúne todos os setores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O roteiro de entrevista foi composto por vinte questões, que em sua introdução contemplavam assuntos sobre a avaliação do SAEB e na etapa seguinte questões relacionadas a práticas pedagógicas em geral. E as entrevistas foram realizadas individualmente, durante o período compreendido entre novembro de 2021 a janeiro de 2022.

6.4.2 Análise documental

A associação da análise documental permitirá ao investigador perceber em documentos oficiais dados que não serão apontados nas falas dos entrevistados. A análise documental aqui será utilizada como técnica de auxílio e tem como principal característica remeter um tratamento analítico em documentos que ainda não tiveram nenhum tipo de análise, considerados como fontes primárias, permitindo a investigação de uma problemática de forma indireta, através de documentos produzidos pelo ser humano.

Cellard (2008) orienta que, antes de dar início a uma análise documental em si, após a seleção do documento a ser analisado, é imprescindível uma análise preliminar do documento, sendo necessário levar em consideração algumas etapas, que implicam em: levantar informações sobre o contexto em que o documento foi produzido, identidade do autor, autenticidade, confiabilidade e natureza do texto, conceito chave e lógica interna do texto.

Com relação ao acesso aos documentos da escola, estes foram fornecidos pela gestora no formato de documentos em PDFs, via *Whatsapp*, com relação aos relatórios de rendimentos nas avaliações do SAEB, o acesso foi através dos portais do INEP.

6.5 PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento e análise dos dados coletados na pesquisa, adotamos a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista, a necessidade de uma visão mais aprofundada sobre a realidade do ambiente onde está inserida a escola, bem como a compreensão de seu cotidiano. Chizzotti (2006, p. 117) chama atenção para a aplicação da referida técnica nas pesquisas de abordagem qualitativas.

Nessas análises qualitativas, o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidades, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significação ao conjunto, para relacioná-las com a forma literária do texto, com o contexto

sociocultural do produtor da mensagem: as intenções, as pressões, a conjuntura, a ideologia que condicionaram a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo quantitativo, com a riqueza compreensiva qualitativa.

É perceptível, na fala do autor, a preocupação com o rigor da técnica, no entanto, ao mesmo tempo, a necessidade pela descoberta. Para tanto, fez-se necessário estabelecer alvos a serem perseguidos. Com relação aos objetivos do método da análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 35) se refere de modo geral:

[...] pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta, "visão" muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão.

O propósito não é apenas uma interpretação das informações, mas sim, uma análise mais profunda do campo de pesquisa. Para tanto, nos apoiaremos em autores que consideram que uma boa análise não se esgota apenas na categorização, mas busca acrescentar novas discussões ao assunto pesquisado.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Dessa forma, busca-se estabelecer a relação entre as variáveis dentro do contexto escolar, bem como do referencial teórico abordado sobre o tema, para assim traçar um perfil mais fidedigno possível da instituição participante da pesquisa.

7 A ESCOLA EDMEE BRASIL: PERFIL, SAEB E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados coletados na pesquisa referente à prática pedagógica e experiências com a avaliação do SAEB. Esses dados foram obtidos a partir das entrevistas com as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica da escola.

A partir desta estrutura, analisamos os dados tomando como norte a metodologia de “análise de conteúdo” de Bardin (2011), os quais organizamos em duas subseções, a saber: i) Perfil sócio-acadêmico e experiências com o SAEB; ii) Práticas pedagógicas sob as concepções da equipe gestora e docente da escola, sendo que as mesmas também estão divididas em subseções.

7.1 PERFIL SÓCIO ACADÊMICO E EXPERIÊNCIAS COM O SAEB

Esta subseção está subdividida em outras duas subseções, a primeira apresenta o perfil sócio acadêmico dos sujeitos da pesquisa, que nesse caso específico, é composto apenas por mulheres, tendo em vista que o quadro docente da escola possui apenas 01 (um) professor e o mesmo está afastado de suas atividades em sala de aula para tratamento de saúde. Na segunda subseção, apresentamos situações relacionadas à avaliação do SAEB, experienciada pela equipe gestora e docente da escola.

7.1.1 O perfil sócio-acadêmico das professoras sujeitos da pesquisa

Com base nos dados obtidos através da rodada de abertura e apresentação das entrevistas, foi possível levantar o perfil sócio acadêmico das professoras participantes que contribuíram com a pesquisa. O quadro a seguir apresenta os resultados obtidos, dando ênfase a particularidades como cargo/função na escola, formação acadêmica, tempo de docência e tempo na escola e participação em formação continuada (Quadro 8).

Tendo em vista o compromisso em manter o sigilo dos colaboradores, e ainda por termos a feliz coincidência de que são mulheres, optamos por denominá-las com os nomes das mulheres da minha família, uma homenagem à senhora Maria do Rosário Mendonça (minha mãe, *in memoriam*), a qual nos deixou tão precocemente no início do ano de 2020. No entanto, em vida nos ensinou a bravura e sabedoria para lutar pelos objetivos pretendidos.

Embora o objetivo da pesquisa não esteja relacionado à questão de gênero, não podemos deixar de relatar tal incidência, pois de acordo com Santana e Cruz (2014), hoje é

perceptível a predominância feminina nas escolas, desenvolvendo as mais diversas atribuições. Dentre essas, estão as professoras, psicopedagogas, gestoras e muitas outras funções. As autoras destacam ainda que a inserção das mulheres a esse espaço foi construída, tendo em vista que em um passado não tão distante, não era comum, nem culturalmente aceito, o trabalho de mulheres em espaço público, ou seja, fora do espaço doméstico.

Não temos pretensão em discorrer sobre teoria da “feminilização” do magistério, mas corroborando com o tema, Tambara (1998, p. 49) utiliza da ótica do gênero para analisar a prática da docência, onde o mesmo afirma que ocorreu uma “feminilização” pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de adesão das características próprias do sexo feminino ao magistério.

Já Campos (2002) apresenta uma construção histórica, onde a mesma situa no final do século XIX o processo de feminização da profissão de professor no Brasil, estabelecendo uma relação ao desprestígio do magistério, à precária qualificação, à baixa remuneração e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população.

Quadro 8 - Perfil sócio acadêmico das professoras/sujeitos.

PERFIL SÓCIO-ACADÊMICO DAS PROFESSORAS/SUJEITOS				
Nome	Cargo/Função na escola	Formação acadêmica	Tempo de docência e tempo na escola	Participação em cursos de formação continuada
Maria do Rosário	Gestora	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em: Psicopedagogia, Gestão Escolar e Ed. Infantil.	24 anos na educação. 13 anos na gestão da escola.	Participa constantemente de cursos de formação continuada como: PNAIC e Gestão para Resultados.
Rafaela	Coord. Pedagógica	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em: Psicopedagogia e Gestão Escolar.	25 anos na educação. 12 anos na gestão da escola.	Participa constantemente de cursos de formação continuada ofertados pela SEMED.
Ana Fernanda	Professora do 3º ano nos turnos mat. e vesp.	Curso Normal Superior, Especialista em Gestão Escolar.	21 anos na educação. 04 anos na escola.	Participa constantemente de cursos de formação continuada, já participou do PNAIC
Ceição	Professora de Matemática do 4º e 5º ano no turno vespertino	Licenciatura em Matemática, Especialista em Gestão e Ensino da Matemática.	17 anos na educação. 03 anos na escola.	Participa dos cursos de formação continuada ofertado pela escola e SEMED.

Thaís	Professora da sala de recurso.	Curso Normal Superior e Licenciatura em Ciências Biológica, Possui seis especializações Lato Sensu, sendo duas em AEE.	22 anos na educação. 05 anos na escola.	Participa constantemente de cursos de formação continuada como: PNAIC e AEE.
Grasiela	Professora de Educação Física do 1º ao 5º ano nos turnos mat. e vesp.	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Mestre em Educação Física.	10 anos na educação. 01 ano na escola.	Participa de cursos de formação continuada ofertados pela escola, SEMED e SEDUC.
Ione	Professora de 1º ano no turno matutino, e História de 1º ao 5º no turno vespertino.	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Mestranda em Ensino pelo PPGECH.	10 anos na educação. 05 anos na escola.	Participa de cursos de formação continuada.
Isabelle	Professora de Matemática do 4º e 5º ano no turno matutino.	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História,	04 anos na educação e na escola.	Participa dos cursos de formação continuada ofertados pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em análise ao quadro acima, percebemos que com relação à função exercida pelas professoras/sujeito da pesquisa, temos 01 (uma) gestora (Maria do Rosário), 01 (uma) coordenadora pedagógica (Rafela) e 06 (seis) professoras. Dentre as professoras, 02 (duas) delas (Ceíça e Isabelle) ministram a disciplina de matemática nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental I; 01 (uma) (Ana Fernanda) é professora titular das turmas de 3º ano nos dois turnos; 01(uma) (Grasiela) ministra a disciplina de Educação Física em todas as turmas da escola do 1º ao 5º ano; 01 (uma) (Ione) é professora titular do 1º ano no turno matutino e ministra a disciplina de história em todas as turmas do turno vespertino; e completando este grupo, temos 01 (uma) professora (Thaís) lotada na sala de recurso trabalhando assim, com os alunos com deficiência.

Na particularidade formação acadêmica, verificamos que 04 (quatro) participantes (Maria do Rosário, Rafaela, Ione e Isabelle) são formadas em Licenciatura em Pedagogia, o que corresponde a 50% de todas as entrevistadas, sendo que uma delas (Isabelle) possui uma segunda graduação em Licenciatura em História. No entanto, ainda não cursou uma especialização. As demais possuem pós-graduação *lato sensu* e uma (Ione) é mestranda em

ensino pelo PPGECH. Ainda sobre formação, temos 02 (duas) professoras (Ana Fernanda e Thaís) formadas em Curso Normal Superior, dentre essas, uma possui Licenciatura em Biologia, ambas com especialização na área de gestão escolar, destacando aqui a professora Thaís, que tem mais cinco especializações, duas delas em Atendimento a Educação Especial. A professora Ceiza é licenciada em Matemática, com especialização em Gestão Escolar e Ensino da Matemática, e concluímos com a professora Grasiela que é licenciada e Mestre em Educação Física.

Observa-se que há uma preocupação por parte das respondentes com a qualificação profissional, tendo em vista que a grande maioria é detentora de pós-graduação *lato sensu*, com destaque para área de psicopedagogia. Ressaltamos ainda uma formação *stricto sensu* concluída e uma em andamento. Nesse sentido, vislumbramos com extrema relevância e importância a implantação das universidades públicas em nosso município, tendo em vista que ao perguntarmos sobre em quais instituições teriam cursado sua pós-graduação, a maior parte dessas professoras, 07 (sete) delas – o equivalente a 87,5% –, deram sequência em sua formação continuada através dessas instituições.

Com relação ao tempo de docência, inferimos que a maioria das professoras/sujeito da pesquisa, já estão na educação há mais de 15 (quinze) anos, 05 (cinco) dessas, para ser mais preciso, o que corresponde a 62,5% do total de participantes, sendo que as demais 37,5%, têm uma experiência na educação entre 04 (quatro) a 10 (dez) anos. Como lembra Tardif (2014), os docentes levam em média de 01 (um) a 05 (cinco) anos para que seus saberes sejam consolidados.

No que refere ao tempo de escola, vale ressaltar que a gestora Maria do Rosário e a coordenadora pedagógica Rafaela estão na escola há 13 (treze) e 12 (doze) anos, respectivamente, o que corresponde a praticamente ao mesmo período. Já dentre as professoras, ambas possuem uma experiência de escola por um período entre 03 (três) a 05 (cinco) anos, com exceção da professora Grasiela, que leciona na escola a apenas 01 (um) ano. Analisando esses dados é possível inferir que estamos diante de profissionais que já vivenciaram diversas experiências na educação, ultrapassando a fase inicial, apontada por Huberman (2013) que em seus estudos analisou a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e piores momentos do ciclo profissional e avaliou que a fase inicial equivale aos três primeiros anos na docência.

Ao analisarmos a particularidade formação continuada, percebemos que as respondentes participam com frequência dos cursos que são ofertados pela escola ou pela Secretaria Municipal de Educação, o que demonstra compromisso com a profissão e a busca

por novos conhecimentos. No entanto, apenas 03 (três) professoras participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o que é considerado uma participação modesta correspondente a apenas 37,5% das participantes. Sobre o assunto poderemos conferir com mais detalhes na análise dos dados na subseção de referência.

7.1.2 Experiências com a avaliação e a apropriação dos resultados do SAEB

Nesta subseção, discutimos as percepções dos sujeitos acerca da avaliação do SAEB, analisamos suas compreensões e juízos, buscando compreender a relação entre a apropriação dos resultados divulgados e a definição das práticas pedagógicas realizadas pela escola. Trazemos questões importantes para a afirmação dos discursos dos sujeitos. É importante destacar, as discussões apresentadas são relevantes, uma vez que as possibilidades de utilização dos resultados podem estar diretamente ligadas à percepção dos sujeitos sobre a avaliação do SAEB.

Dessa forma, a maioria das respondentes referem ter ciência sobre o resultado obtido pela escola no ano de 2019. É perceptível nas falas que o assunto não é desconhecido, pelo contrário, trata-se de algo já esperado pela equipe gestora e docente da instituição.

