

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

**Francisco Elton Moreira Araújo**

**As avaliações internas em uma escola estadual de Ensino Médio no Ceará: a  
progressão parcial e progressão final em foco**

Juiz de Fora

2021

**Francisco Elton Moreira Araújo**

**As avaliações internas em uma escola estadual de Ensino Médio no Ceará: a  
progressão parcial e progressão final em foco**

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

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora  
2021

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

Araújo, Francisco Elton Moreira.

As avaliações internas em uma escola estadual de Ensino Médio no Ceará: a progressão parcial e progressão final em foco / Francisco Elton Moreira Araújo. -- 2021.

225 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Planejamento. 2. Gestão Pedagógica. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Avaliação. 5. Progressão Parcial. I. Teixeira, Beatriz de Basto , orient. II. Título.

**Francisco Elton Moreira Araujo**

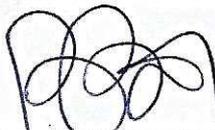
**As avaliações internas em uma escola estadual de Ensino Médio no Ceará: a progressão parcial e progressão final em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

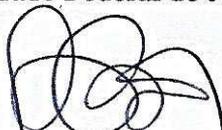
Aprovada em 18 de janeiro de 2021

**BANCA EXAMINADORA**



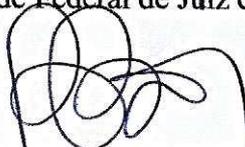
Prof. Dra. Beatriz de Basto Teixeira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Elimar Ponzzo Dutra Leal

Faculdades Integradas Espírito-Santenses – FAESA

Dedico este trabalho a Deus por ser fonte de vida em todos os momentos. Aos meus pais, esposa e filhos por serem neste plano, o porto seguro na qual me sustento. Aos professores do Brasil que sejam perseverantes na missão de proporcionar o aprendizado necessário a seus alunos. Pois assim, poderemos proporcionar um futuro melhor ao nosso amado país.

## AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão a Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida e por tudo que me propiciou nessa caminhada. Por me proporcionar a força e saúde necessárias para superação nas adversidades.

Aos meus pais Cicero Ribeiro Araújo e Maria de Fátima Moreira Araújo, um casal que em sua simplicidade, mostrou caráter e dignidade para educar os filhos e com isso, ter moldado a pessoa que sou hoje, minha gratidão. Amo vocês!

À minha esposa Denise Elisabete que foi e é meu porto seguro, me incentivou e apoiou nos momentos de dificuldade e se alegrou comigo nas vitórias, que nossa união e amor sejam eternos, minha gratidão.

A meus filhos Marisa e Cauê pela compreensão das minhas ausências em muitos momentos da vida, mas que me oferecem a motivação e alegria necessárias, me revigorando para continuar na caminhada.

À SEDUC/CE por ter oportunizado esse mestrado aos professores da rede, para que por meio dessa formação, possamos contribuir cada vez mais para a melhoria da educação cearense e nacional.

Aos colegas mestrandos da turma 2018/CE, pelo incessante companheirismo, motivação, troca de experiências ao longo dessa exaustiva caminhada. Meu muito obrigado e que a amizade perdure por nossa jornada nessa vida.

Aos professores, orientadores e equipe de dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED/UFJF. Que durante o mestrado, nos trouxeram conhecimentos que engradeceram nossos saberes e ampliaram nossas perspectivas. A cada um, meu muito obrigado.

Às professoras Dra. Rita Cássia de Oliveira e Dra. Katiuscia Cristina Vargas, pelo apoio e contribuições para esse trabalho durante o exame de qualificação. E às Professoras Dra. Katiuscia Cristina Vargas e Dra. Elimar Ponzzo Dutra Leal pelas grandes contribuições e participação na banca de defesa dessa dissertação.

À estimada Professora Dra. Beatriz de Basto Teixeira, agradeço por toda atenção, paciência, ensinamento e orientação. Minha gratidão e reconhecimento.

À estimada Professora Ms. Marina Furtado Terra, pelo suporte, atenção, paciência e orientações. Tornando a caminhada produtiva. Minha gratidão e reconhecimento.

À equipe de gestores, professores e ao superintendente da escola pesquisada, agradeço a grande colaboração na pesquisa, que contribuiu para a escrita desse trabalho. Que esse trabalho seja um auxílio para aperfeiçoarmos nossas práticas.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (Paulo Freire)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O presente trabalho surgiu de um caso de gestão verificado na prática profissional do autor, na escola em que atua. O estudo de caso nos levou à investigação, análise e debate, da situação de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas, observadas no quadriênio 2016-2019. Diante do exposto, traçamos como objetivo principal a análise e identificação dos fatores que estão levando a esse baixo rendimento no transcorrer dos anos letivos. Para alcançarmos esse objetivo, realizamos uma investigação com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa foi realizada por meio de instrumentos de coleta de dados, aplicando-se entrevistas estruturadas junto aos gestores da escola e ao superintendente que acompanha a escola e aplicando-se questionário aos professores. Apresentamos um levantamento das políticas educacionais desenvolvidas na rede estadual de ensino cearense e os dados educacionais alcançados. Descrevemos o contexto da escola, a análise dos dados e outras informações relevantes, como também usamos referências para dialogar com essa análise. Foram utilizados trabalhos sobre gestão pedagógica, práticas pedagógicas e reprovação, como também de outros aspectos que surgiram durante a pesquisa. Essa análise nos permitiu identificar causas que levam ao baixo rendimento observado, sendo as principais: a ausência de um planejamento pedagógico sistemático e organizado que resultam na ausência de práticas pedagógicas atraentes ao aprendizado dos alunos; dificuldade da escola em realizar práticas de reforço escolar, recuperações e progressão parcial; e constantes infrequências em decorrência do transporte escolar. Perante o contexto observado, elaboramos e apresentamos um plano de ações baseado na implantação e execução de rotinas escolares essenciais, porém ausentes. Como também ações com práticas em que se faz uso de novas tecnologias digitais aplicadas à educação e de ensino híbrido, ações essas com o intuito de melhorar os rendimentos.

Palavras-chave: Planejamento. Gestão Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Avaliação. Progressão Parcial.

## **ABSTRACT**

The present dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). This work emerged from a management case verified in the professional practice of the author, in the school where he works. The case study led us to investigate, analyze and debate the situation of under performance in the bimonthly internal evaluations, observed in the three years 2016-2018, being also during the research, included the data for 2019. Given the above, our main objective is to analyze and identify the factors that are leading to this low performance during the school years. In order to achieve this objective, we conducted an investigation with bibliographic, documentary and field research. The research was carried out using data collection instruments, applying semi-structured interviews with school managers and the superintendent who accompanies the school, and applying a survey to the teachers. We present a survey of educational policies developed in the state school network of Ceará and the educational data obtained. We describe the context of the school, the analysis of the data and other relevant information, as well as using references to dialogue with this analysis. We used studies on pedagogical management, pedagogical practices and disapproval, as well as other aspects that came up during the research. This analysis allowed us to identify causes that lead to the low performance observed, being the main ones: the absence of a systematic and organized pedagogical planning that results in the lack of pedagogical practices attractive to the students' learning; school difficulty in performing school reinforcement practices, recoveries and partial progression; and constant infrequencies due to school transportation. Given the observed context, we elaborated and presented an action plan based on the implementation and execution of school routines that are essential but absent. As well as actions with practices in which new digital technologies applied to education and hybrid teaching are used, these actions are aimed at improving results.