Todo ano é divulgado a portaria indicando mais ou menos a data da divulgação do resultado, aí sai o resultado preliminar, somos informados através de e-mail, nesse resultado é dado a oportunidade de analisar o resultado e verificar se tem algo errado para poder entrar com recurso, nesse momento a gente já observa se a escola vai melhorar ou não, logo em seguida sai o acesso ao resultado final, então procuro acessar o site do INEP e já verifico. Sempre sou uma das primeiras a verificar o resultado, pois fico atenta. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).¹⁰

Na fala da gestora, é perceptível uma certa preocupação com a divulgação dos resultados, quando a mesma refere: “sou uma das primeiras a verificar o resultado”, em uma comparação com os demais gestores do município. Nota-se uma certa ansiedade em verificar como a escola, sob sua gestão, se comportou no cenário da avaliação em larga escala. Sobre essa realidade, Santos (2018, p. 67) afirma que “é colocado, nas avaliações em larga escala, atualmente, grande poder, como reguladora do trabalho das gestões educacionais e escolares, pois essas políticas defendem que resultados baixos, ocorrem por falta de bons gestores”. Logo, entende-se a preocupação da gestora diante do atual cenário.

Sim, com certeza sabia, pois como eu falei no início, nós trabalhamos para isso, não foi assim uma surpresa, pois sempre estamos com esse objetivo, que nossos alunos,

¹⁰ Optamos por deixar as falas das professoras em itálico com o objetivo de diferenciar das falas dos autores.

sejam os melhores, claro sabemos que todas as escolas também querem isso. Então é um sonho que a escola esteja em 1º lugar no SAEB, já vínhamos trabalhando bastante para isso, a escola estava ali, sempre em 2º lugar, e em 2019 quando alcançamos o 1º lugar, ficamos felizes, pois já era o objetivo. (IONE, 2021).

Em seguida, temos a fala da professora Ione que deixa claro o quanto a mesma considera um fator positivo a posição ranqueada pela instituição, que traz como retorno um reconhecimento por um trabalho que foi realizado com esse objetivo. O que, para Santos (2018, p. 70), significa que “as avaliações em larga escala têm um papel central na difusão e implantação de uma gestão gerencial, pois são tidas como mecanismos de aferição desses resultados”. Ainda sobre o ranqueamento, a autora refere de forma enfática:

[...] é um processo perverso para ambos, a nosso ver porque teremos sempre a melhor, (nesse caso escola) sofrendo pressões externas e internas para continuar melhor e sempre melhorar mais e a pior sofrendo pressões parecidas para alcançar as melhores. É um ciclo de responsabilização contínuo que de alguma forma sempre encontra possibilidades de se renovar a partir das práticas políticas de gestão por resultados. (SANTOS, 2018, p. 103).

Percebemos, pelo que discorre a autora, que tal prática não traz benefícios nenhum às escolas e tão pouco aos estudantes. No entanto, o discurso também é versado pela coordenadora pedagógica Rafaela, mas para a mesma, esse resultado se deve em função de um trabalho que foi evoluindo com o tempo. Refere-se à série histórica da escola já apresentada anteriormente.

Atualmente a escola é uma das melhores escolas do município, e esses últimos anos temos obtido notas boas no SAEB, segundo e primeiro lugar dentre todas as escolas públicas de 1º ao 5º ano do município. Então houve uma evolução bem visível com relação a isso, não sei se você deu uma olhada no PPP da escola, mas lá é possível ver toda a evolução da escola. Esse ano (2021), é ano de avaliação do SAEB, no mês de novembro agora será realizado a prova, estamos todos ansiosos, trabalhando para que a escola continue evoluindo ou pelo menos mantendo a última nota que foi 5,6, como já foi dito a maior nota do município. (RAFAELA, 2021).

Quando Rafaela utiliza a expressão evolução, entendemos que os resultados dessas avaliações sofrem influências de diferentes fatores, que estão além das paredes da sala de aula e até dos muros da escola. Apesar de não ser esse o objeto de estudo do nosso trabalho, não podemos deixar de dar voz às participantes dessa pesquisa. Ao analisarmos as falas das professoras/sujeitos, encontramos como fatores que podem ser determinantes a comunidade escolar, a vulnerabilidade social dos estudantes, a falta de apoio dos pais. Thaís chama atenção para esse fator quando afirma que:

Trabalhamos não para ser os melhores, mas damos o nosso máximo para que uma escola que é da periferia como a nossa, seja reconhecida. No entanto a preocupação em primeiro lugar é o bem-estar e o aprendizado de nossos alunos, que muitas vezes vem para nossa escola sem tomar café e almoçar porque realmente em suas casas não tem. Mais quando ficamos sabemos damos um jeito de alimentar esse aluno. Porque ninguém aprende de estômago vazio. Essa é uma realidade que as autoridades deveriam se preocupar porque muitas vezes o aluno vai mal em uma avaliação e consequentemente a escola e esse é um dos motivos. (THAÍS, 2021).

De acordo com Santos (2018, p. 94), “a pobreza também interfere nos resultados, uma vez que o fator pobreza está diretamente relacionando ao fracasso escolar”. Enquanto membros que constituem a comunidade escolar, os sujeitos não se colocam à margem do processo e suscitam sugestões de melhoria, uma vez que as críticas são apontadas, também surgem apontamentos para aliviar as dificuldades apresentadas. Com possibilidades de um trabalho que possa garantir ou gerar mecanismos, que assegurem a melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Com relação à divulgação dos resultados, percebemos que algumas das professoras/sujeitos avaliam como positiva a ideia de compartilhar as informações produzidas a partir das avaliações do SAEB. É o caso da gestora Maria do Rosário, que acredita ser importante esse processo de compartilhamento dos resultados para os professores, alunos e país, para que todos tenham ciência a nota obtida pela escola.

Todas as vezes que fazemos reuniões, quando sai o resultado a gente fala para a comunidade, sobre qual foi a nota que a escola obteve, se melhorou a nota ou não, falamos para toda a comunidade escolar. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

É verdade que existe concordância em divulgar os resultados à comunidade, muito embora o pensamento não seja o mesmo quando o assunto é a compreensão desses resultados. Inferimos, ao analisarmos a fala de Ione e Thaís, enquanto uma destaca a importância do reconhecimento pelo resultado alcançado, a outra chama atenção para o fato de que a forma como resultado é divulgado não representa apropriação de fato dessas informações.

De certa forma sim, mas não 100%, pois certos pais não fazem ideia do que seja o SAEB, só sabem que o aluno tem que fazer uma prova, mas não sabem qual o objetivo ou o benefício que a criança tem. Então é socializado mais efetivamente dentro da escola, de forma externa somente com os pais, mas alguns só, de modo geral, não é compartilhado com a comunidade, sabem apenas do resultado, mas não sabem como se deu o processo para chegar a esse resultado. (IONE, 2021).

Sim a pedagoga vai de sala em sala falar para os alunos e enaltecer cada um e estimular que continuem se esforçando. E comunica os pais e antes de terminar o ano faz se uma comemoração agora por parte da secretaria esse reconhecimento não vem. Mais confiamos que um dia quem sabe nós professores e todo corpo

administrativo da escola seja reconhecido porque o mérito é de todos escola e família. (THAÍS, 2021).

Já Grasiela demonstrou ter pouco conhecimento sobre a avaliação do SAEB, em parte por ser essa, sua primeira experiência com ensino fundamental I, e ainda por estar retornando de um período de afastamento para cursar pós-graduação.

Não conheço os resultados do SAEB, porque eu nunca havia trabalhado do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e estava afastada para cursar mestrado. (GRASIELA, 2021).

Concordamos que a apropriação dos resultados pela equipe escolar é de muita relevância. Chamamos a atenção para a condução que se faz com esses dados, entendemos que tais informações podem ser favoráveis quando estes são analisados de forma crítica ao ponto de trazer reflexões sobre a condução de metodologias que colaborem de forma efetiva com a aprendizagem dos estudantes. Cooperando com este ponto de vista, Sordi (2017, p. 323) afirma sobre a necessidade de pensarmos os dados das avaliações. A autora diz que “dados de avaliação precisam ser apropriados, entendidos, problematizados, contestados, traduzidos para que todos os atores possam se beneficiar deles e, juntos, deliberarem a partir dos novos sentidos por eles produzidos”.

A partir do que refere a autora, inferimos que apropriar-se dos resultados não é apenas tomar conhecimento do seu valor através de um índice de ranqueamento, é necessária uma reflexão através de estudos de todas as variáveis embutidas neste resultado, para assim poder interferir sobre a realidade avaliada, buscando dessa forma o real sentido diagnóstico da avaliação.

7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL EDMEE MONTEIRO BRASIL

Nesta subseção, vamos trabalhar as práticas pedagógicas no cenário da Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil, onde apresentaremos as categorias e subcategorias que emergiram a partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora e docente da referida escola. Buscaremos ainda estabelecer um diálogo com os principais autores que tomamos como base para esse trabalho de pesquisa, para tanto apresentaremos o Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias e subcategorias das práticas pedagógicas sob as concepções da equipe gestora e docente da escola.

Tema	Categoria	Subcategoria
Práticas pedagógicas sob as concepções da equipe gestora e docente da escola	Práticas pedagógicas em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura e Teatro • Realização de Simulados • Avaliação Diagnóstica • Utilização de Cartilha
	Práticas pedagógicas extra sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço Escolar • Projeto de leitura • Planejamento
	Práticas de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Participação da equipe no PNAIC • Acompanhamento do aprendizado • Socialização de boas práticas • Trabalho em equipe • Parceria família/escola

Fonte: Resultados obtidos por meio da entrevista realizada com os sujeitos (2022).

7.2.1 Práticas pedagógicas em sala de aula

Apresentamos as análises da primeira categoria, sendo esta subdividida em quatro subcategorias: 1. Literatura e teatro, 2. Realização de Simulados, 3. Avaliação Diagnóstica e 4. Utilização de Cartilha. Sendo estas, as práticas de salas de aula que surgiram nas vozes das professoras, conforme verificamos.

Como primeira subcategoria que emergiu nas falas das colaboradoras, identificamos como primeira prática, o projeto que associa a **literatura ao teatro**. É perceptível a alegria na fala das professoras ao falarem deste projeto. Também compreendemos a satisfação apresentada, tendo em vista que alfabetizar não se trata apenas em apresentar as letras e a escrita aos estudantes, mas explorar este universo que é composto por diversos mundos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Sobre ações que auxiliam na alfabetização temos o projeto de literatura associada ao teatro, que já acontece a bastante tempo na escola, ele é de autoria de uma de nossas professoras, que está fora da sala de aula, ele é desenvolvido ao longo do ano letivo e no final do ano realizamos um encerramento, esses dois anos (2021 e 2022) não foi possível realizar devido a pandemia, nesse encerramento, cada turma apresenta algo referente ao livro que utilizou durante o ano. Normalmente os alunos, professores e demais servidores, veem caracterizados de personagens, no último que realizamos eu fui a “rainha Mãe”, os pais também participam. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Temos também um projeto de teatro que é de autoria de uma professora que estava fora da sala de aula, ela usa o teatro para trabalhar com aqueles alunos com mais dificuldades, utilizamos ainda a prática de empréstimo de livros da biblioteca para os alunos praticarem a leitura dirigida pela professora que separa por gêneros textuais. E ao final do ano realizamos a culminância com uma festa onde os alunos realizam apresentações para toda a escola. (RAFAELA, 2021).

Através do que refere a gestora Maria do rosário e a coordenadora pedagógica Rafaela, essa prática não envolve somente a leitura de livros previamente selecionados, se trata de uma ação que articula a leitura e o teatro. Inferimos que atividades dessa natureza estimulam o protagonismo do estudante, evidenciando o mesmo como um sujeito ativo no processo de compreensão e construção de saberes. Quanto à essa realidade, entendemos que é necessário que esse processo tenha início paralelamente com o período de alfabetização.

[...] surge, já na alfabetização, a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que extrapolem com o cartesianismo do ensino tradicional, em que o aluno seja instigado a ouvir e entender de forma oral e escrita. Para isso, propõe-se um trabalho articulado da linguagem em sala de aula, através de momentos de leitura e compreensão, práticas de oralidade, produção de textos e análise da língua, que propicie aos alunos, aprenderem sobre a linguagem e ao mesmo tempo, assumirem uma posição de sujeitos ativos de seus discursos. (MARTINS, 2018, p. 34).

Explorar este universo é propor atividades que sejam capazes de instigar a curiosidade e ao mesmo tempo estimular a leitura, escrita e criatividade do sujeito aprendiz, desvinculando-se de práticas tidas como tradicionais, mas sem perder o foco que é a alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento. Na fala seguinte, a professora detalha de forma didática sobre como ocorre o projeto, o que deixa claro ser uma atividade de interativa que explora diversas formas de linguagem.

Tem um projeto que contempla leitura e teatro que é de autoria de uma professora da escola, mas esse ano pelo fato de a mesma estar doente, não foi colocado em prática, mas funciona assim, cada turma da escola escolhe um livro que vai realizar a leitura durante o ano, e depois é feita alguma apresentação sobre o livro, essas apresentações podem ser: uma peça de teatro, uma música/ dança e no final do ano acontece a culminância. (ANA FERNANDA, 2021).

De acordo com o que enfatizou Soares (2020), através da Conferência Alfabetização e Letramento: teorias e práticas, publicada pelo canal da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, explica que a conjunção aditiva “e” entre alfabetização e letramento implica uma relação de soma entre os dois processos e que devem acontecer simultaneamente desde a educação infantil e durante o processo de alfabetização e letramento.

Ainda sobre o que referem as professoras, percebe-se um lamento ao fato de que, não foi possível realizar o projeto nos dois últimos anos, devido ao período de afastamento social, pelo menos não em sua versão original, pois na fala de Thaís, é mencionado a informação de que o mesmo não ficou totalmente parado.

Faço uma referência aqui ao Projeto de Teatro que tem como responsável uma de nossas professoras, durante esse período de pandemia não foi possível realizar presencial, mas nas sextas feira ela gravava histórias e postavam grupos de alunos para que eles de alguma forma estivessem mantendo o projeto vivo. (THAÍS, 2021).

A fala de Isabelle destaca a importância em falar do projeto:

[...] tem um projeto que é muito importante falar sobre ele, é teatro a partir da literatura estudada em sala de aula, todos os anos quando possível as turmas apresentam teatro de um livro que foi estudado e lido com os alunos durante o ano. (ISABELLE, 2021).

Aqui, analisamos ser essa uma ação realizada com a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, pois além do desenvolvimento realizado no contexto escola, existe a culminância com a participação da família.

A prática que surge com uma frequência significativa nos diálogos das colaboradoras é a **aplicação de simulados**. É notório o quanto a equipe considera importante tal atividade. Iniciamos com a fala da gestora Maria do Rosário. Ela inicia dizendo ser uma prática que não pode deixar de mencionar, justifica que os simulados são elaborados pela pedagoga, mas admite que já utilizaram aqueles que são elaborados pelo estado, referindo-se aos simulados que são enviados às escolas estaduais. Como estrutura dessa avaliação, a gestora informa que priorizam as questões referentes aos descritores das avaliações externas.

Outra prática que não posso deixar de referir é a utilização de simulados, ele é elaborado pela pedagoga, através de pesquisas que ela realiza, mas já houve momento que utilizamos os que são elaborados pelo estado, priorizando os descritores das avaliações externas. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

A prática de simulados não é bem vista sob as lentes da maioria dos autores que pesquisam sobre avaliações externas, os quais podemos citar Santos (2018), Leopoldo (2020) e Scherer (2020). No entanto, é uma prática sempre presente nos campos de pesquisa, tal fato é confirmado por Santos (2018, p. 87), onde diz que “na nossa pesquisa a principal forma de preparação para os testes que encontramos foram as realizações de simulados”. Assim como na pesquisa da autora citada, na nossa também constatamos a utilização muito forte da realização de “simulados” como verificamos nas falas das professoras abaixo.

Nós estamos sempre com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhando de forma intensa principalmente com os simulados, eu elaboro os simulados com questões semelhantes às da prova e repasso aos professores, utilizamos a mesma dinâmica, das avaliações do SAEB, são aplicados e corrigidos por mim mesma, após a correção verifico quais foram os descritores com maior número de erros, a partir desses dados já vou elaborar outro simulado, agora voltado para esses descritores, costumo fazer um simulado por mês, tenho informação que outras escolas não conseguem fazer dessa forma, mas eu consigo, porque já estamos nesse ritmo, como a maioria dos professores já estão aqui a bastante tempo, estão no mesmo ritmo, a escola já possui um banco de dados. (RAFAELA, 2021).

Porque não é fácil, trabalhar com os alunos, com as crianças, ainda mais pra eles entenderem na hora de passar as respostas para o cartão resposta, eles se atrapalham nessa parte, então o que é feito, eles sempre procuram fazer atividades fazendo uso do cartão resposta, para que as crianças tentem associar, a pedagoga vai atrás de modelos de provas semelhante as avaliações do SAEB e aplica aos alunos, sempre reproduz lá mesmo na escola, aí marcam um dia pra fazer, como se fosse um simulado, realmente vai trabalhando com o aluno e isso é bom, porque temos visto o resultado, principalmente para as turmas que vão fazer a prova, eles procuram fazer tudo de acordo com o que vai cair na prova, as atividades são voltadas a perguntas de múltipla escolha e depois passar para o cartão resposta. Aplica-se simulados baseados em provas anteriores para que eles possam ter uma base de como será a prova (ANA FERNANDA, 2021).

É um trabalho em equipe, para chegar a esse resultado, então, na escola já se vem trabalhando desde o 3º ano até chegar ao 5º ano com bastante simulados, então quando chega o resultado a gente fica muitíssimo feliz, porque é um trabalho árduo, mas com uma gratificação muito boa no final. Como eu já havia falado, os simulados, são muito importante, e agora, o professor que trabalhava com os 5º anos precisou se afastar por motivo de doença, eu fiquei no lugar dele, com os 5º anos desde 2020, e fui percebendo que os simulados são essenciais, pelo fato de que a gente sabe que esses simulados são elaborados a partir de muitas situações problemas, tem a parte da leitura e compreensão de textos, é um conjunto que esse simulado tem de todas as disciplinas, desde a educação física, artes até matemática, leitura e interpretação. (CEIÇA, 2021).

Para Fernandes (2016), o cotidiano das escolas vem sendo alterado em função de um treinamento para aplicação das avaliações. A autora chama atenção para a redução do currículo, devido à ênfase que é dada aos descritores, com o objetivo de contemplar um conhecimento passível de mensuração. Freitas (2012) denomina tal ação de estreitamento curricular. Essa evidência aparece na próxima fala analisada.

Muita realização de simulados e preenchimento de gabaritos. Os alunos são ensinados em cima dos descritores da prova. Tem contribuído muito. Tanto que os alunos saem bem nas provas. (ISABELLE, 2021).

O discurso da professora Isabelle, está carregada de ações que apontam uma priorização de práticas que objetivam o sucesso dos alunos na avaliação do SAEB em detrimento a busca pelo conhecimento significativo dos estudantes. Para Silva (2010, p. 113),

“além disso, pode desautorizar o trabalho docente quanto a avaliação processual da aprendizagem dos estudantes, ao conferir legitimidade somente aos resultados de ações externas, restringindo suas possibilidades de criação, ação”.

Os autores elencados anteriormente apresentam um forte indício sobre a existência um sistema de responsabilização sobre os atores escolares (gestores, professores e alunos), impostos pelos resultados das avaliações externas. Fato que tem isentado o Estado do protagonismo pela busca de soluções para o problema sobre a melhoria do ensino e aprendizagem em nosso país. Santos (2018, p. 76) salienta quanto à perspectiva gerencialista de gestão: “nessa visão, as avaliações são norteadas quando a padronização, responsabilização de professores, gestores e escolas por resultados [...] como se eles tivessem fim em si mesmo”. Inviabilizando, dessa forma, a utilização desses resultados, sob a perspectiva democrática, proporcionando uma ação reflexão coletiva e diagnóstica da avaliação.

Ainda sobre práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, verificamos a realização de **avaliação diagnóstica** da aprendizagem, inferindo essa prática como uma busca por aprendizagens significativas, ação que pede um nível de planejamento muito claro com objetivos bem definidos, referente ao processo de ensino do educando.

Nesse sentido, Suassuna (2011) postula que na perspectiva da avaliação formativa, a prática pedagógica não se prende apenas ao produto ou ao resultado, apesar, de não os desconsiderar, mas na busca permanente da compreensão de todo o percurso. Isso implica compreender o problema e agir sobre ele, processo que conseguimos observar na fala da coordenadora pedagógica.

O diagnóstico é feito no início do ano, é realizado com todos os alunos da escola de 1º ao 5º ano, é um trabalho a longo prazo, nós temos uma ficha de acompanhamento dos alunos, nessa ficha nós temos todas as informações desse aluno, notas, evolução no aprendizado e a cada bimestre nós reunimos com os professores de cada turma e discutimos a situação individual de cada aluno. E a partir daí já saímos com ações para melhoria do aprendizado e possíveis intervenções (RAFAELA, 2021).

O processo, referido por Martins (2018), fica elucidado na fala da entrevistada quando a mesma descreve sobre a ficha de acompanhamento que ela utiliza para fazer o acompanhamento de cada estudante. Nesse caso, verificamos que não se refere somente aos alunos das séries participantes da avaliação do SAEB. Discurso que também é percebido na entrevista da professora Ceíça.

No começo do ano, é realizado uma reunião pedagógica para discutirmos quais seriam os assuntos que farão parte do diagnóstico, o que acontece nas primeiras semanas do ano letivo, é realizado com todas as turmas, de forma processual.

Também tem as especificidades de cada professor, a pedagoga determina o período e dentro desse prazo cada professor realiza sua avaliação. Depois que os professores entregam o relatório diagnóstico de suas turmas para a pedagoga, ela chama os alunos que foram considerados com o rendimento abaixo do esperado, realiza uma entrevista, uma espécie de revisão, antes de enviar para o professor de reforço, ela possui um caderno/ficha de controle desses alunos. Durante o período que esse aluno está participando do reforço, quando o aluno consegue avançar, o professor do reforço comunica a pedagoga e esse aluno pode deixar de realizar essas aulas. (CEIÇA, 2021).

Percebemos que o acompanhamento através da avaliação diagnóstica também é realizado na disciplina de Educação Física, o que é uma ação relevante, pois na fala da professora fica muito evidente que existem habilidades e competências nesta disciplina que podem facilitar o processo de escrita do educando.

É realizado um diagnóstico, na minha área, eu faço uma avaliação, mas eu tenho aulas práticas também. É realizado o acompanhamento por mim mesma, na disciplina de educação física, por mais diversas que sejam as crianças, elas precisam apresentar uma média de competência para cada etapa, aí eu consigo verificar através do diagnóstico se elas estão acima ou a baixo daquela média, por exemplo: eu percebi, não sei se por causa da pandemia, que o movimento de pinça das crianças estava prejudicado, e isso implica nas atividades de sala, escrever por exemplo, essa foi apenas uma situação observada no diagnóstico, mas tem muitas outras coisas, lateralidade também é outro exemplo. (GRASIELA, 2021).

A fala da professora Ione endossa o que já foi referido anteriormente, quando se refere ao processo formativo da avaliação, evidenciado aqui pela avaliação diagnóstica que é realizado ao longo do ano letivo, sendo em cada bimestre acompanhado por uma análise reflexiva sobre os possíveis problemas encontrados. Expressão de um cenário dinâmico do agir pedagógico.

Ao final de cada bimestre é feito uma análise, comparando os resultados de um bimestre com o outro para verificar se os alunos melhoraram, dependendo do resultado, caso tenha sido ruim, a pedagoga vai até o professor e em uma conversa busca entender os motivos ou causas que levaram aquele resultado. Além das nossas atividades a pedagoga realiza um teste extra para verificar se coincide com o diagnóstico que realizamos, não é feito apenas no início do ano, mas sim durante todo o período. (IONE, 2021).

A prática desenhada em nossa pesquisa não é tida como regra para as escolas em geral. Martins (2018, p. 51) levanta a questão de que existe “pouca utilização da avaliação como recurso para diagnosticar os problemas de aprendizagem do aluno e atuar corretivamente sobre ele”. É sabido que, muito embora seja uma prática relevante, não é função somente da escola realizar esse acompanhamento. A participação da família é de suma importância para o

sucesso de qualquer atividade relacionada à aprendizagem significativa. A fala da professora Ana Fernanda denuncia uma fragilidade em relação à contrapartida da família.

É feito um diagnóstico no início do ano, nesse ano eles levaram para fazer em casa, devido a isso, esse ano não foi muito real, pois percebemos no retorno que alguns pais responderam pelos filhos. No retorno as aulas presenciais realizamos outro diagnóstico, aí tivemos um resultado mais próximo da realidade, a partir daí alguns assuntos precisaram ser revistos. (ANA FERNANDA, 2021).

Ao que refere a professora Ana Fernanda, percebemos que na maioria dos casos as famílias não conseguem e/ou não priorizam esse acompanhamento do aprendizado de seus filhos. Essa situação pode acontecer por inúmeras razões, sendo essas, pouco conhecimento sistematizado, carga horária excessiva de trabalho ou até mesmo por não entender que esse não seja um trabalho apenas da escola.

Observamos, ainda, uma quarta prática pedagógica utilizada em sala de aula pelos professores alfabetizadores da escola. A prática em questão é o uso de uma **cartilha** de elaboração própria da escola, com a participação outros professores do município e da universidade, nesse caso a UFAM, como registrado abaixo do relato da gestora. Ela explica que não se trata de uma cartilha nos moldes “tradicional”. Esclarece ainda que a mesma é utilizada apenas como uma ferramenta de auxílio.