Keywords: Planning. Pedagogical Management. Pedagogical Practices. Evaluation. Partial Progression.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organograma da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - 5ª CREDE (2019).....	23
Figura 2 –	Esquema de fluxo de comunicação e monitoramento – SEDUC (2019).....	26
Quadro 1 –	Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018.....	30
Gráfico 1 –	Evolução IDEB (Ceará x Meta Ceará x Brasil).....	32
Gráfico 2 –	Nota IDEB (Média Matemática/Língua Portuguesa).....	32
Gráfico 3 –	Alunos aprovados (%) - Ensino Médio.....	31
Quadro 2 –	Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados.....	35
Gráfico 4 –	Taxas de evasão (%) do Ceará (2007-2018) - Rede Pública/CE.....	38
Gráfico 5 –	Aprovação ensino superior - Rede Pública/CE.....	38
Quadro 3 –	Corpo docente (vínculo e período de atuação).....	42
Gráfico 6 –	Quantidade de alunos em progressão parcial.....	56
Gráfico 7 –	Série Histórica de Proficiência no SPAECE / Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Médio.....	57
Gráfico 8 –	Distribuição por padrão de desempenho no SPAECE / Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio – 2017 a 2019.....	58
Gráfico 9 –	Série Histórica de Proficiência no SPAECE / Matemática - 3º ano do Ensino Médio.....	58
Gráfico 10 –	Distribuição por padrão de desempenho no SPAECE / Matemática - 3º ano do Ensino Médio – 2017 a 2019.....	59
Gráfico 11 –	Nível de formação do corpo docente da escola pesquisada.....	66
Quadro 4 –	Disciplina que lecionou/leciona (Resposta por professor).....	68
Quadro 5 –	Disciplina que lecionou/leciona e formação dos docentes (Resposta por professor).....	69
Gráfico 12 –	Carga horária semanal de trabalho docente.....	71
Gráfico 13 –	Tempo de experiência no ensino médio.....	73
Gráfico 14 –	Tempo de atuação na escola.....	73
Gráfico 15 –	Carga horária semanal dedicada ao planejamento.....	77

Gráfico 16 –	Importância atribuída aos encontros pedagógicos.....	78
Gráfico 17 –	Frequência de oferta de formações continuadas voltadas para a área de ensino do professor e/ou atuação em sala de aula.....	79
Gráfico 18 –	Órgão/instituição que proporciona formações continuadas na sua área de formação em sua escola.....	80
Gráfico 19 –	Frequência com que se utilizam diferentes recursos para apresentar a matéria.....	81
Gráfico 20 –	Recursos utilizados com mais frequência em suas aulas.....	82
Gráfico 21 –	Frequência com que se contextualizam os conteúdos estudados em aula.....	83
Gráfico 22 –	Frequência com que passam atividades para casa.....	84
Gráfico 23 –	Frequência de correção em sala de aula, das atividades passadas aos alunos para casa.....	86
Gráfico 24 –	Frequência com que se revisa a matéria para as provas.....	86
Gráfico 25 –	Frequência de auxílio aos alunos com dificuldades em compreender os conteúdos.....	87
Gráfico 26 –	Frequência de utilização de livro didático.....	88
Gráfico 27 –	Instrumentos utilizados no processo avaliativo.....	90
Gráfico 28 –	Procedimentos adotados após a avaliação.....	92
Gráfico 29 –	Percentual de alunos recuperados, em média, por meio da recuperação paralela.....	125
Gráfico 30 –	Influência da cobrança de resultados sobre a atuação docente.....	161
Quadro 6 –	Plano de Ação Educacional – PAE.....	182
Quadro 7 –	Cronograma semanal de reuniões e planejamentos.....	184
Quadro 8 –	Ação 1.1 do PAE (5W2H).....	186
Quadro 9 –	Ação 1.2 do PAE (5W2H).....	188
Quadro 10 –	Ação 2.1 do PAE (5W2H).....	190
Quadro 11 –	Ação 2.2 do PAE (5W2H).....	192
Quadro 12 –	Ação 2.3 do PAE (5W2H).....	194
Quadro 13 –	Ação 3.1 do PAE (5W2H).....	196
Quadro 14 –	Ação 3.2 do PAE (5W2H).....	197
Quadro 15 –	Ação 3.3 do PAE (5W2H).....	199

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição de escolas conforme modalidade de ensino – 2019...	21
Tabela 2 –	Quantitativo de matrículas da rede em tempo integral.....	37
Tabela 3 –	Mapa de alunos por ano letivo.....	46
Tabela 4 –	Profissão dos Pais/responsáveis - 2011 a 2019.....	47
Tabela 5 –	Quantitativo de alunos Programa Bolsa-Família por ano letivo.....	48
Tabela 6 –	Rendimentos bimestrais - Ano 2016.....	49
Tabela 7 –	Rendimentos bimestrais - Ano 2017.....	49
Tabela 8 –	Rendimentos bimestrais - Ano 2018.....	50
Tabela 9 –	Rendimentos bimestrais - Ano 2019.....	50
Tabela 10 –	Alunos abaixo da média por disciplina (2016) / Matrícula: 264 alunos.....	51
Tabela 11 –	Alunos abaixo da média por disciplina (2017) / Matrícula: 275 alunos.....	52
Tabela 12 –	Alunos abaixo da média por disciplina (2018) / Matrícula: 268 alunos.....	53
Tabela 13 –	Alunos abaixo da média por disciplina (2019) / Matrícula: 283 alunos.....	53
Tabela 14 –	Ingressos no Ensino Superior da EEEM– 2016-2018.....	59
Tabela 15 –	Escala de Likert / Afirmativa 9.....	91
Tabela 16 –	Escala de Likert / Afirmativa 10.....	91
Tabela 17 –	Causas da reprovação (Maior relevância - Posição 1).....	121
Tabela 18 –	Consequências da reprovação (Maior relevância - Posição 1).....	123
Tabela 19 –	Como a gestão tem tratado o problema da reprovação (Maior relevância - Posição 1).....	124
Tabela 20 –	Instrumentos utilizados na recuperação dos alunos (Maior relevância - Posição 1).....	125
Tabela 21 –	Escala de Likert / Afirmativa 1.....	126
Tabela 22 –	Escala de Likert / Afirmativa 2.....	127
Tabela 23 –	Escala de Likert / Afirmativa 3.....	127
Tabela 24 –	Escala de Likert / Afirmativa 4.....	147
Tabela 25 –	Escala de Likert / Afirmativa 5.....	148

Tabela 26 – Escala de Likert / Afirmativa 11.....	150
Tabela 27 – Escala de Likert / Afirmativa 12.....	155
Tabela 28 – Escala de Likert / Afirmativa 13.....	158
Tabela 29 – Escala de Likert / Afirmativas 14 e 15.....	158
Tabela 30 – Escala de Likert / Afirmativa 6.....	166
Tabela 31 – Escala de Likert / Afirmativa 7.....	166
Tabela 32 – Escala de Likert / Afirmativa 8.....	168

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CODED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula de Gestão Administrativa e Financeira
CDESC	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola
COFIN	Coordenadoria Financeira
COADM	Coordenadoria Administrativa
COADE	Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
COCIO	Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa
CODIP	Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional e Planejamento
COEPS	Coordenadoria de Educação e Promoção Social
COETI	Coordenadoria de Educação em Tempo Integral
COESC	Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar
COGEA	Coordenadoria de Gestão de Aquisições e Eventos Educacionais
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
COPES	Coordenadoria de Protagonismo Estudantil
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio

FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
GEpR	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLAMETAS	Plano de Metas da Escola
PEE/CE	Plano Estadual de Educação do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
RF	Recuperação Final
RP	Recuperação Paralela
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SIGE	Sistema Integrado para a Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESAFIOS PARA O SUCESSO ESCOLAR EM UMA ESCOLA NO ENSINO MEDIO DO CEARÁ</b> .....	<b>20</b>
2.1	O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ .....	20
2.2	O CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ .....	40
2.3	ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NAS AVALIAÇÕES INTERNAS: PROBLEMÁTICA A SER COMBATIDA NA ESCOLA PESQUISADA .....	48
<b>3</b>	<b>O CHÃO DA ESCOLA: APRESENTANDO EVIDÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
3.1	VOZES DA ESCOLA .....	65
3.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	75
3.3	PERCEPÇÕES E AÇÕES SOBRE A REPROVAÇÃO .....	120
3.4	GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA .....	146
3.5	OS ALUNOS .....	164
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA PROMOVENDO O PROTAGONISMO E A APRENDIZAGEM</b> .....	<b>181</b>
4.1	PLANEJAMENTO .....	183
4.2	ALUNOS COMO PROTAGONISTAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	190
4.3	PROGRESSÃO PARCIAL: CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	195
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista ao diretor</b> .....	<b>216</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista ao coordenador</b> .....	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista ao superintendente</b> .....	<b>220</b>
	<b>APÊNDICE D – Questionário aplicado aos docentes</b> .....	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O caso de gestão desenvolvido tem como foco o rendimento bimestral dos estudantes em uma Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) do estado do Ceará. Foi realizada uma análise dos índices de alunos com rendimento bimestral abaixo da média, em todas as disciplinas, no período de 2016 a 2019. Entretanto, apesar do grande percentual de alunos com baixo rendimento nos resultados bimestrais das avaliações internas, a maioria dos alunos, quase que a totalidade, é aprovada ao final do ano letivo.