Além do reforço, também utilizamos uma cartilha de alfabetização, tínhamos uma anteriormente que era no método tradicional, seguindo a sequência do alfabeto, pois te professores que acreditam que os alunos só aprendem por esse método. Mas hoje utilizamos uma cartilha chamada “Mangabinha”, que foi elaborada por uma equipe da qual fiz parte, quando a elaboramos tivemos algumas dificuldades, pois não tínhamos computador, recentemente a reformulei, aprimorei alguns pontos e partir daí passamos a utilizar ela como ferramenta de auxílio a alfabetização. A impressão dessa cartilha era custeada com a ajuda dos pais, mas a partir desse ano de 2021, a SEMED, resolveu pegar a cartilha e distribuir para as demais escolas do município, aí repassamos em PDF para a secretaria, como já disse sou uma das autoras dessa cartilha, da qual também fazem parte da autoria duas professoras da UFAM, a nossa pedagoga e uma outra professora do município. Ela é uma cartilha que trabalha com tema, no primeiro ano que decidimos adotar essa ferramenta, tivemos algumas resistências, mas após algumas conversas, a aceitação foi melhorando e depois do resultado positivo do primeiro ano, decidimos utilizar de vez, mas é claro que recebemos algumas críticas, em algumas situações nossa pedagoga já precisou defender essa prática. Como mencionei anteriormente ela é estruturada por temas, por exemplo, temos um tema que é sobre frutas, utilizamos aquelas que são da nossa região. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Na intenção de tornar visível a que relata a gestora, trazemos a imagem da capa (Figura 2) e mais adiante o sumário (Figura 3) da cartilha citada em sua fala.

Figura 3 - Capa da cartilha utilizada no auxílio a alfabetização.



Fonte: Acervo da gestora da escola.

É bem verdade que a discussão sobre a utilização de cartilhas no processo de alfabetização não é de agora. No entanto, também se faz presente nos dias atuais e apenas este assunto já seria suficiente para uma outra pesquisa. Todavia, tomaremos as considerações que Maria Rosário Longo Mortatti (2006) apresentou na Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento”, onde, em suma, a autora discorre sobre um resumo histórico sobre as questões dos métodos de alfabetização, sob os quais a “cartilha” esteve figurada.

Mortatti (2006) divide o processo em quatro momentos onde, no primeiro figura a metodização do ensino e da leitura; durante esse período foram produzidas as primeiras cartilhas brasileiras; o segundo momento é marcado pela institucionalização do método analítico; nessa fase as cartilhas passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica¹¹, buscando se adequar as instruções oficiais desse período; no terceiro momento acontece a alfabetização sob medida; agora as cartilhas passam a ser baseadas predominantemente em métodos mistos ou ecléticos, tendo em vista ser esse o momento onde

¹¹ Processos de palavração e sentencição (MORTATTI, 2006, p. 7).

os dois métodos eram utilizados. Corroborando com Soares (2006), Medeiros (2010, p. 19) afirma que “os métodos que tiveram maior repercussão ou mesmo hegemonia nas escolas durante grande parte do século XX, foram o sintético, analítico e misto”. E ainda segundo Soares (2006), foi a partir dessa época que começaram a produzir os manuais dos professores acompanhando as cartilhas; por fim, temos o quarto momento protagonizado pela alfabetização: construtivismo e desmetodização (ainda em curso), período marcado pela introdução do pensamento construtivista da alfabetização, que resulta das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro¹² e colaboradores. As cartilhas produzidas nesse momento foram “construtivistas” ou “sócio construtivistas” ou “interacionistas”. Como constatamos no discurso da autora, a utilização das cartilhas, assumidas ou não, como ferramenta de apoio ou não, ainda se fazem presente no “chão” das escolas públicas. Constatação fortalecida pela fala da professora Ana Fernanda.

Falando um pouco mais da ação do professor em sala de aula, quando eu pego as turmas prefiro os 3º ou 4º anos, porque digo a gestora que eu não tenho dom de alfabetizar, mas tem professores ali que realmente tem o dom, e vejo que uma das coisas que elas usam é uma cartilha, na escola tem uma cartilha chamada Mangabinha, que foi criada pela gestora e outras professoras, inclusive uma professora da UFAM. Elas usam muito essa cartilha, só que é uma cartilha diferente, ela não tem uma sequência lógica das consoantes, por exemplo tem cartilha que é A B C..... e vai indo, essa não. Ela é uma cartilha que tem uma palavra chave, por exemplo a palavra BONECA, ali o professor não trabalha apenas a letra B, mas sim o N e o C. Então, não que seja tudo de uma só vez, mas ele vai dando sequência ali, tenho visto que é uma ferramenta que vem sendo usada e até mesmo esse ano, geralmente o professor faz assim, em acordo com os pais, aqueles que podem, auxiliam com uma ajuda de custo e a escola reproduz a cartilha. Esse ano a cartilha foi estendida a nossa secretaria de educação – SEMED, seria repassado as demais escolas, mas não sei se está sendo utilizada, eu posso dizer que é um método diferente que dar certo.

Para Medeiros (2010, p. 22), o aprendizado como aquisição de novas habilidades, “é desenvolvido e controlado de fora para dentro do aprendiz, não sendo este considerado sujeito do processo, ou seja, não se concebe que seu envolvimento no processo é meramente reprodutivo ou reativo, mas, ativo, interativo”. Analisamos que para a autora, a utilização desse tipo de método, desconsidera o estudante como sujeito protagonista na construção de saberes inerente a sua aprendizagem.

Figura 4 - Sumário da cartilha utilizada no auxílio a alfabetização.

¹² Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, é doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget (MEDEIROS, 2010, p. 27).

SUMÁRIO		5º TEMA: VARIEDADES	
VOGAIS		cebola.....	69
arara.....	04	arara.....	71
óculos.....	05	geladeira.....	73
égua.....	08	carro.....	75
índio.....	09	casa.....	78
unha.....	11	osso.....	80
ENCONTROS VOCÁLICOS.....	14	pupunha.....	82
ALFABETO.....	15	coelho.....	86
1º TEMA: FRUTAS		cachorro.....	89
caju.....	17	açaí.....	92
tucumã.....	20	escola.....	95
2º TEMA: ANIMAIS		mangaba.....	98
rato.....	24	bombom.....	101
gato.....	27	Humaitá.....	104
cavalo.....	30	Tambaqui.....	107
3º TEMA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS		Aquário.....	110
boneca.....	36	árvore.....	113
dominó.....	39	água.....	117
pião.....	42	fogueira.....	119
4º TEMA: ALIMENTOS		Alda.....	122
sopa.....	50	Aroz.....	125
feijão.....	53	ENCONTROS CONSONANTAIS.....	127
peixe.....	57	SONS DO X.....	137
minguaza.....	63		

Fonte: Acervo da gestora da escola.

A utilização das figuras acima é apenas para dar robustez à fala da professora quando faz referência à estrutura apresentada pela referida cartilha, quando a mesma menciona que a abordagem seria diferente, com a apresentação dos objetos de conhecimento por tema.

7.2.2 Práticas pedagógicas extra sala de aula

Nossa segunda categoria também foi definida a partir das práticas pedagógicas que emergiram nas falas das professoras/sujeitos da pesquisa, sendo que nesta, falaremos sobre as práticas pedagógicas extra sala de aula, a qual foi subdividida em duas subcategorias assim sendo, 1. Reforço Escolar, 2. Projeto de Leitura e 3. Planejamento.

O **reforço escolar** é uma prática de apoio pela busca de melhoria do aprendizado dos estudantes, não somente aqueles que apresentam alguma dificuldade durante a assimilação dos conteúdos em sala de aula. Entretanto, o reforço escolar carrega consigo um predicado ruim, por ser tido como uma atividade destinada e estudantes considerados fracos. Percebemos que é possível identificar essa concepção nas falas das professoras abaixo, muito embora tais referências estejam acompanhadas de outros signos, que inferimos estarem associados à preocupação com a alfabetização e letramentos dos estudantes.

Desde as turmas de 1º ano adotamos as aulas de reforço, projeto de intervenção, é uma equipe da escola mesmo que realiza um diagnóstico no início do ano para detectar aqueles alunos que não conseguem ler, não conseguem tirar do quadro, enfim, aí tem essa equipe que vai acompanhando esses alunos, e até mesmo os alunos do 5º ano que não sabem ler ou estão fraquinho, a gente já encaminha para o reforço. (CEIÇA, 2021).

Ainda sobre as práticas, é feito um diagnóstico com todos os alunos, aí quando eles apresentam dificuldades é chamado a família, e algumas medidas são tomadas,

dentre essas medidas está a aula de reforço, eu mesma sendo de educação física, já tomei leitura de aluno, é um trabalho em conjunto. (GRASIELA, 2021).

Enfatizamos então, o compromisso da escola em acordo com as legislações vigentes, dentre as quais destacamos o PNE e LDB n.º 9394/06, é de proporcionar uma educação de qualidade, garantindo uma aprendizagem progressiva e contínua, buscando de forma democrática promover estratégias que possam minimizar problemáticas como: repetência, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar. De acordo com Lourezini (2012, p. 13), “nesse viés, o programa de reforço escolar assume papel relevante no que concerne uma prática eficaz a fim de garantir um melhor aproveitamento dos alunos no caso de baixo rendimento escolar”.

Percebemos que o discurso da autora conversa com o que determina o Art. 24, item “e” da LDB n.º 9.394/96, onde versa “[...] a obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralela ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”, determinação para o ensino fundamental e médio. Tornando, dessa forma, o reforço escolar parte integrante dos processos de ensino, com o objetivo de consolidar, ampliar e enriquecer a construção do conhecimento, oportunizando o acompanhamento contínuo da aprendizagem individual do estudante, permitindo assim a constante investigação diagnóstica do que precisa ser desenvolvido ou potencializado.

Em seguida, observamos as considerações da equipe gestora e pedagógica da escola, na pessoa da gestora e coordenadora pedagógica, onde as mesmas, destacam o fato de que essa prática já é contemplada pela escola a um período considerado por elas de “longo prazo”. Ambas fazem referência ao fato de que o reforço escolar teve início na escola a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola. Segundo Melo (2000, s.p.), o PDE “é um plano de metas, calcado no pragmatismo dos resultados estatísticos e na paranoia da otimização e da eficiência a qualquer custo”.

Então como falei, temos o reforço escolar, que é uma prática que já acontece na escola desde 2008, realizamos análise de resultados a cada bimestre e em nossos planejamentos adotamos a prática de planos de intervenções por turma ou até por aluno, caso seja necessário, é um trabalho que já vem sendo realizado a longo prazo. Essas práticas têm auxiliado bastante, porque quando analisamos o bimestre a gente verifica a questão daquele aluno que tem mais dificuldade e é com esse aluno que vamos direcionar as ações de intervenção do aprendizado durante o ano letivo. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Eu atribuo ao projeto de reforço escolar, é um projeto já antigo da escola, como nosso índice de rendimento era muito baixo e o índice de evasão era alto, na época veio recurso do governo federal para a escola, foi comprado materiais específicos

para trabalhar o reforço, aliás ainda temos muito desses materiais, a partir desse início continuamos com o projeto até hoje. Porque as escolas municipais não tinham professores de reforço, então quando era realizado as lotações de professores, sempre havia reclamação por parte das outras escolas, querendo saber porque só na nossa escola tinha esse profissional, e explicávamos que a presença desse professor era devido ao projeto, e até hoje mantemos. (RAFAELA, 2021).

O que lamentamos é o fato de não termos uma sala específica para esse fim, usamos a biblioteca ou sala de recurso, sem falar na falta de professor para essa ação, contamos com o trabalho dos professores que estão fora da sala de aula por algum motivo, em anos a traz já tivemos um professor específico para reforço, era parte de um programa do governo federal chamado PDE, nesse programa havia uma ação que era obrigatório ter o reforço escolar, era destinado um valor do recurso para a contratação de monitor, na verdade foi com esse programa que tudo começou, a partir dali continuamos até hoje. No entanto, não temos mais a presença desse profissional, contamos com o apoio dos professores que estão afastados da sala de aula por motivos de saúde, vezes até eu contribuo com as aulas, já tivemos alunos que só conseguiu aprender a ler aqui comigo, com aulas individuais (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Com relação ao PDE-Escola, é importante destacarmos as prioridades de atendimento do plano, onde estavam contempladas: i) escolas públicas municipais e estaduais consideradas prioritárias com base no IDEB 2005, com índices de até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; ii) escolas públicas municipais e estaduais consideradas prioritárias com base no IDEB 2007, com índices de até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; iii) escolas públicas municipais e estaduais consideradas não prioritárias, porém com IDEB 2007 abaixo da média nacional, com índices de até 4,2 para anos iniciais e até 3,8 para anos finais. Se analisarmos o quadro da série histórica da escola, já apresentado nesta pesquisa, verificaremos que a escola está dentro da primeira opção de prioridade de atendimento no ano de criação do plano, tendo em vista que seu índice no IDEB 2005 foi de 2,4 nos anos iniciais.

Ainda sobre a fala da gestora, é notório sua insatisfação com o fato de a escola não ter uma sala que possa ser destinada à realização da prática do reforço aos estudantes. Outra realidade que observamos é que atualmente a escola já não dispõe de um professor exclusivo para as aulas de reforço.

A pedagoga realiza testes com os alunos para verificar se eles foram alfabetizados, caso não tenha sido, entra a fase do reforço, essas são formas de estarmos alfabetizando, não somente em sala de aula, claro até mesmo no contra turno, aqueles que os pais aceitam, caso contrário fica apenas no horário normal mesmo. (IONE, 2021).