Estudos como os feitos por Costa e Meneses (1995) apontam que o baixo rendimento escolar é um dos fatores que desestimulam o aluno a permanecer nos estudos. Consequentemente, isso o torna um candidato que, além de se encontrar nas estatísticas de reprovação, o inclui também nas estatísticas de evasão escolar. O desafio da escola, portanto, é promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar como forma de democratização e direito à educação, conforme a Lei nº 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Tal temática surge como tema de interesse para pesquisa pois, desde 2018, atuo como professor da disciplina de Matemática da EEEM, local deste estudo. Atuo também em outra Escola Municipal de Educação Básica que fica situada a poucos metros da escola pesquisada. A escola municipal possui turmas de ensino fundamental de 6º ao 9º anos, funcionando em salas cedidas no prédio da escola pesquisada.

Comecei a atuar no magistério em 2004, em uma instituição privada de ensino e, em 2006, ingressei como professor temporário na rede estadual de ensino do Ceará. Em agosto de 2009, assumi o cargo de coordenador escolar administrativo financeiro de uma EEEM, em Ipu-CE, tendo atuado até julho de 2011. Em agosto de 2011 assumi a direção da recém-inaugurada EEEM, lócus dessa pesquisa, ficando à frente da instituição até dezembro de 2012. Após o término do período no cargo de diretor, retornei para a regência de sala de aula em outra EEEM, no período de fevereiro a julho de 2013. Nessa mesma instituição, assumi a função de coordenador escolar no período de agosto de 2013 a março de 2018.

Por ocasião da minha atuação na escola, local desse estudo, observei o grande percentual de alunos com baixo rendimento nos resultados bimestrais das

avaliações internas do ano de 2018. Entretanto, ao final do ano letivo, quase a totalidade dos alunos foram aprovados. Isso me levou a questionamentos e hipóteses que se tornaram o objeto desta pesquisa.

Assim, como questão central de pesquisa propusemos: O que causa o contraste entre os resultados das avaliações bimestrais e o resultado ao final do ano letivo? Em decorrência desse contexto indagar **quais ações são necessárias por parte do núcleo gestor da Escola de Ensino Médio cearense pesquisada para a melhoria das taxas de rendimento bimestral nas avaliações internas?**

Diante da situação enfrentada pela escola, com um grande percentual de alunos com baixo rendimento nos resultados bimestrais das avaliações internas, esse trabalho teve como objetivo geral, analisar e identificar quais fatores estão contribuindo para esse baixo rendimento ao longo do ano letivo na escola, com vistas a propor ações para a sua melhoria.

Como objetivos específicos propusemos: a) descrever o contexto e as características da EEEM pesquisada, assim como as taxas de rendimento, por disciplina; b) identificar e analisar as causas que levam ao baixo rendimento nas avaliações internas; c) listar e analisar as ações do núcleo gestor diante da problemática enfrentada; d) propor um Plano de Ações Educacionais (PAE) que contribua para a melhoria dos rendimentos dos alunos.

Dessa forma, foi visto como pertinente o levantamento de informações e dados que nos permitissem conhecer melhor a situação de baixo rendimento escolar e os possíveis fatores causadores da mesma, para assim, podermos apresentar intervenções por meio de um plano de ação educacional que possa auxiliar os atores envolvidos no contexto do local de estudo. Acredita-se no potencial de contribuição de rotinas escolares, que irão desde a criação de uma cultura organizacional saudável para a promoção do processo de ensino-aprendizagem, passando por uma reflexão e apropriação de práticas pedagógicas. Dessa forma, contempla-se todo o processo educacional, do planejamento até o processo avaliativo, de forma que se permita aos alunos serem protagonistas na construção do seu conhecimento, com a possibilidade de implicações no âmbito disciplinar por ele.

Assim, no segundo capítulo é realizada uma breve apresentação da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), assim como o contexto das políticas públicas desenvolvidas no estado nos últimos 20

anos. Também são apresentados os dados que mostram o avanço do estado em alguns índices e o colocam em um patamar de destaque no cenário educacional brasileiro no que diz respeito à educação básica, sendo até suas políticas educacionais usadas como referência para a implantação de políticas nacionais, que, segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), é o caso na educação básica do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, que serviu como referência para a criação a nível nacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Nesse capítulo apresenta-se também o contexto em que está inserida a escola local deste estudo, expondo suas características e políticas educacionais por ela executadas, perfil de seus professores, assim como as evidências da problemática.

Uma vez feito o levantamento da situação (problema ou caso de sucesso), em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos uma análise dos dados obtidos na pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Optou-se que a escrita do presente trabalho se desse por meio de um estudo de caso, que, de acordo com Fonseca (2002), permite uma análise minuciosa de uma situação específica, assim como suas principais características. Segundo Flick (2004), se concentra na prática dos atores envolvidos e que, no caso escolar, seus resultados devem seguir regras científicas, assim como se deve ter relevância para a prática e para a solução dos problemas observados nessa prática.

Assim, foi realizado o levantamento de evidências, a partir da análise de documentos, arquivos e dados estatísticos, tendo a princípio um caráter quantitativo. Pois são fontes de informações que apresentam evidências que nos levam a compreensão de situações investigadas. Conforme relata SILVA et al (2009).

...a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. (SILVA et al, p. 4557, 2009)

Deu-se também uma pesquisa bibliográfica para fundamentar a pesquisa com uma base teórica sobre diversos aspectos e perspectivas em relação aos assuntos a

serem abordados. Isso se torna necessário para que o pesquisador se aprofunde no seu trabalho com base em estudos já realizados.

Em seguida, foi aplicado um questionário ao corpo docente para coleta de dados que nos permitisse compreender a realidade da escola e de seus atores, assim como também se buscou as evidências de fatores relacionados à situação estudada, que nos levasse à compreensão do contexto analisado. Realizou-se entrevistas com o diretor da escola, o coordenador escolar e o superintendente escolar que acompanha a escola junto à Coordenaria escolar, a qual ela está vinculada no organograma da secretaria de educação.

Também estava previsto um questionário a ser aplicado a uma amostra de estudantes da escola, mas que em decorrência do período de pandemia causado pelo Coronavírus e a necessidade de dar continuidade ao trabalho, ele foi retirado do que estava previsto no planejamento inicial da pesquisa.

O quarto capítulo traz em sua estrutura uma proposta de ações que se constitui em um Plano de Ações Educacionais (PAE), que, de acordo com os levantamentos feitos e as conclusões obtidas, permitiram-nos a proposição das ações elencadas.

Assim, esta dissertação se baseia em uma pesquisa proveniente de um estudo de caso em uma Escola Estadual de Ensino Médio do Ceará, onde se buscou evidenciar a problemática do grande percentual de alunos com baixo rendimento nos resultados bimestrais das avaliações internas e que, por meio de um levantamento de dados qualitativos, buscou as suas causas para elaborar a proposição de ações para minimizá-las.

## **2 UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS DESAFIOS PARA O SUCESSO ESCOLAR EM UMA ESCOLA NO ENSINO MEDIO DO CEARÁ**

Este capítulo traz, na primeira seção, o cenário da Educação Básica do Ceará, apresentando a estrutura da SEDUC e o trabalho de acompanhamento realizado nas escolas por meio da superintendência escolar - que é um elo de aproximação entre a Secretaria e as escolas - e fazendo um comparativo com os respectivos programas em nível nacional, em particular as políticas públicas implantadas nos últimos anos no Ensino Médio.

Na segunda seção, é apresentada a escola local desta pesquisa, sua infraestrutura, recursos humanos e ações desenvolvidas por ela, assim como as políticas públicas da SEDUC que nela são desenvolvidas. Apresenta-se, ainda, os resultados e as metas em diversos indicadores escolares como taxa de aprovação, evasão e reprovação anuais, resultados nos indicadores externos como IDEB e IDE-Médio, em avaliações externas como Prova Brasil e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e os índices de aprovação dos alunos egressos em vestibulares de instituições públicas e privadas.

Na terceira seção desse segundo capítulo, é apresentada a problemática encontrada relacionada ao grande percentual de alunos com baixo rendimento nos resultados bimestrais das avaliações internas, assim como as suas evidências. Portanto, esse capítulo traz uma visão geral do contexto estadual e escolar para se compreender a situação enfrentada pela equipe escolar e assim, buscar alternativas para enfrentar o problema apresentado.

### **2.1 O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ**

Conforme dados da SEDUC, foi por meio do Decreto nº 1.375 de 15 de setembro de 1916 (CEARÁ, 1916), que a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) foi criada como Inspeção Geral de Instrução Pública com o objetivo de inspecionar o ensino primário do Estado e de executar as deliberações do Governo para esse mesmo ensino. As informações citam também que, por meio do Decreto nº 1.440 de dezembro de 1945, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus serviços (CEARÁ, 1945), e ainda que o Decreto Lei nº 5.427 de 27 de junho de 1961, retira da pasta as atividades da área de saúde e inclui a cultura, passando a chamar-se Secretaria de Educação e Cultura (CEARÁ,

1961). Apenas em 1996, por meio da Lei nº 12.613, de 07 de agosto de 1996, a Secretaria teve seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica, permanecendo até o presente (CEARÁ, 1996).

A Secretaria de Educação do Ceará atua, em todo o estado do Ceará, por meio de 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e de três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), acompanhando 6.442 escolas públicas, segundo dados do Sistema Integrado para a Gestão Escolar (SIGE). No ano de 2019, eram 729 escolas da rede estadual, distribuídas de acordo com o público-alvo e o tipo de ensino ofertado conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição de escolas conforme modalidade de ensino – 2019

Escola de Ensino médio regular – EE	396
Escola Estadual de Educação Profissional – EEEP	122
Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTI	130
Escolas Indígenas	39
Escola Quilombola	1
Escola Família Agrícola – EFA	2
Centro de Educação de Jovens e Adultos – EJA	32
Colégio militar	3
Escola para deficientes auditivos	2
Escola para deficientes visuais	1
Centro de referência em Educação e atendimento especial	1
Escola de Formação para o Magistério - Séries Iniciais	1

Fonte: SIGE/SEDUC-CE (2019)

A SEDUC-CE possui na sua estrutura organizacional, na direção superior a Secretária de Educação do Estado, e mais quatro secretarias executivas (SEDUC, 2019):

- a de Gestão Escolar;
- a de Cooperação com os Municípios;
- a de Planejamento e Gestão Interna e;
- e a de Ensino Médio e Educação.

Na estrutura também estão presentes as seguintes coordenadorias:

- a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM;
- a Coordenadoria de Educação em Tempo Integral – COETI;
- a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil – COPES;
- a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional - CODIN;

- a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância – CODED;
- a Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem – COADE;
- a Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar – COESC;
- a Coordenadoria de Gestão de Aquisições e Eventos Educacionais – COGEA;
- a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa – COPEM;
- a Coordenadoria de Educação e Promoção Social – COEPS;
- a Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional e Planejamento – CODIP;
- a Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria – COCIO;
- a Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP;
- a Coordenadoria Administrativa – COADM;
- a Coordenadoria Financeira – COFIN;

Todas as coordenadorias elencadas acima que compõem a estrutura da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, possuem suas respectivas responsabilidades, sendo que cada uma contribui para o sucesso dos resultados da educação pública cearense, realizando seus respectivos projetos, desde a análise dos resultados, o planejamento, elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação das diversas políticas públicas, bem como ações que estão presentes nas escolas de educação básica do Estado.

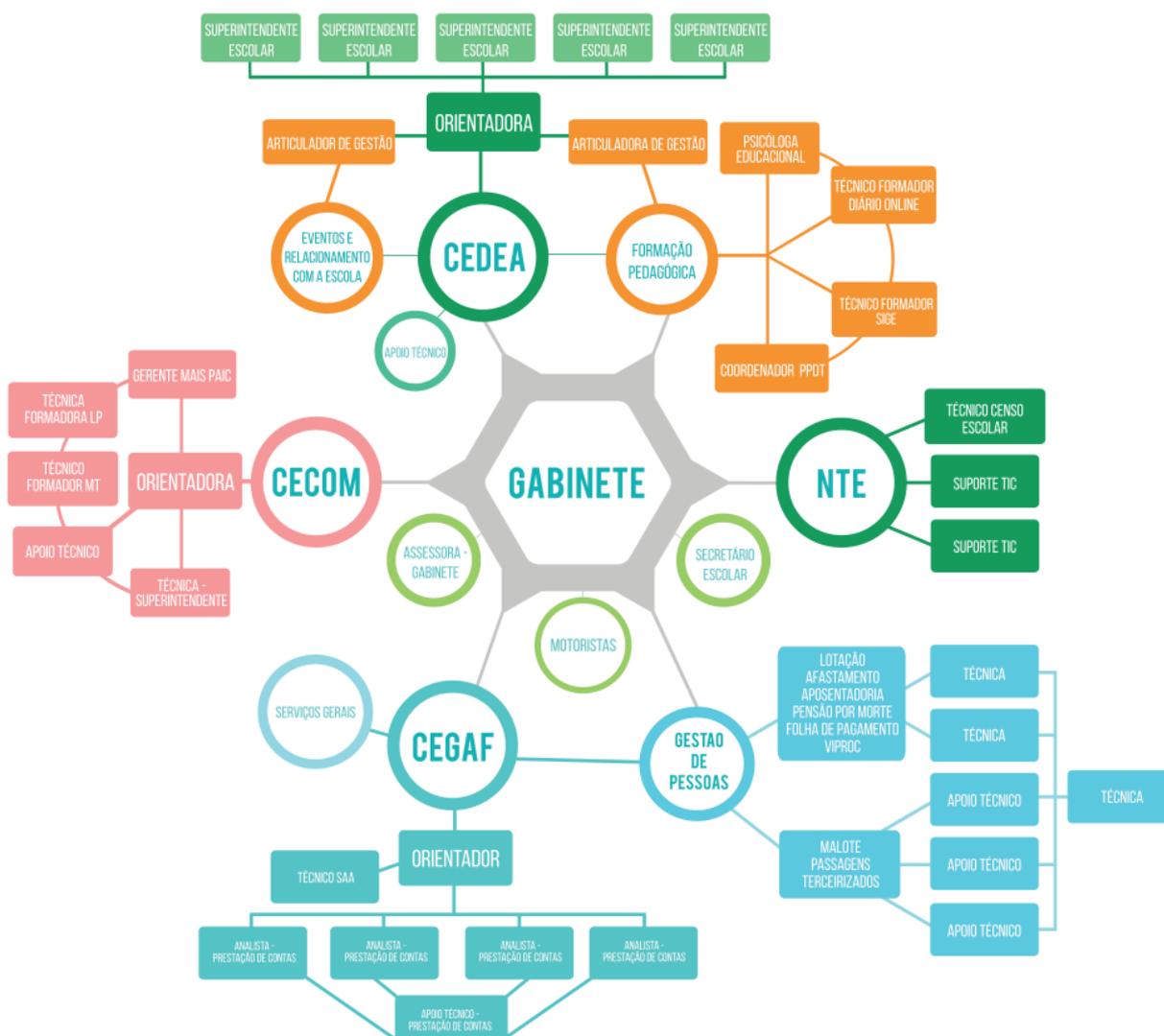
E dentro dessa estrutura, estão também as CREDEs e SEFORs que atendem todas as demandas oriundas das escolas dentro de sua jurisdição e fazem um elo entre essas e a Secretaria de Educação, seja no aspecto administrativo, financeiro e pedagógico. Cada CREDE e SEFOR possui a seguinte estrutura organizacional:

- a Coordenadoria e Assessoria de gabinete;
- a Célula de Gestão Administrativa e Financeira - CEGAF;
- a Célula de Gestão de Pessoas – RH;
- a Célula de Cooperação com os Municípios - CECOM;
- a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA.

É nessa última célula que se encontra uma estrutura que faz o acompanhamento mais efetivo e de cunho pedagógico junto às escolas, onde se encontram o orientador, o articulador de gestão, a superintendência, a equipe técnica pedagógica, a coordenação regional do “Projeto Professor Diretor de turma”

e o Núcleo de tecnologias educacionais. Essa equipe que faz o acompanhamento em todas as escolas da regional, conforme estrutura apresentada a seguir do organograma correspondente à 5ª CREDE, a qual está vinculada a escola objeto de estudo:

Figura 1 – Organograma da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - 5ª CREDE (2019)



Fonte: 5ª CREDE/SEDUC-CE (2019)

Conforme orientações da SEDUC, em cumprimento ao artigo 47 do Decreto nº 30.282, são competências das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs):

- I - Coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II - Fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III - Promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;
- IV - Desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V - Garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente. (SEDUC, 2015)

A superintendência escolar possui um papel fundamental dentro da estrutura da SEDUC, pois é um elo importante entre a SEDUC e as escolas através das CREDEs e SEFORs nas etapas de implantação, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas educacionais, sendo importante agente para a articulação entre etapas e ações, numa perspectiva sistêmica.

A Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC), por meio da Célula de Gestão Escolar, atua junto aos gestores para que mobilizem suas equipes em um trabalho colaborativo, onde cada um se sinta responsável pelo ensino ofertado, a aprendizagem dos alunos e os resultados alcançados.