Na fala da professora Ione, é possível empreender que existe uma organização para a realização e acompanhamento dessa prática pedagógica, todavia, é flexível, respeitando o tempo e a disponibilidade da família em auxiliar esta atividade.

Uma prática presente no discurso das entrevistadas, vista como de grande relevância para o contexto escolar, é o **projeto de leitura**. Para Santos (2019, p. 26), “definir o que significa ler não é tão simples”, sendo necessário considerar percurso histórico e as diferentes concepções sobre a leitura. Ainda que a leitura não seja nosso objeto de estudo, consideramos importantes discorrer um pouco sobre o assunto, na intenção de trazer uma lente ampliada sobre o tema enquanto prática pedagógica de relevância contribuição no professor de alfabetização e letramento.

Ainda de acordo com Santos (2019), a leitura esteve por séculos em um marco geral, concebida por um processo tradicional, definido como.

Modelo de processamento ascendente (de baixo para cima), com consiste na afirmação de que o começa p processo de leitura fixando-se nos níveis inferiores do texto – as letras, as sílabas, as palavras – buscando decifrar, oralizar os signos e ouvir-se pronunciando-os para receber o significado de cada unidade linguística, para em seguida chegar a níveis superiores – frases, parágrafos – até entender o significado global do texto. (SANTOS, 2019, p. 26).

Sendo esse um processo que atua na análise do texto à compreensão do leitor, ou seja, o leitor extrai todas as informações a partir do texto. Hoje, percebe-se que os mecanismos descritos no processo descrito acima já não se fazem tão presentes no ato de leitura, tendo em vista a concepção de que é necessário a interação do sujeito leitor. Dessa forma, passa-se a considerar o processo inverso ao anterior (de cima para baixo), o que Santos (2019) descreve como “descendente”, onde existe uma interação a distância através de um diálogo entre autor e leitor, que segundo Kleiman (2009) citado por Santos (2019, p. 27) é uma ação construída pelo leitor.

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, de melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Sob essa perspectiva de leitura, analisamos a fala da professora Ana Fernanda, que relata como este projeto é desenvolvido e acompanhado pela pedagoga da escola, ao que se percebe a importância da prática no auxílio aos professores em sala de aula.

Mas geralmente o que dificulta a criança é a leitura, quando não sabe ler fica difícil realizar uma prova, aqui temos essa prática, a nossa pedagoga tem um caderno, onde no início do ano ela pega os alunos de todas as séries e turmas, faz leitura e ditado com eles, pelo mês de novembro ou outubro, ela chama novamente esse aluno, para saber o quanto ele avançou, então é uma prática que tem dado

resultado, a gente ver o resultado. Por exemplo, a minha turma de 3º ano, não foi eu quem acompanhou o ano passado e eles não tiveram aula também devido a pandemia, mas ela ainda fez esse trabalho com eles, pois tinha alguns alunos que precisávamos recuperar por ser fechamento de ciclo. Então a leitura, esse processo de pegar o aluno para ler, aquela coisa bem individual, é uma prática que dar certo. (ANA FERNANDA, 2021).

Outra particularidade que observamos no que descreve a professora, é o fato de que o projeto não pertence a uma professora de Língua Portuguesa. A observação se faz necessário no sentido de que é habitual, no contexto escolar, pensar que a responsabilização com a leitura seja apenas desses profissionais. Sobre este assunto:

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2002, p. 7).

Percebemos, que essa não é uma prática da escola pesquisada, tendo em vista ficar claro a participação dos professores das demais áreas do conhecimento no referido projeto. No entanto como percebemos nos últimos dois anos, não foi possível a realização do mesmo, por motivo das aulas ainda estarem sendo realizadas de forma remota.

Além de todas as ações já mencionadas, temos o Projeto de Leitura, mas esse ano não foi possível pôr em prática, como as aulas presenciais só iniciaram agora em setembro. (RAFAELA, 2021)

Afirmação que podemos verificar nas falas seguintes,

Existe um projeto de leitura, mas devido a pandemia, esse ano ficou parado. (GRASIELA, 2021).

Aqui trabalhamos questão de intervenção escolar, projeto de leitura, que ajuda muito, temos aqui uma professora que realiza projetos com os alunos para dar um reforço nas provas, questão de alunos que estão com nível de aprendizagem mais baixo, esse ano com a pandemia tivemos um grande número de alunos que não participou das aulas remotas. (IONE, 2021).

Sobre a importância de se trabalhar a leitura, Martins (2018) considera imprescindível que esta esteja inclusa na realização das atividades docente. Endossamos o que diz o autor por entendermos que o domínio da leitura pode facilitar o aprendizado nos demais componentes curriculares.

No que diz respeito ao **planejamento**, analisemos o que diz a professora do 3º ano, a mesma refere que o momento de planejar é coordenado pela pedagoga. No entanto, em seu caso, por ser a única professora titular das turmas, a mesma realiza seu plano sozinha. Nesta fala surge um fato interessante onde a professora relata uma problemática que ocorreu com um de seus alunos e foi preciso repensar seu planejamento, demonstrando que o planejamento é flexível priorizando as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O planejamento quem coordena é a pedagoga, que nos organiza, por exemplo eu trabalho com o 3º ano nos dois turnos, então faço meu plano sozinha, tenho acesso a proposta e o livro, mas pra esse ano específico, o nível dos alunos não condizia com os assuntos apresentados no livro, tenho até o relato de uma mãe que me informou que o filho ia desistir e ela também ia desistir do filho porque não conseguia ajudar com as atividades, pois no início eu ainda enviei algumas atividades do livro, aí parei, re-planejei priorizando o conteúdo do ano anterior e observando sempre a evolução de cada um. (ANA FERNANDA, 2021).

Aqui, observamos que a professora dá ênfase à forma como a equipe gestora conduz o planejamento das ações, indicando um fazer com antecipação. Luckesi (2011) relata sendo este um ato inerente ao ser humano, por sua capacidade de agir pensando em resultados que lhes sejam favoráveis. Corroborando com o autor, Silva (2010) salienta que o planejamento deve ser uma ação consciente com a intenção de prever as práticas docentes futuras.

Em seguida, a professora segue fazendo referência ao seu planejamento, onde a mesma menciona que a rede municipal não possui uma proposta curricular para o componente de Educação Física, onde no Ensino Fundamental I, é contemplado “Jogos e Recreação”, na ausência desta proposta a referida professora utiliza o instrumento que é disponibilizado pela rede estadual de ensino. Nesse caso levantamos um questionamento, por que razão a SEMED, não disponibiliza às escolas uma Proposta Curricular referente ao Componente Educação Física? Tal questionamento deixaremos como uma forma crítico reflexiva, por não ser possível para o momento, buscar essa resposta. Outra ação mencionada nas falas abaixo é o fato de que o planejamento é sempre coordenado pela pedagoga. Com relação a esse assunto, Santos (2018) destaca que o acompanhamento e auxílio às práticas pedagógicas está dentre as funções do coordenador pedagógico da escola.

O nível de planejamento da escola é bem pesado, por exemplo agora já tivemos reunião para planejar ações para o ano que vem. Nosso planejamento é coordenado pela pedagoga, a gente apresenta um planejamento semestral e um mensal, no meu caso eu sigo o RCA (Referencial Curricular Amazonense) fundamental I, pois o município não tem uma proposta curricular ou algo do tipo, e com base nesse documento eu planejo as aulas, é claro sempre verificando o nível de conhecimento deles, na minha disciplina, educação física. (GRASIELA, 2021).

O planejamento é mensal, é acompanhado pela pedagoga, a partir desse ano realizamos nas sextas, normalmente ocorre de forma coletiva, pois tivemos uma formação orientado sobre a importância desse planejamento coletivo, esse é um momento onde as professoras conversam sobre suas práticas. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Fechamos nossa segunda subcategoria com a fala da gestora, que faz um resumo sobre como é realizado o planejamento das aulas. Percebemos algumas discordâncias nas falas quanto à periodicidade em que os planos são realizados. No entanto, fica velado em todas as falas que o planejamento é uma prática levada muito a sério na escola. Nesse sentido, chamamos atenção para a necessidade de pensar o planejamento escolar como um ato político social, como bem salienta Luckesi (2011, p. 134), deixando dessa forma de ser “um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro”. Sabemos que o fazer pedagógico é definido a partir do ponto de visão do sujeito educador, sendo assim, as práticas realizadas dentro ou fora da sala de aula não estão isentas à percepção desse sujeito, dentro do que determina o referencial teórico e curricular.

7.2.3 Práticas de gestão

Esses olhares que, por vezes, encontram-se tão focados em solucionar os problemas que emergem no cotidiano da escola, podem ter suas lentes ofuscadas ou estreitadas apenas para um alvo, sendo impedidos de vislumbrar o cenário em volta. Nesta categoria, buscou-se trazer para o palco os detalhes sobre como a equipe gestora e docente percebe o fazer pedagógico do cotidiano escolar, tomando como evidências as práticas de gestão, através de: 1. Participação da equipe no PNAIC; 2. Acompanhamento do aprendizado do estudante; 3. Socialização de boas práticas; 4. Trabalho em equipe; e 5. Parceria família/escola.

Nas primeiras falas analisadas nesta subcategoria, verificamos sobre como a equipe gestora e docente da escola se percebe enquanto **participantes do PNAIC**. Segundo o Documento Orientador do PNAIC em Ação (2017, p. 03), “a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa”. Quando olhamos pela perspectiva de que este foi um “Pacto” assumido formalmente entre as três esferas governamentais, com o objetivo de atender a “Meta 5” do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), em promover a alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, durante o primeiro ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 2012), as expectativas por resultados palpáveis no “chão” da escola

tomam proporções exponenciais. No entanto, não percebemos tal expectativa na fala de nossa entrevistada.

Sobre o PNAIC, conheço o programa, os professores da escola quase todos já participaram, eu participei no primeiro ano, é um projeto parecido com o ProLetramento, que eu também fiz, o PNAIC em si é bom, mas o formato como foi realizado aqui no município, deixou a desejar, pois foi levado mais para uma troca de experiências e algumas professoras ficaram reclamando, a gente não aprendeu nada, queremos saber é como a gente alfabetiza os alunos. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

A gestora Maria do Rosário se refere à formação com pouca ou nenhuma empolgação, principalmente no que se refere a metodologia adotada pela formação no município. Para ela, a formação não acrescentou conhecimento significativo ao currículo de seus formados, por se tratar simplesmente, segundo a mesma, de uma troca de experiência. Quando ao que parece, o esperado era ideias ou novas metodologias que fossem facilitadoras ao processo de alfabetização (impressão transmitida na fala da gestora). Salientamos, todavia, que a troca de experiência através de boas práticas, também é configurada como Formação Continuada, como bem descreve.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” ao educando não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico). Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (GHEDIN, 2002, p. 135).

O autor descreve a troca de experiência sistematizada como um espaço criativo e reflexivo sobre o fazer pedagógico, onde essa prática pode ser uma ferramenta de suma importância para a formação continuada fundamentada na experiência docente, sendo possível romper com a ideia de que a só se configura formação, se esta for baseada especificamente em um conhecimento produzido por especialista, desconsiderando a possibilidade de que o docente em sua “práxis”, torna-se especialista da área específica de conhecimento em que atua, em um movimento cotidiano de agir-refletir-agir.

Conheço o PNAIC, já fiz parte, são instrumentos muito bons que são apresentados pelo curso. Só que é assim, a realidade nossa é outra, porque quando fazemos esses cursos, nossa mente abre, mas quando chegamos a escola não temos acesso a ferramentas, por exemplo, um data show, ou as vezes até tem, mas sabe aquela coisa de, “você tem que ter muito cuidado pra usar”, ou então outro professor já está usando. Então o PNAIC, eu conheço bem, gosto muito, teve um ano que trabalhei muito com ele, em outra escola, mas aqui por exemplo, eu não tenho notebook, então para usar o material do PNAIC, tenho que emprestar notebook, basicamente são essas dificuldades de acesso. Mas o curso possui materiais muito bons, até hoje tenho os vídeos as palestras que foram disponibilizadas, quando preciso eu utilizo, foi ótimo quando teve. (ANA FERNANDA, 2021).

As ponderações de Ghedin (2002), ficam evidentes na fala da professora Ana Fernanda, quando a mesma refere que as ferramentas apresentadas na formação foram de grande importância para o enriquecimento de suas aulas, embora a mesma tenha apontado que as dificuldades encontradas no âmbito escolar se tornaram bloqueio para que o aprendizado adquirido pudesse produzir frutos. Já a visão da professora Thaís, é de um ponto oposto a experiência que a mesma teve foi de formadora, onde ela, destaca o nível de qualidade excelente para o que a mesma denomina de projeto, muito embora acompanhado de um lamento sobre a pouca participação por parte dos professores.

Particpei como monitora ele e um projeto excelente mais a participação foi muito pouco. Na nossa escola os professores participaram, eu com os meus 22 anos de magistério sempre que faço um curso de formação continuada aprendo muito. O aprendizado é diário, todos os dias aprendemos algo para enriquecermos nossa prática escolar. (THAÍS, 2021).