Cada superintendente acompanha um grupo de escolas, por meio das mais variadas modalidades de encontros, seja na escola ou na CREDE/SEFOR. As visitas dos superintendentes devem ser frequentes, ocorrendo pelo menos uma vez ao mês, onde o mesmo acompanhará os diversos indicadores da escola. Indicadores como frequência de alunos e professores, movimento, rendimento e fluxo escolar são verificados e analisados por meio do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Como também por informações provenientes do acompanhamento do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Se verifica também como se dá o processo avaliativo, como elas estão sendo realizadas e se são adequadas à verificação do rendimento dos alunos. Para acompanhamento e realização das intervenções necessárias aos de baixo rendimento.

As informações de evasão, aprovação/reprovação ao final do ano letivo serão essenciais para o planejamento das matrículas para o próximo ano letivo e para traçar as metas de melhoria dos mesmos.

Outras ações da superintendência escolar são o acompanhamento do desempenho da escola em avaliações externas para se verificar como está se dando a qualidade do ensino e motivar o estudo desses resultados para o estabelecimento de ações e metas a serem alcançadas. O ambiente educativo e o espaço físico também devem ser observados pela superintendência, para se verificar um clima organizacional favorável e a observação de organização e eficiência por meio das condições de limpeza e organização, promovendo um ambiente propício e levando as demandas às instâncias superiores de necessidades de melhoria na estrutura escolar.

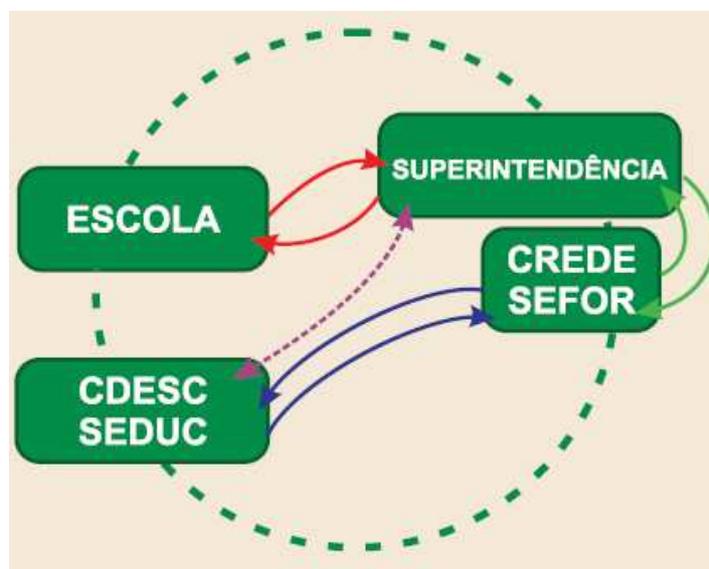
Diante desse contexto, podemos observar que é a superintendência escolar, juntamente com a equipe da CEDEA, dentro da estrutura da SEDUC que propicia todo o suporte, orientação e apoio para as gestões escolares dentro da sua jurisdição enquanto CREDE. Auxiliando na análise de problemas, suas causas e efeitos e conseqüentemente, a construção e execução de ações que visem combater os problemas educacionais verificados.

Ao superintendente também cabe o acompanhamento de processos escolares como matrícula de alunos e lotação de professores, planejamento e práticas pedagógicas, os instrumentos de avaliação da aprendizagem para verificar se seguem as diretrizes da educação e se ocorre a sintonia entre planejamento e prática. Também é missão sua conhecer e analisar os instrumentos de gestão: se eles foram construídos coletivamente, quando assim a legislação orientar, e se estão sendo colocados em prática. Nesse sentido, são objetos de análise instrumentos essenciais para nortear as ações escolares e que devem ser cumpridos com zelo, como o calendário escolar, o regimento escolar, o Plano de Metas da Escola (PLAMETAS), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), verificar se esses condizem com as necessidades e realidade da escola, se trabalham as dificuldades e potencialidades desta.

Portanto, na SEDUC há uma equipe para apoiar a Superintendência escolar, acompanhando e oferecendo suporte ao trabalho dos superintendentes, por meio de reuniões sistemáticas com os supervisores das superintendências regionais e por meio de visitas para diagnosticar situações e aplicação das intervenções necessárias para acertos e avanços. A importância desse trabalho é percebida por meio do fluxo de comunicação e monitoramento observado no esquema a seguir, por meio de comunicação direta e frequente entre escola e superintendência;

Superintendência e CREDE/SEFOR; CREDE/SEFOR e CDESC (setas coloridas) ou por meio de acompanhamento e suporte oferecido pela CDESC (setas pontilhadas).

Figura 2 – Esquema de fluxo de comunicação e monitoramento – SEDUC (2019)



Fonte: SEDUC-CE (2019)

As políticas públicas educacionais do estado do Ceará são implantadas, acompanhadas e avaliadas nas escolas por meio da superintendência escolar. São políticas que buscam ou buscaram a preparação do aluno para ingressar no ensino médio, ou seja, são implantadas desde os anos iniciais e vão acompanhando o aluno do ingresso até a saída dele do ensino médio. Essas ações visam a preparação destes alunos para a continuação de seus estudos no ensino superior e/ou para sua inserção no mercado de trabalho, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem para os alunos que estão cursando o ensino médio, incentivos para os alunos do ensino médio e os egressos da rede que ingressam no ensino superior.

Um projeto implantado no Ceará em 2000 foi o Projeto Tempo de Avançar, que tinha como objetivo a regularização do fluxo escolar da educação básica para corrigir a distorção idade-série dos alunos e trazer para a sala de aula alunos que estavam evadidos da escola e que, portanto, iriam concluir os estudos em um menor intervalo de tempo.

Conforme Andriola e Barbosa (2006), foi “planejado dentro de uma política de governo do estado denominado “Capacitação ampla da população cearense”, envolveu todos os municípios do estado do Ceará”. Essa ação teve como

metodologia o uso do Telecurso 2000, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio. Onde os alunos do ensino fundamental tinham um tempo de estudo de um ano e os do ensino médio de um ano e três meses.

De acordo com Naspolini (2001, p. 172), com essa ação ocorreu a “Implantação do maior programa de regularização do fluxo escolar de educação básica no Brasil com a metodologia do *Telecurso 2000* (Projeto Tempo de Avançar)”. Nesse projeto, ainda segundo Naspolini, foram instaladas em todo o estado do Ceará 4111 salas de aulas onde foram atendidos no ensino fundamental 100.604 alunos e no ensino médio foram alcançados 39.983 alunos.

Em preparação aos alunos que iriam ingressar no Ensino Médio, a SEDUC desenvolveu políticas como o projeto "Primeiro, aprender!" que foi lançado em 2008 e tinha como lema “Ler bem para aprender pra valer”. O projeto foi implantado, pois verificou-se a necessidade do desenvolvimento de uma ação específica, tendo como público os alunos do 1º ano do Ensino Médio que estavam ingressando nessa etapa de ensino, e visava proporcionar o desenvolvimento e consolidação de habilidades e competências básicas imprescindíveis ao aprendizado das matrizes curriculares próprias a cada uma das disciplinas a serem cursadas. Era um material estruturado, que continha o conteúdo referente à 1ª série do ensino médio e que consistia em uma ação conjunta e articulada entre todas as disciplinas, no âmbito da rede estadual de ensino médio, com vistas a desenvolver a capacidade de leitura, compreensão textual e articulação lógico-formal de conteúdos (CEARÁ, 2012).

Esse material estruturado foi elaborado com base nos descritores cobrados pelos sistemas de avaliação externa em larga escala, a saber, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), assim como também foi utilizado para elaboração do material as matrizes curriculares estabelecidas para o ensino Médio. Essa ação, portanto, visava o desenvolvimento e/ou a consolidação das competências e habilidades mínimas para a formação de leitores, pois segundo o projeto, a capacidade leitora é essencial para o desenvolvimento das outras competências.

Vale ressaltar que, de acordo com a SEDUC/CE, o material do projeto não consistia em um substituto para o material didático, mas um auxílio, um complemento (BRITO, 2012). A Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e Aprendizagem (CODEA), responsável pelo projeto, “compreende que o material do

"Primeiro, Aprender!" é um complemento do livro didático, não compreende que a proposta seja concorrente com o livro, mas que no período de execução do projeto, deve ser utilizado com exclusividade" (BRITO, 2012, p. 48). Esse projeto foi descontinuado pela SEDUC, embora tenha sofrido muitos questionamentos, educadores sentem a falta da metodologia e do material que eram desenvolvidos por ele.