Finalizamos esta subcategoria com a contribuição de Nóvoa (2013), onde o mesmo ressalta o processo de construção profissional. Para ele, este não se define linearmente e as novas aprendizagens surgem em meio às crises em um movimento dinâmico, estabelecendo os momentos de progresso profissional. Nesse sentido reafirmamos a pertinência de uma formação continuada comprometida com o processo de “Como ensinar? ”. Tendo em vista a sobreposição deste sobre o Para quê? ou Para quem?

Dando sequência ao discurso das colaboradoras, observamos a dinâmica da escola para realizar o **acompanhamento do aprendizado** dos estudantes. Destacamos aqui, o que refere Silva (2010, p. 131) onde diz que, apesar das marcas históricas, “a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos são dimensões do trabalho do trabalho pedagógico de fundamental importância, se concebidas e desenvolvidas como processo de reflexão acerca da prática do professor e em favor do sucesso escolar da criança”.

No final de cada bimestre, reunimos o conselho de classe, onde cada aluno de cada série é avaliado pelos professores das disciplinas, e coloca-se em pauta as causas

que podem estar impedindo a aprendizagem do aluno, se este apresenta algum tipo de deficiência ou se é dificuldade de aprendizagem ou desinteresse, etc... A partir dessa análise, busca-se a melhor forma de encaminhar a situação. (ISABELLE, 2021).

Após o final de cada bimestre é feito uma análise, comparando os resultados de um bimestre com o outro, para verificar se os alunos melhoraram, dependendo do resultado, caso tenha sido ruim, a pedagoga vai até o professor e em uma conversa busca entender os motivos ou causas que levaram aquele resultado. (IONE, 2021).

Conforme observamos nas falas das duas professoras acima, o acompanhamento é feito bimestralmente, no formato de Conselho de Classe, seguido de uma análise do rendimento geral para identificar as possíveis dificuldades, bem como a evolução na aprendizagem dos estudantes. Inferimos então, que se trata de um acompanhamento coletivo proporcionando reflexão sobre o fazer pedagógico, como orienta Silva (2010).

No relato da gestora, conforme abaixo, além da reunião bimestral onde ela e a pedagoga ouvem todos os professores, fato que também é confirmado pela própria, realiza-se ainda um acompanhamento sistemático da leitura dos estudantes, em um processo contínuo durante o ano letivo.

Nas reuniões ouvimos os professores, nossa pedagoga anota tudo, faz o acompanhamento de leitura com os alunos, tanto é verdade que, na hora em que estamos avaliando o resultado do bimestre, ela já conhece cada aluno, as vezes ela tem mais conhecimento individual do aluno que os próprios professores das turmas, isso se deve pelo fato de estar ali acompanhando cada um individualmente. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Nos discursos seguintes percebemos uma prática que consideramos tão importante quando o acompanhamento do aprendizado dos estudantes. Falamos aqui, da **socialização das boas práticas** realizadas no contexto escolar.

Temos um tempo para socializar as práticas pedagógicas entre a equipe, quando realizamos as reuniões pedagógicas a gestora sempre está presente, as ações são socializadas entre toda a equipe, incluindo a mim. (RAFAELA, 2021).

Nóvoa (2004), citado por Silva (2010, p. 97), “esclarece sobre a importância do trabalho coletivo, para o autor, ainda não existe uma teoria do coletivo, da docência como coletiva e uma análise coletiva das práticas, mas começamos a ensaiar os primeiros passos para transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional”. Dessa forma, destacamos ser uma louvável a forma como a escola vem trabalhando a socialização de experiências entre seus educadores.

A professora Grasiela destaca a socialização do trabalho como algo que não se restringe apenas às reuniões bimestrais, mas ao cotidiano da escola durante os momentos de conversa onde as professoras trocam experiências, tornando o labor pedagógico o menos fragmentado possível.

A equipe costuma compartilhar as experiências as vezes através de reuniões, ou até mesmo em uma conversa onde os professores apresentam sugestões uns aos outros, olha tal conteúdo vamos reforçar aqui, não necessariamente uma reunião com todos os professores, as vezes é de forma informal mesmo. (GRASIELA, 2021).

Ainda segundo Silva (2010), esses momentos de trocas de experiências coletivas se manifestam através de manutenção de momentos de estudos, reuniões ou até mesmo em momentos de descanso, pois sempre que se discute algo acontecido ou que venha a acontecer na sala de aula. Configura-se como momento de troca ou partilha de boas práticas.

Nesse aspecto, percebemos também que o **trabalho em equipe** é outro assunto ventilado por todas as participantes da pesquisa, e apontado como uma força que a escola possui no desempenho das atividades docentes e gestora. Segundo Silva (2010), o trabalho em equipe está dentro de uma visão sociocrítica, quanto a organização escolar, onde o mesmo é pensado como uma construção social, espaço concreto de relações, onde as tomadas de decisões acontecem de forma coletiva. A coordenadora pedagógica fala com tom de orgulho pela equipe que ela coordena, destacando o conhecimento que cada membro tem sobre a dinâmica de trabalho da escola e o quanto são adeptos ao diálogo.

Nós temos um grupo de professores excelentes, eu tenho orgulho de falar do meu grupo de professores, são professores que já estão aqui a algum tempo, já conhecem a dinâmica da escola e isso é muito importante, eu não tenho problemas com professor aqui, são professores abertos ao diálogo, responsáveis, comprometidos, eles podem até pensar que somos muito exigentes, mas não vivem reclamando, eles trabalham mesmo e isso é muito difícil acontecer. Então, esse é um fator muito positivo, outro ponto favorável é a gestão, temos uma gestora comprometida, trabalhamos juntas, como equipe mesmo. (RAFAELA, 2021).

A visão das professoras sobre o relacionamento da equipe, não é diferente do que foi observado na fala da coordenadora. A professora Ana Fernanda destaca o comprometimento, justificando o fato por ser uma escola pequena. Já a professora Ceiça diz que a equipe foi capaz de reerguer a escola, referindo-se ao fato de que a escola já teve resultados ruins no passado. Enquanto que Grasiela compara o trabalho da equipe como o de uma engrenagem, dando uma ideia de sincronia na execução das atividades.

Posso te falar que o comprometimento dos professores, por ser uma escola pequena, é percebível o compromisso de cada um deles, mesmo antes do meu afastamento,

quando trabalhei lá como temporária eu já observava o comprometimento da equipe. (ANA FERNANDA, 2021).

Mas o conjunto da escola “a equipe” nesse decorrer do tempo conseguiu reerguer. E quando eu cheguei e observei logo a escola muito organizada, tanto estruturalmente quanto os trabalhos pedagógicos, uma equipe que quer realmente prosseguir com o andamento e sucesso da escola e graças a Deus durante esses três anos que estou lá, também estou contribuindo e fico feliz. (CEIÇA, 2021).

Existe um trabalho de equipe ali, tipo como se fosse uma engrenagem funcionando, quando cheguei a escola já consegui perceber esse trabalho, logo pensei em alguns conteúdos que poderia inserir em meu planejamento com um reforço positivo, como por exemplo trabalhar exercícios de melhoria na coordenação motora dos alunos. (GRASIELA, 2021).

Avaliando a percepção que a equipe possui sobre o seu fazer pedagógico, verificamos que há uma preocupação em estabelecer um vínculo colaborativo com a **família**, parceria destacada na fala da gestora e confirmada logo abaixo no discurso de Ana Fernanda, onde a mesma exemplifica o acompanhamento de um estudante de sua turma. Nas duas falas, é possível inferir que a escola tem socializado aos pais não somente o rendimento enquanto índice de desempenho escolar dos alunos, mas também outras situações que de alguma forma possam interferir positiva ou negativamente na aprendizagem dos mesmos.

Outro ponto que quero destacar é que trabalhamos com a parceria das famílias em relação a essa questão, no reforço por exemplo, as vezes tem pais que até pedem para seus filhos virem para as aulas de reforço, mesmo que ele não precise, mas priorizamos sempre aqueles que precisam. (MARIA DO ROSÁRIO, 2021).

Com relação ao rendimento escolar é socializado com os pais, por exemplo a escola esse ano recebeu dois alunos novatos na minha turma que durante esse período de setembro a gente percebeu que esse aluno não avançou nada, então chamamos a família, sentamos junto com os responsáveis, chamamos a professora da sala de recurso, para tentar fazer um diagnóstico específico desse aluno, e nessa conversa descobrimos que não só esse filho, mais todos os filhos dessa mãe passaram pela mesma dificuldade, só que ela não procurou recursos de profissionais, ela associou as dificuldades dos filhos ao fato de que ela era analfabeta e não tinha como ajudar os filhos no processo de aprendizagem, para ela isso era normal. Então chegamos a conclusão de que isso pode ser um problema genético, e dessa forma que vamos acompanhando o aprendizado de nossos alunos. Nossos alunos em maioria são filhos de casais separados ou criados por tios, avós, padrastos, madrastas tem todas essas situações e temos percebidos que essas realidades influenciam na aprendizagem deles e quase sempre de forma negativa, é claro que quando chamamos os responsáveis procuramos falar sempre de forma respeitosa, sem denegrir a imagem da família. (ANA FERNANDA, 2021).

Quanto à responsabilização pelo aprendizado dos estudantes, Franco (2012, p.155) defende que “a prática de letramento supõe um esforço familiar e social para vivencia de prática de leitura de mundo. A escola sozinha não pode inserir o aluno no universo letrado, no contexto e no gosto da leitura e da escrita”. Vale ressaltar que escola e família possuem

deveres específicos na construção do conhecimento das crianças, proporcionando sustentáculo necessário para que as mesmas desenvolvam suas habilidades de forma integral.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizarmos esta pesquisa, sem pretensão de pôr ponto final à temática pesquisada, antes de realizarmos algumas considerações, deixaremos registrado primeiramente que, ao percorrer este caminho, foi possível explorar e agregar grandes aprendizados, que servirão de base para as construções ainda maiores seja na vida pessoal ou profissional na constituição do “eu” pesquisadora.

À medida que seguíamos com o objetivo de analisar influências de práticas docentes e pedagógicas no contexto de uma escola pública, percebemos que seria uma empreitada de exponencial desafio, sendo necessário então voltarmos à problemática proposta pela pesquisa: Quais as práticas desenvolvidas pela equipe gestora e docente da escola para a superação das metas estabelecidas pelo SAEB? Tal indagação nos conduziu ao universo do ambiente da pesquisa, assim seguindo a cada etapa de construção da mesma até a elaboração desta dissertação.

Assim sendo, ao chegar nesta etapa final, onde as respostas por hora são suficientes, mas provisórias, é que seguimos a construir a partir de procedimentos empíricos, através das interpretações desenvolvidas e fundamentadas nas bases teóricas assumidas como marco conceitual. Onde apresentamos, em forma de categorias e subcategorias, o que emergiu a partir das falas das professoras/sujeito da pesquisa.

Antes de analisarmos as categorias inerentes às práticas pedagógicas, buscou-se compreender as experiências das professoras com relação à avaliação do SAEB. Neste ponto, percebemos com clareza no discurso das colaboradoras que as mesmas possuem conhecimento sobre a determinada avaliação, bem como conhecimento sobre a “posição” ocupada pela escola no cenário municipal. Foi possível empreender ainda que a equipe já realiza um trabalho de alguns anos (mais precisamente de 12 a 13 anos), com o objetivo de melhorar o resultado da escola com relação ao IDEB. Não nos cabe aqui julgar o posicionamento da equipe gestora e docente da escola, a intenção enquanto pesquisadora é dar visibilidade e vozes que emergiram nessa construção.

As categorias construídas foram no intuito de conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no “chão” da escola frente as avaliações do SAEB. Assim, conseguimos apreender, na primeira categoria, que na Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil há um compromisso significativo com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Dessas, apreendemos que existem, de fato, práticas docentes que buscam contemplar o aprendizado em seu sentido global, protagonizando o sujeito aprendiz como participante

ativo na construção de saberes inerentes ao conhecimento sistematizado. Sendo estas, as práticas de literatura e teatro, que exploram a capacidade interativa/inventiva dos estudantes e a prática de realização diagnóstica, muito importante como ferramenta de acompanhamento e promoção de melhorias para a realidade avaliada através de boas práticas de ensino. No entanto, percebemos também outras práticas com foco totalmente direcionado ao treino para as avaliações do SAEB, como é o caso da realização de simulados, que claramente é ventilado pelas participantes da pesquisa, como sendo uma prática com o objetivo de capacitar os estudantes à realização das provas. Trata-se de uma prática muito criticada pelos autores pesquisadores de avaliações em larga escala. Referendamos ainda, a utilização de cartilhas como prática de alfabetização, embora tenha sido justificado pela gestora que a cartilha é utilizada apenas como apoio aos demais processos de alfabetização. Vale dizer que esta é uma prática que não condiz com a valorização e construção de saberes significativos, ainda que se mantenha presente em salas de aula.

No que tange às práticas realizadas fora da sala de aula, percebeu-se uma preocupação em proporcionar um ambiente que oportunize aos estudantes condições necessárias para a construção de saberes significativos. Com base nos dados elencados pela perspectiva das colaboradoras da pesquisa, foi possível constatar que, com relação às ações/práticas extra sala de aula, existe uma participação efetiva de toda a equipe gestora e docente, ao que apreendemos, ser um compromisso com a sistematização do fazer pedagógico, que esteja coerente com os objetivos de aprendizagem para os estudantes. Observação que realizamos em função da organização percebida com o planejamento das atividades pedagógicas e escolares, onde se pontua a flexibilidade e a realização antecipada do mesmo.

Ao que concerne às práticas de gestão, pontuaremos novamente um cuidado significativo com o estudante, demonstrado através do acompanhamento do aprendizado no decorrer do ano letivo. Não resta dúvidas de que a escola realiza o acompanhamento do desempenho de seus estudantes de forma sistemática, analítica, flexiva e processual. Outra ação importante no fazer docente realizado pela escola é a socialização de boas práticas, característica de uma escola que caminha de forma coletiva com seus servidores, evidências de uma gestão que valoriza a visão democrática e participativa da gestão.

Uma escola que valoriza a troca de experiências entre os pares é, sem dúvida, uma escola com um forte trabalho em equipe. Fato evidenciado nas falas das colaboradoras da pesquisa. Nesta nossa terceira categoria, foi possível inferir ainda a parceria família/escola, realidade expressa não apenas em uma fala, sendo realizada não apenas nas reuniões de prestação de contas do aprendizado, mas também nos momentos onde são necessários tomar

decisões que possam favorecer ações de fortalecimento de relação entre as instituições com objetivos de melhorias pontuais no aprendizado dos estudantes.

As práticas pedagógicas referidas por nossas colaboradoras fizeram insurgir um espelho perante as situações do cotidiano, trazendo o anseio de estar no percurso certo, sendo motivo de estímulo para continuar o ciclo de suas práticas pedagógicas. As professoras demonstraram que são práticas necessárias no desenvolvimento do fazer docente e pedagógico. No entanto, a falta de investimento em infraestrutura, recursos didáticos, dificulta o trabalho realizado pela equipe seja dentro ou fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAGAKI, B. Ensino público no Brasil perde 300 mil alunos em 2006. **UOL Educação, S.L.**, 14 set. 2007. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5817.jhtm>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEZERRA, N. S. **Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância**. In: MARCUSCHI, B. (org.). Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica: avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-60.
- BORGES, M. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta pe democratização da gestão escolar? **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 143-174, 2012.
- BRAGA, V. L. S. **O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena**. 2010. 183 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8121-o-sistema-de-avaliacao-nacional-da-educacao-basica-e-os-descaminhos-para-uma-proposta-de-educacao-escolar-indigena.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994, dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeB.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.
- BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 13 de maio de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso em abril/2022. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 369 de 5 de maio de 2016**. Substitui a Portaria Normativa MEC nº 10 de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372. Acesso em: 26 nov. 2020.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CAMINI, L. **Política e gestão educacional brasileira**: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação. São Paulo: Outras expressões, 2013.

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (org.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EdUSF, 2002. p. 13-37.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemologias e metodologias. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELESTINO, E. P. **A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do Curso de Pedagogia do IEAA**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. da. A prática pedagógica do bom professor: influência na sua educação. 178, Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

CUNHA, M. I. da. O bom professor e sua prática. 6º Edição, Campinas: Papyrus Editora, 1996.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERNANDES, R. A. Universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>

FRANCO, M. A. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-46-int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (org). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013a.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jun. 2022.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 148, p.348-365, jan./abr. 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018> Acesso em: 16 jun. 2022.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contra pontos**. 10. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.
- HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil**. Humaitá, 2021.
- IBGE - Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **População estimada 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 31 dez. 2020.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Conheça o INESP**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guestconheca-o-inep>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2009.
- LEOPOLDO, R. A. **Avaliação e formulação de políticas públicas: estudo em uma escola no município de São Bernardo do Campo**. 2020. 92 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2475/2/Renata%20Alves%20Leopoldo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *In*: FÓRUM HEMISFÉRICO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (CÚPULA DAS AMÉRICAS), 1., Brasília, 2002. **Anais [...]**. Brasília: MEC; INEP, 2002.
- LOURENZINI, M. L. **Reforço escolar: uma estratégia de política permanente para auxiliar o ensino aprendizagem no município de Foz do Iguaçu**. 2012. 42 f. Monografia (Especialização) - Universidade Tecnológica do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Evolução da pesquisa em Educação** São Paulo, SP: EPU, 1986.
- LUSTOSA, L. A. **Um estudo sobre o plano amostral do Saeb**. 2020. 164 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12191/1/laeneascenso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 10, n. 4, p. 361-472, dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552006000400001>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/4SXvxPYFB3GWs4V4s3vz7kN/?lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MARTINS, C. R. **Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização**: um olhar sobre a prática. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível

em:<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8260/5/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Cl%20a1udio%20Rodrigues%20Martins%20-%202018.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, V. P. S. **Avaliação em larga escala**: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8565/5/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Viviane%20Pereira%20da%20Silva%20Melo%20-%202018.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MEC – Ministério da Educação (org.). **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola)**. Brasília, 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>. Acesso em: 13 maio 2022.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE", 2006, Brasília. **Anais** [...] Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Secretaria de Educação Básica; Ministério da Educação, 2006. [Conferência].

MÍGLIO, M. A. **Protótipo para avaliação diagnóstica escolar como referencial para o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONROE, C. O acesso à escola melhorou. O desafio, agora, é a qualidade. **Nova Escola**, [s.l.], 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2765/o-acesso-a-escola-melhorou-o-desafio-agora-e-a-qualidade#>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NÓVOA, A. Currículo e docência: A pessoa, a partilha e a prudência. *In*: PEREIRA, M. Z. (Org.). **Currículo e contemporaneidade**. Campinas: Aliança, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉRES-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA, A. M.; CRUZ, M. H. S. Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da escola estadual professor Valnir Chagas, Aracaju/SE. *In*: Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero, 18., 2014. **Anais** [...] Recife/PE: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. Acesso em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1125/751> Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS, J. R. R. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em : <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32825/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Josefa%20Roberta%20Roque%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS, E. J. C. C. **Atividades integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual – discursiva**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/492>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 nov. 2021.

SCHERER, D. S. **Diversidade e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica vygostkyana do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2020. 105 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4959/5/Danielle_Severo_Scherer_2020.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SILVA, R. R. O. **Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SILVA, V. L. R. **Docentes universitários em início de profissão**: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. Curitiba. PR: CRV, 2019.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago.2006. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: teorias e práticas. **Youtube Abralin ao Vivo**, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs> Acesso em: 10 jun. 2022.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In*: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUZA, E. B. **Avaliação da aprendizagem**: o que dizem os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAM, campus Lábrea – Amazonas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8342/7/Disserta%c3%a7%c3%a3o_EliasBezerra_PPG_ECH.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, M. P. R. Problemas na aprendizagem ou problema na escolarização? *In*: SILVA, D.; LIBÓRIO, R. M. C. (org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 49-56.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 3 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

TAMBARA, E. A. C. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século 19. **História da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. Entrevista com a pesquisadora argentina Ana Teberosky. **Youtube Canal Futura**, 16 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vo6ATYVW0co>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TOSI, M. R. **Didática geral**: um olhar para o futuro. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006. 232 p. 3 v.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

APÊNDICE



Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente - IEAA
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades- PPGECH

OFÍCIO Nº 1/2022

Humaitá, 03 de fevereiro de
2022.

A(o) Senhor(a)

Ao coordenador (a) do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente

Assunto: Prorrogação de defesa da dissertação

Prezado(a) Senhor(a)

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho por meio deste documento solicitar prorrogação de defesa da dissertação por 180 dias, a contar 08 de março de 2022. Tal solicitação se faz necessária pelo atraso do início das aulas, para a turma de mestrado de 2020, ocasionadas pela pandemia da COVID-19, bem como a paralização das aulas na rede municipal de ensino, o que dificultou o acesso aos professores participante da pesquisa. Por esse motivo, estamos em atraso quanto a finalização da dissertação. Ressalto que em 2021, a turma solicitou à Coordenação do Curso a prorrogação deste prazo, na qual foi debatido no dia 05/05/2021.

Sendo o assunto para o momento, reitero votos de estima e considerações universitárias e desde já presto meus agradecimentos.

Atenciosamente,

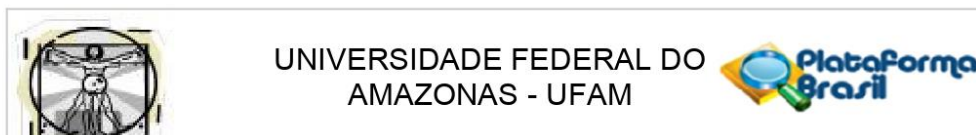
Ana Claudia da S. O. da Cruz

Ana Cláudia da Silva
Oliveira da Cruz Turma 2020 -
Matrícula: 2200182

Adriana Francisca de Medeiros

Adriana Francisca de
Medeiros Orientadora

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PERFIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ- AM: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SAEB E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisador: ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46252221.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.796.931

Apresentação do Projeto:

A pesquisa que propomos tem um caráter social, onde pretende-se contribuir com o alcance de objetivos que possam proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos investigados, buscando entender a realidade socioeconômica, institucional e política em movimento dinâmico. Essas determinações ocasionadas pela realidade específica de cada lugar, influenciam o contexto real do “chão” da escola para tanto, buscaremos desenvolver uma abordagem qualitativa que possibilita o conhecimento abrangente dos fatos. Trivino (1987, p. 120) salienta para as dificuldades em estabelecer um conceito para esse tipo de abordagem, apontando principalmente para o que diz respeito à “abrangência do conceito, a especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação”. O universo de abrangência da abordagem qualitativa é amplo, sua preocupação está em trazer compreensões a forma como enxergamos a realidade e seus significados, Minayo (2009, p. 21), salienta, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” quando refere-se ao universo de trabalho da abordagem qualitativa. Partindo da ideia inicial em traçar um perfil descritivos das escolas investigadas e apoiando-me em Gil (2002, p. 42) farei uso do tipo de pesquisa descritiva como instrumento para a composição de dados desta pesquisa que tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis” Na realização da construção de dados será adotado como instrumento a entrevista que será realizada com a gestora, a coordenadora

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

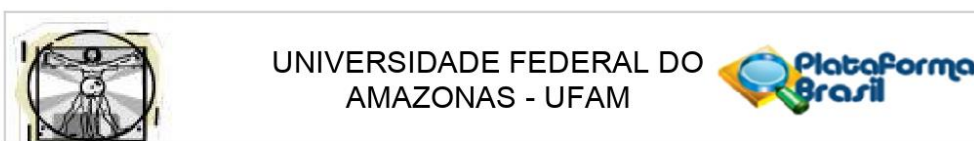
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

pedagógica e oito professoras do lotadas e atuantes na escola participante da pesquisa, a participação na pesquisa ocorrerá via Google Meet. Para o tratamento e análise dos dados coletados na pesquisa, será adotado a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista a necessidade de uma visão mais aprofundada sobre a realidade do ambiente onde estão inseridas as escolas, bem como a compreensão de seu cotidiano.

1-INTRODUÇÃO A avaliação escolar tem sido objeto de muitas discussões, embora sabendo que esta é indispensável no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino aprendizagem do educando, sua aplicabilidade vem continuamente sendo debatida, busca-se sempre a possibilidade de melhorias para os métodos avaliativos.No entendimento de que é na escola que o sujeito encontra ambiente adequado para o desenvolvimento de seu pensamento crítico como cidadão, e ainda que este seja o lugar onde os atores são sociais e culturalmente diversificados, torna-se fundamental a utilização de uma avaliação que atenda às necessidades de ambos.Autores como LUKESI (2011) e HOFMANN (2008), trazem grandes contribuições para discussões a respeito da avaliação da aprendizagem que busca a oferta de uma educação de qualidade, visando à construção do conhecimento respeitando a diversidade e nível de aprendizagem de cada sujeito.[...] importa estarmos ciente de que a avaliação educacional, de modo geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2011, p.76).Na visão de Hofmann, (2008) a avaliação é reflexiva e, repensar os princípios de avaliação pode transformar a realidade avaliada. No tocante a avaliação externa Luckesi (2010, p. 265) defende que a mesma tem por objetivo. "olhar o desempenho do sistema – do coletivo. Olhar para o coletivo permite aquilatar o desempenho do sistema, seus sucessos, suas falhas e carências, o que possibilita correções fundamentais". Ainda sobre as proposições das avaliações de larga escala, Silva (2016, p. 15) relata que sua implantação busca. [...] garantir um monitoramento do sistema de ensino e, conseqüentemente, mecanismos para a melhoria da qualidade da educação, a avaliação educacional em larga escala surgiu como uma forma de verificar a qualidade, do ensino oferecido, por meio da análise do desempenho dos alunos em testes padronizados.Neste contexto, após uma análise dos resultados das avaliações do SAEB, das escolas do município de Humaitá, foi possível observar que a maioria das escolas que oferecem o nível de ensino Fundamental I, onde são avaliados os 5º anos, obtiveram desempenho dentro da meta estabelecida pelo Índice de