Outro projeto da SEDUC que seguiu a linha do "Primeiro Aprender", mas que era voltado para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e que ingressariam, portanto, no ano seguinte no ensino médio, denominado "PreparAÇÃO: rumo ao ensino médio". De acordo com a SEDUC (2009):

Enquanto o Primeiro, aprender! busca posicionar favoravelmente, em termos de habilidades e competências, os alunos dos 1º anos em vista do Ensino Médio a ser cursado, o PreparAÇÃO busca consolidar os conteúdos e as habilidades básicas dos alunos do 9º ano desenvolvidas por cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental em fase de conclusão. O projeto é uma ação conjunta e articulada das diversas disciplinas, com base no uso de um material didático unificado, tendo em vista a melhoria da capacidade de leitura, compreensão textual e raciocínio lógico-matemático. (SEDUC, 2009)

O projeto consistia em material estruturado que abrangeu oito disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Composto por dois volumes com caderno do aluno e caderno do professor, o último apresentava recursos didáticos aos professores com instruções científicas, didáticas e metodológicas, que os auxiliavam na condução das aulas. A meta era atingir aproximadamente 53 mil alunos do 9º ano matriculados na rede estadual de ensino nos anos de 2009 e 2010. Esse projeto também não teve continuidade e, embora projetos como esses citados tenham sido descontinuados<sup>1</sup>, foram importantes na tentativa de elevar as taxas de aprovação na rede estadual de ensino.

---

<sup>1</sup> Em relação aos projetos citados e à descontinuidade dos mesmos ("Programa Primeiro Aprender", PreparAÇÃO: Rumo ao Ensino Médio e "Pré-Vest") foram solicitadas informações à SEDUC-CE. Foi questionado se houve uma avaliação antes de sofrerem descontinuidades e quais foram os impactos dos mesmos, e a resposta obtida foi que nenhum dos programas citados teve avaliação e estudo de impacto realizado ou encomendado formalmente pela Secretaria. Foi solicitado o contato do responsável pela gerência de tais ações, porém não obtivemos retorno até a finalização desta pesquisa.

Por ocasião do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado buscou fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional, criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. O programa buscou fomentar ações com o objetivo de expandir, ampliar e modernizar as escolas de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2007).

Portanto, o Estado do Ceará aderiu ao programa e em 2008 e criou por meio da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho com corpo docente especializado e jornada integral. Atualmente, são 122 escolas que ofertam essa modalidade de ensino no Ceará, a maioria em prédio padrão MEC, construídos com infraestrutura para atender a proposta pedagógica dessas escolas e algumas ainda funcionam em prédios com infraestrutura adaptada (SEDUC, 2015).

Essa política implantada pelo Estado do Ceará, de acordo com a SEDUC/CE, no decorrer desses 11 anos do programa, vem fazendo com que o estado se destaque, não somente pela forma como foi o programa implantado, mas também pela ampliação do mesmo e os resultados conseguidos pelos alunos que passaram pela rede estadual de ensino profissionalizante. Tendo iniciado com a implantação de 25 EEEPs, em 20 municípios, com a oferta inicial de quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho; um leque de outros cursos passaram a ser oferecidos posteriormente pela rede de educação profissional, de acordo com a demanda e características socioeconômicas dos municípios contemplados.

Passados 10 anos de implantação do projeto, constata-se uma expansão significativa em 2018 em relação ao número de escolas, onde de 25 escolas, houve uma ampliação para 119 escolas. Esse número já chegou aos 122, quando em 2019, mais 3 escolas já foram inauguradas e estão em funcionamento. O número de municípios atendidos passou dos 20 municípios contemplados no início da política estadual de educação profissional para 95 municípios em 2018, e o número de cursos técnicos ofertados teve uma ampliação dos iniciais quatro cursos para 52

curso, nas mais diversas áreas de atuação. Essa evolução é apresentada ano após ano no quadro 1.

Quadro 1 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 a 2018

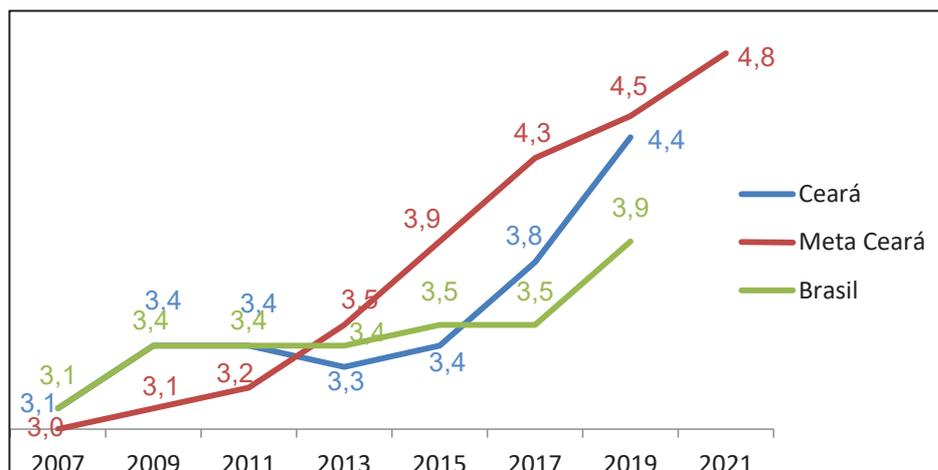
Ano	Escolas	Municípios	Número de Cursos	Matrícula inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: SEDUC - Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Gestão Escolar (2019)

O estado do Ceará vem oferecendo uma atenção especial à educação e isso se reflete nas muitas políticas públicas que foram implantadas e propiciaram um ensino com novas práticas, que resultaram em significativo aumento no acesso de alunos ao ensino superior e de oferta de mão de obra qualificada. Exemplo disso, são as escolas de educação profissional em tempo integral, como frisam Vidal e Vieira (2016).

As ações desenvolvidas nos últimos anos fizeram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado crescer mais do que os outros estados do país, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo que as políticas que contribuíram para o alcance desse feito se tornaram referência para a criação de políticas nacionais, como é o caso do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve como referência o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Já em relação ao ensino médio, os resultados do IDEB cearense vinham acompanhando o ritmo do país, porém, em 2017, o IDEB do ensino médio cearense teve um crescimento significativo em relação à média nacional, fazendo com que o Ceará ficasse entre os melhores estados no IDEB desse nível de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2019). Vale ressaltar que mesmo ficando acima da média nacional, o IDEB do estado ficou abaixo da meta proposta, como podemos observar a seguir:

Gráfico 1 – Evolução IDEB (Ceará x Meta Ceará x Brasil)



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do INEP (2019)

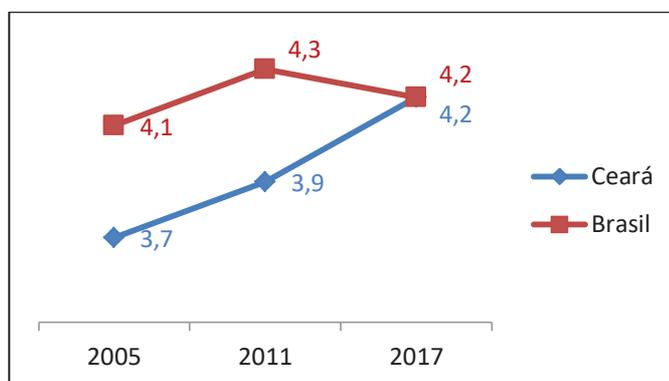
Em 2005, estado e país obtiveram IDEB igual a três (3,0), mas, por ser o primeiro ano dessa forma de cálculo, não havia meta estabelecida, o que se deu a partir de 2007. Nos anos de 2007 a 2011, o estado do Ceará ficou acima da meta estipulada, e caminhando junto com a média nacional. Em 2013 e 2015, os resultados do estado não acompanharam as metas estabelecidas, ficando abaixo também da média nacional. No resultado de 2017, o estado superou a média nacional, porém ficou abaixo da meta estabelecida para o referido ano, e, para 2019, projeta-se que o resultado possa manter os resultados crescentes das duas últimas avaliações, mas de forma contínua, estipulando-se 4,5. Ao ser verificado o IDEB do ensino médio na rede pública cearense no ano de 2019, o IDEB alcançado foi de 4,4, quase atingindo a meta estipulada. Superando pela segunda vez consecutiva, a média nacional que foi de 3,9.

É importante frisar que nesses resultados, não estão contabilizados os resultados das escolas de Educação Profissional, escolas essas que, em sua maioria, possuem um desempenho acima da média do estado, o que faria com que o resultado fosse ainda melhor. A justificativa do MEC é que a inclusão dos resultados dessas escolas, comprometeria a comparação com resultados dos anos anteriores.

Um dos componentes para o cálculo do IDEB e que vem se destacando no aumento do seu percentual, é o número de alunos aprovados no ensino médio, que gera o indicador de fluxo escolar.

Em relação ao outro componente de composição do IDEB, as notas nas avaliações do SAEB, o estado do Ceará se encontrava abaixo da média nacional se equiparando na última avaliação em 2017, como podemos ver nos gráficos a seguir:

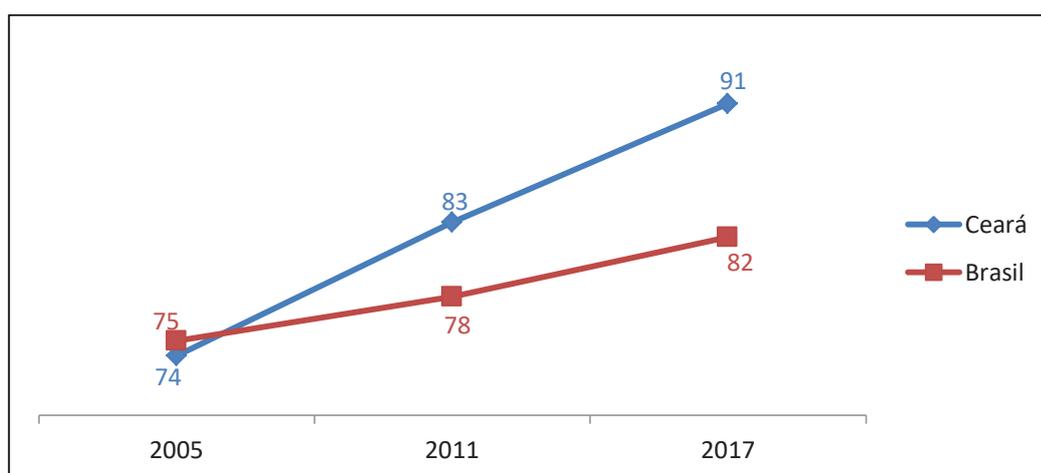
Gráfico 2 - Nota IDEB (Média Matemática/Língua Portuguesa)



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do INEP (2019)

No gráfico a seguir, podemos observar a evolução no percentual de alunos aprovados no ensino médio tanto no Ceará como no Brasil, mas podemos observar um crescimento no Estado do Ceará mais acentuado do que o resultado nacional. Mostrando que as políticas estaduais apresentam resultados bem satisfatórios chegando a percentuais superiores a 90%.

Gráfico 3 – Alunos aprovados (%) - Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do INEP (2019)

Isso demonstra que os resultados obtidos pelo IDEB estão sofrendo uma influência maior do fator fluxo escolar, pois, na análise, os resultados das avaliações

externas do SAEB, apresentam um resultado abaixo do que se espera para o aluno que está concluindo o ensino médio.

Outra política cearense que teve início em 2008 é o "Projeto Professor Diretor de Turma" (PPDT). Segundo Santos (2014), o projeto foi inspirado em uma experiência portuguesa. No ano anterior à implantação do projeto na educação cearense, ocorreu na capital cearense um encontro organizado pela ANPAE/CE<sup>2</sup>, onde foi apresentado o trabalho sobre o respectivo projeto que foi a inspiração para a política cearense, com o título "As funções do diretor de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência", pela Prof<sup>a</sup> Haidé Eunice Ferreira Leite, que apresentava a experiência vivenciada por ela em Braga-Portugal enquanto professora e diretora de turma (o projeto existe em Portugal desde 1997).

De acordo com o autor, a princípio, no estado do Ceará, o projeto foi implantado na rede de escolas profissionalizantes do estado do Ceará. Mas antes, o projeto teve uma ação piloto realizada pela ANPAE ainda em 2007, que embora não tenha tido registros oficiais, foi confirmada a realização do mesmo pela presidente da ANPAE, Prof. Dra. Maria Luiza Barbosa Chaves, e que o mesmo teria obtido sucesso em sua execução, conforme avaliação dos atores envolvidos, sendo descontinuada.

Essa apresentação e socialização de experiências fizeram com que o projeto fosse efetivamente implantado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado, em 25 escolas profissionalizantes, e, em 2009, em 51 escolas também profissionalizantes. No ano de 2010 foi lançada uma chamada pública estendendo o "Projeto Professor Diretor de Turma" a toda a rede por meio de adesão por parte das

---

<sup>2</sup> A ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica atuante no campo da política e da gestão da educação, que reúne em seu corpo de filiados pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã, tendo sido fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada. Tem como missão lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, participando da formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática. Tem como atividades prioritárias a realização do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado a cada dois anos desde sua fundação, seus congressos internacionais e seminários regionais e estaduais e suas pesquisas e publicações especializadas, com destaque para a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

escolas, de forma gradativa, avançando pelas três séries do ensino médio, até englobá-las por completo em 2012.

Conforme orientações da SEDUC, o projeto consiste em um professor acompanhar uma turma, responsabilizando-se pelo acompanhamento dela como um todo e de cada aluno individualmente, conhecendo suas particularidades, pontos fortes e fracos, procurando oferecer um suporte para que se possam suprir suas necessidades. Esse professor, denominado Professor Diretor de Turma (PDT), deve ser também um mediador entre a turma e os outros segmentos da comunidade escolar, pais, professores, núcleo gestor e demais alunos. Ao PDT também compete ministrar a disciplina de formação cidadã, onde o professor deve oferecer uma formação acerca de temas escolhidos pelos próprios estudantes, que contribuam em sua formação enquanto cidadãos e a busca do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Ainda em relação ao projeto, foi ofertado aos Professores Diretores de Turma, em 2018, um curso de formação continuada, para oferecer-lhes condições de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências socioemocionais para sua plena formação.

No ano de 2018, a rede estadual de ensino possuía 627 escolas desenvolvendo o PPDT, sendo 111 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 119 EEEPs e 397 escolas de ensino regular e parcial.

Essa e outras políticas que vêm sendo implantadas no estado do Ceará, é uma busca iniciada nos governos pós-militares, segundo Vieira, Plank e Vidal (2019). Cabe observar esse contexto em que os governos, no início da década de 1980, buscavam mudanças no modelo de gestão e na educação. Essas mudanças foram pautadas na gestão para resultados. Segundo os autores, essa gestão por resultados, que poderia representar um antagonismo em relação às teorias da gestão democrática e participativa que se desenhava na década de 1990, foi absorvida como um apoio ao modelo que se implantava no momento.

Isso se evidenciou com a implementação da divulgação de resultados do SPAECE, estabelecimento de metas e modelo de premiação para as escolas. Sendo assim, naquele momento evidenciado o surgimento de políticas de avaliação em larga escala, que de alguma forma associa-se com as políticas de *accountability* com

pilares em avaliação, prestação de contas e responsabilização. Assim, o advento das avaliações externas, como meio de *accountability*<sup>3</sup>, busca aplicar a responsabilização aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que eles se sintam corresponsáveis no processo. Com isso, o Estado do Ceará, implementou seu sistema de avaliação em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Sendo, portanto, uma avaliação externa em larga escala que no decorrer dos anos, passou por mudanças, como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2 - Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

(continua)

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904

<sup>3</sup> Segundo Pinho e Sacramento (2009) em seu trabalho o conceito, a tradução do termo *accountability* de acordo com os dicionários se relaciona à termos como responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo. Mas que em termos práticos, no Brasil, essa aplicação na prática ainda será longa, pois se percebe que as ações que devem ser combatidas, se redesenham, na busca de contornar as práticas, sejam de caráter institucional, cultural ou moral que se pretende implantar por meio do *accountability*.

Quadro 2 - Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

(conclusão)

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	622.566
2015	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF, 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	449.010

\* Na 3ª série do EM foram avaliados apenas os alunos das escolas do 2º ciclo do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

Fonte: CAED/UFJF (2019)

A partir de 2016, o SPAECE foi aplicado nas turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, em turmas de 3º ano do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos do 2º ciclo, de forma censitária nas redes municipais e estadual de ensino. Esse sistema busca avaliar as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Com os resultados obtidos, busca-se identificar o nível de proficiência e o desempenho dos alunos na sua vida estudantil, sendo elaborada a partir de Matrizes de referência tendo as matrizes do Saeb como referência (CAED/UFJF, 2018).

E ainda na busca de incentivar os estudantes que passam por essa avaliação, o governo premia anualmente os alunos que se destacam atingindo uma proficiência mínima, ofertando como prêmio, um notebook. Assim, o SPAECE é também uma ferramenta que oferece subsídios para que a administração pública possa formular, reformular as políticas públicas para a área educacional.