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

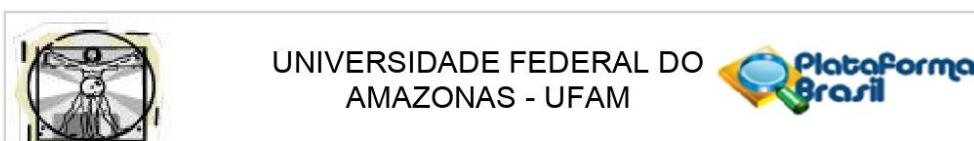
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB a partir do ano de 2007, mantendo esse crescimento até o ano de 2013. No entanto, a partir desta data, algumas escolas não conseguiram manter os índices que vinham obtendo, iniciando assim um cenário de declínio no desempenho apresentado. Surge então à inquietação pela pesquisa, buscando o entendimento das possíveis causas dessa nova realidade, tomamos como ponto de partida a realização de um mapeamento das escolas que continuaram mantendo as metas de crescimento estabelecidas pelo SAEB, para assim conhecer a dinâmica adotada por essas instituições de ensino que continuaram mantendo suas metas. De modo a conhecer melhor o contexto o presente projeto aborda o tema, perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas. Dentro deste cenário a proposta é aprofundar o estudo sobre a questão: Quais as práticas pedagógicas adotadas, pela escola para superação das metas estabelecidas pelo SAEB, no 5º ano do ensino fundamental? Em resposta a essa questão hipoteticamente acreditamos que essa superação se deve a presença de uma gestão escolar forte, democrática e dinâmica juntamente com o engajamento de toda a equipe pedagógica, bem como a participação da família, tendo como foco a qualidade do ensino e aprendizagem. O objetivo principal da pesquisa visa, analisar no contexto de uma escola pública com melhor desempenho no SAEB (2019), práticas pedagógicas que favoreçam a qualidade do ensino e aprendizagem. Para tanto faz-se necessário, mapear o perfil da escola em sua estrutura física, pedagógica e sociocultural; conhecer o contexto histórico do processo de implantação do SAEB; Compreender como se dar a apropriação e utilização dos resultados do SAEB por professores e demais profissionais a ainda identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa apresentará em sua percurso, a avaliação da aprendizagem para além da sala de aula, o contexto histórico da implantação do SAEB, a apropriação e utilização dos resultados do SAEB por professores e demais profissionais, bem a compreensão do contexto sociocultural do ambiente da pesquisa. Tomando como premissa a qualidade o ensino e aprendizagem, é interessante salientar a grande importância desta pesquisa, tanto para nossa visão de mundo enquanto pesquisador, quanto para o desenvolvimento da educação em nosso município. A expectativa é ampliar a compreensão sobre o tema pesquisado e ainda contribuir com os estudos de outros acadêmicos que no futuro tenham interesse em desenvolver uma pesquisa na área de avaliação externa.

Hipótese:

Hipoteticamente essa superação se deve a presença de uma gestão escolar forte e dinâmica, juntamente com o engajamento de toda a equipe pedagógica, bem como a participação da família,

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

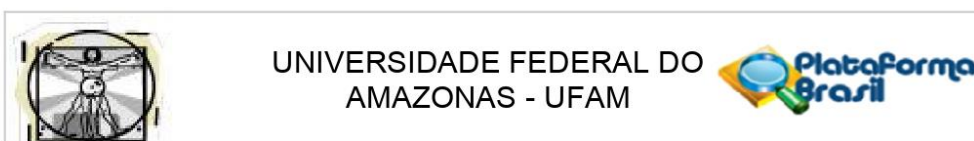
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

tendo como foco a qualidade do ensino e aprendizagem.

Metodologia Proposta: METODOLOGIA Propomos uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa descritiva de caráter social, para tanto nos apoiaremos em Minayo (2009), Trivino (1987), Ludke e André (1986) e Gil (2002). Para a produção de dados faremos uso do Instrumento Entrevista Semiestruturada, onde Minayo, (2009, p. 64) define a técnica de entrevista como uma conversa com o objetivo de construir informações. "É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. [...] ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo". Minayo (2009, p. 64) classifica a entrevista semiestruturada de acordo com sua organização como a "que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagações formuladas". A entrevista semiestruturada em seus aspectos gerais é "Em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa". (TRIVIÑOS, 1987, p.146). O Ambiente de pesquisa é uma escola municipal de ensino fundamental I (séries iniciais) do município de Humaitá/AM, como melhor índice de desempenho nas avaliações do SAEB 2019, Os sujeitos participantes da pesquisa são 10 servidoras da referida escola sendo: 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica e 08 professoras atuantes em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os sujeitos da pesquisas são todas do gênero feminino, em uma faixa etária de 30 a 57 anos de idade.

Critério de Inclusão: Ser escola pública do município de Humaitá/AM, com melhor desempenho no SAEB 2019; Ter como nível de ensino, séries iniciais do ensino fundamental; Ser gestora, coordenadora pedagógica e professores que atuem na escola de ensino fundamental séries iniciais com melhor desempenho no SAEB 2019, no município de Humaitá Amazonas;

Critério de Exclusão: Não ser escola pública do município de Humaitá/AM, com melhor desempenho no SAEB 2019; Não ter como nível de ensino, séries iniciais do ensino fundamental; Não ser gestora, coordenadora pedagógica e professores que atuem na escola de ensino

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

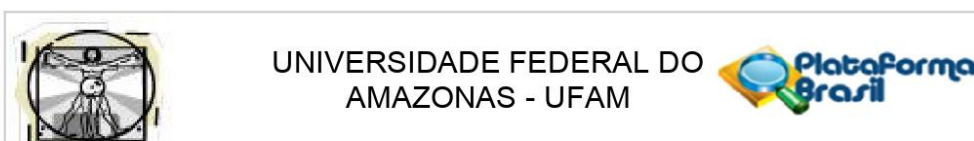
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

fundamental séries iniciais com melhor desempenho no SAEB 2019, no município de Humaitá Amazonas;

Metodologia de Análise de Dados: Para coleta de dados Utilizaremos a Entrevista semi-estruturada que será realizada com 10 servidoras atuantes na escola pesquisada, sendo elas 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica e 08 professoras, as mesmas são do gênero feminino, com idades entre 30 e 57 anos (todas maiores de 18 anos) tornando o tamanho da amostra em 10 sujeitos. Para o tratamento e análise dos dados coletados na pesquisa, será adotado a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista a necessidade de uma visão mais aprofundada sobre a realidade do ambiente onde estão inseridas as escolas, bem como a compreensão de seu cotidiano. Chizzotti, chama atenção para a aplicação da referida técnica nas pesquisas de abordagem qualitativas. Nessas análises qualitativas, o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidades, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significação ao conjunto, para relacioná-las com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor da mensagem: as intenções, as pressões, a conjuntura, a ideologia que condicionaram a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo quantitativo, com a riqueza compreensiva qualitativa. (CHIZZOTTI, 2006, p.117). Com relação aos objetivos perseguidos pelo método análise de conteúdo, Bardin, (2011, p. 35) refere-se de modo geral. De maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta, "visão" muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão. O propósito aqui, não é apenas uma interpretação das informações, mas uma análise mais profunda do campo de pesquisa, dar vida ao objeto pesquisado, buscando estabelecer a relação entre as variáveis dentro do contexto escolar, bem como do referencial teórico, para assim traçar um perfil mais fidedigno possível das instituições escolares participantes da pesquisa. Desfecho Primário: Analisar no contexto de uma escola pública com melhor desempenho no SAEB (2019), práticas pedagógicas que favorecem a

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

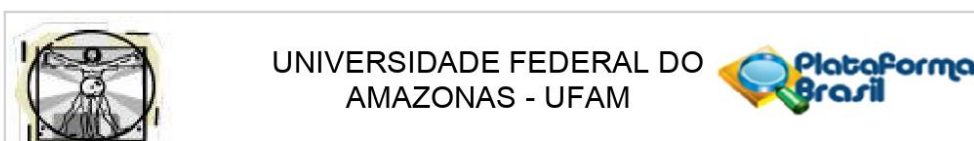
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

qualidade do ensino e aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar no contexto de uma escola pública com melhor desempenho no SAEB (2019), práticas pedagógicas que favorecem a qualidade do ensino e aprendizagem. Objetivo

Secundário: Mapear o perfil da escola em sua estrutura física, pedagógica e sociocultural; Conhecer o contexto histórico do processo de implantação do SAEB; Compreender a apropriação e utilização dos resultados do SAEB por professores e demais profissionais; Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que os pesquisados poderão sentir durante os registros. Como medidas para proteção ou para minimização dos riscos, esclarecemos que os pesquisados poderão não responder a entrevista, que será de forma online, podendo, ou não, continuar posteriormente. A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, os pesquisados poderão desistir de participar do estudo e retirar o consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante a realização

Benefícios: A participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: realizar mapeamento e o perfil da escola em sua estrutura física, pedagógica e sociocultural; Conhecer o contexto histórico do processo de implantação do SAEB; Compreender a apropriação e utilização dos resultados do SAEB por professores e demais profissionais; Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da segunda submissão do projeto de mestrado O PERFIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE HUMAITÁ- AM: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DO SAEB E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS sob responsabilidade da pesquisadora ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS, ambas vinculadas ao programa de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas A pesquisa que propomos tem um caráter social, onde pretende-se contribuir com o alcance de objetivos que possam proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

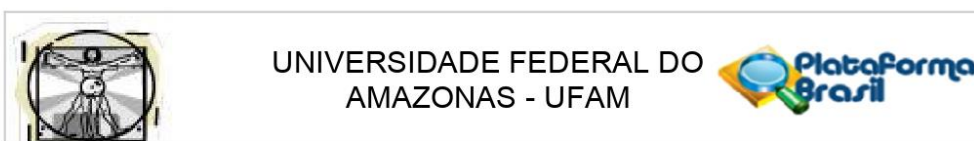
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

investigados, buscando entender a realidade socioeconômica, institucional e política em movimento dinâmico. Essas determinações ocasionadas pela realidade específica de cada lugar, influenciam o contexto real do “chão” da escola para tanto, buscaremos desenvolver uma abordagem qualitativa que possibilite o conhecimento abrangente dos fatos. Trivino (1987, p. 120) salienta para as dificuldades em estabelecer um conceito para esse tipo de abordagem, apontando principalmente para o que diz respeito à “abrangência do conceito, a especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação”. O universo de abrangência da abordagem qualitativa é amplo, sua preocupação está em trazer compreensões a forma como enxergamos a realidade e seus significados, Minayo (2009, p. 21), salienta, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” quando refere-se ao universo de trabalho da abordagem qualitativa. Partindo da ideia inicial em traçar um perfil descritivo das escolas investigadas e apoiando-me em Gil (2002, p. 42) farei uso do tipo de pesquisa descritiva como instrumento para a composição de dados desta pesquisa que tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis” Na realização da construção de dados será adotado como instrumento a entrevista que será realizada com a gestora, a coordenadora pedagógica e oito professoras do lotadas e atuantes na escola participante da pesquisa, a participação na pesquisa ocorrerá via Google Meet. Para o tratamento e análise dos dados coletados na pesquisa, será adotado a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista a necessidade de uma visão mais aprofundada sobre a realidade do ambiente onde estão inseridas as escolas, bem como a compreensão de seu cotidiano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item “Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”.

Recomendações:

Ver item “Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

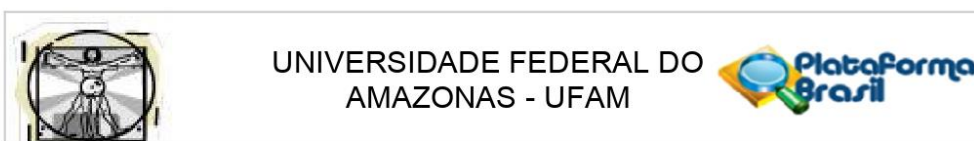
Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos. Todas as pendências e inadequações foram corrigidas. Nosso PARECER é pela APROVAÇÃO do PROTOCOLO DE PESQUISA.

Em atenção ao período de PANDEMIA, orienta-se ao pesquisador em desenvolver as atividades de

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

campo e coleta de dados a partir da regularização das atividades da Universidade Federal do Amazonas. Aconselha-se ainda a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa, tomando os devidos cuidados em relação contato com os participantes da pesquisa. Consultar as orientações da CONEP sobre as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos de 5/6/2020. Consultar nota técnica da PROPEP/UFAM, págs 2/5 e 3/5 que trata das pesquisas presenciais (coleta de dados) no período da pandemia e consequente isolamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1728628.pdf	11/06/2021 22:30:27		Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_cep.pdf	11/06/2021 22:29:21	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito
Outros	carta_resposta_CEP.pdf	11/06/2021 22:28:48	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	11/06/2021 17:38:17	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	11/06/2021 17:35:28	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.jpeg	11/06/2021 13:50:57	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Orientadora.pdf	11/06/2021 13:45:42	ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

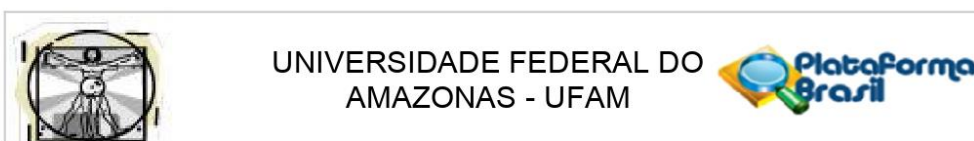
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.796.931

MANAUS, 22 de Junho de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com