Das políticas mais recentes do Estado do Ceará na área educacional, em 2017, por meio da Lei nº 16.287/2017 que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, houve a criação da rede de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTIs, que, segundo a SEDUC, busca oferecer um ensino de qualidade por meio da equidade aplicada a projetos que permitam o pleno desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões. O estado busca atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que traz o seguinte texto: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica."; e a meta 6 do Plano Estadual de Educação do Ceará - PEE/CE (2016-2024), a qual aponta como objetivo, "Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica" (SEDUC, 2017). Essa oferta vem ocorrendo de forma gradativa. Até atingir as metas citadas anteriormente pelo PNE e PEE/CE, em 2016, já haviam 26 escolas que estavam desenvolvendo a metodologia das escolas de tempo integral, em 2017, mais 45 escolas passaram a integrar a rede e, em 2018, mais 40 escolas passaram a fazer parte das escolas integrais do estado do Ceará. Atendendo assim, a um quantitativo de matrículas de acordo com dados do SIGE, conforme tabela abaixo:

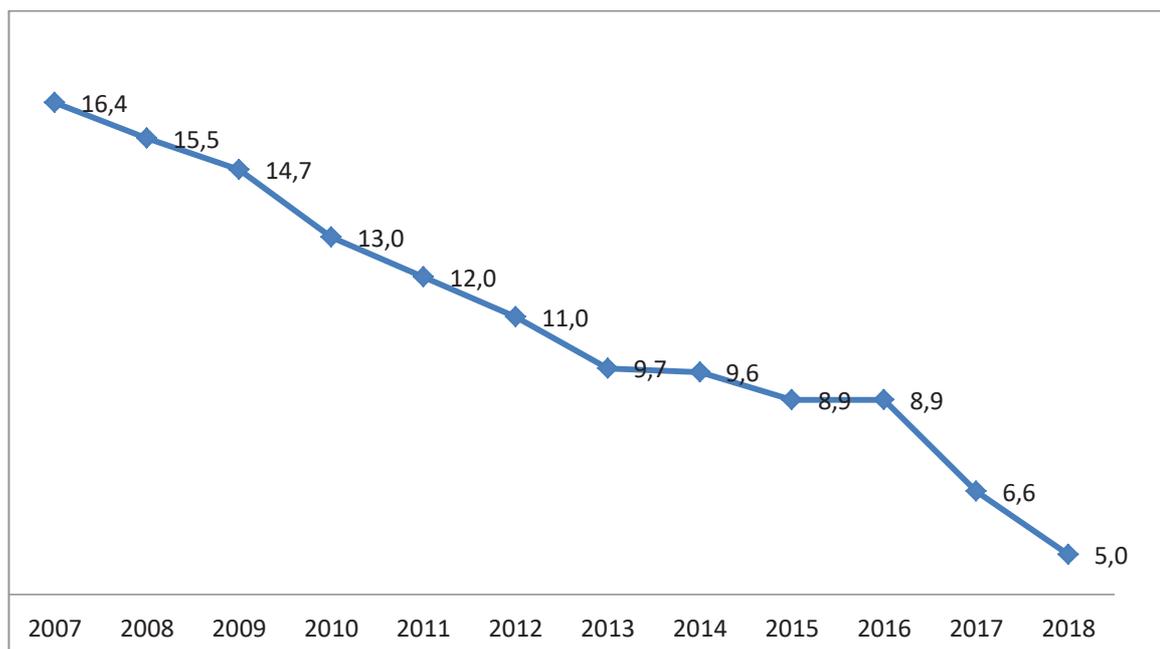
Tabela 2 – Quantitativo de matrículas da rede em tempo integral

Ano	Matrícula em tempo Integral
2016	5157
2017	11477
2018	26224

Fonte: SIGE (2018)

Depreende-se dos dados, a busca pelo estado do Ceará de atingir as metas propostas, ano após ano, num contexto de melhoria do ensino na perspectiva de uma formação integral, que desenvolva o protagonismo estudantil, considerando os potenciais e o desenvolvimento de cada estudante, garantindo o direito à educação.

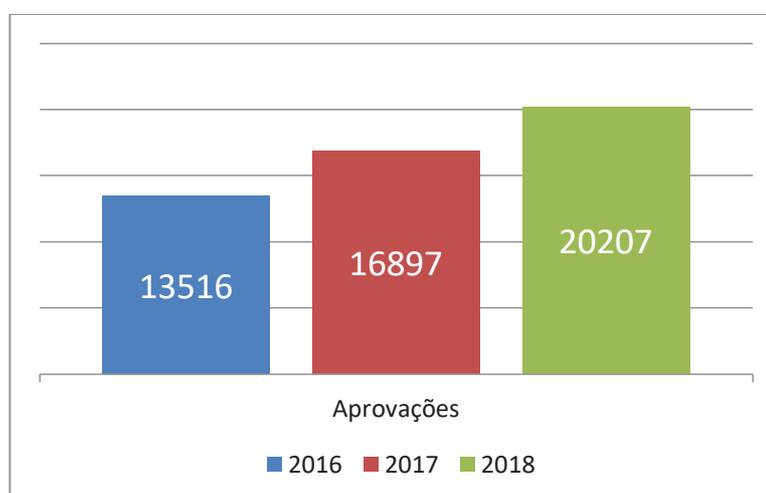
Gráfico 4 – Taxas de evasão (%) do Ceará (2007-2018) - Rede Pública/CE



Fonte: Censo Escolar (2007-2017) e SIGE Escola (2018)

Frente a um cenário desafiador, como podemos ver nos dados apresentados acima, com elevadas taxas de evasão e repetência, somadas aos baixos índices nas avaliações externas, vê-se que avanços efetivos têm se dado. Vieira e Vidal (2016) ressaltam em seus estudos os esforços empreendidos pelo Ceará, através de seus órgãos centrais, regionais, como também pelas escolas, para oferecer uma educação com equidade e qualidade. Os resultados se mostram nos índices apresentados pelo estado nos últimos anos.

Gráfico 5 – Aprovação ensino superior - Rede Pública/CE



Fonte: SEDUC/CE (2019)

Nos últimos três anos, verificou-se, a partir de dados da SEDUC, um aumento no período de quase 50% no número de alunos provenientes da rede estadual de ensino que ingressaram no ensino superior. Esse número foi alcançado pelo aumento de aproximadamente 25% de 2017 em relação a 2016. No comparativo de 2018 e 2017, houve um aumento de aproximadamente 19,6%.

Todo esse resultado pode ser considerado fruto de políticas voltadas para o incentivo do estudante da rede estadual de ensino médio cearense a ingressar no ensino superior, como evidencia o projeto “Enem chego junto, chego bem”, criado em 2012 com o objetivo de oferecer ações que incentivassem a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), incluindo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com ações de aprendizagem mais fortalecidas na rotina dos estudantes, também ocorrem ações pontuais que se iniciam com a obtenção das documentações necessárias aos alunos para a realização da inscrição e da realização em si da prova do ENEM. Depois, tem-se a etapa para a solicitação de isenção, que é um direito concedido aos alunos da rede pública de ensino e, conseqüentemente, a inscrição de praticamente 100% dos alunos da rede. Cada escola busca atingir essa meta com seus alunos concluintes no respectivo ano.

Passadas essas etapas, intensificam-se as ações pedagógicas de aprendizagem e motivação dos alunos, sequenciando-se com o incentivo e garantia da presença nos dois dias de aplicação do exame, com a ação chamada de “#enenvou2dias”. Conclui-se o processo com o acompanhamento dos resultados e suporte ao possível ingresso nas instituições de ensino superior.

Nessa esteira, cita-se também a ação “O Enem não tira férias”, que oferece aos estudantes aulas e práticas de redação no período das férias, e também o “#FDScurtindoEnem”, que consiste em atividades aos fins de semana que antecedem as provas, com correção de redações feitas pelos alunos a partir de temas propostos periodicamente. A correção se dá por meio de uma plataforma, onde os alunos postam suas produções, com um *feedback* pelo avaliador. Essa proposta se apresenta como um curso preparatório, por meio de diversas ações voltadas para os alunos que realizarão o ENEM.

Portanto, apresentamos até aqui o contexto do ensino médio no estado do Ceará nos últimos anos, a estrutura da SEDUC/CE e as políticas que foram implantadas e que vem apresentando melhorias significativas nos indicadores

educacionais do estado. Como a redução da taxa de evasão, aumento no número de alunos aprovados, crescimento do IDEB desde 2013, mesmo estando abaixo das metas projetadas para esse índice, assim como aumento significativo no número de alunos da escola pública que ingressam no ensino superior.

A seguir, iremos apresentar o cenário da escola pesquisada, como seus índices vêm se apresentado com a implantação das políticas já citadas e apresentando outras políticas educacionais também existentes na escola. Para com isso, compreendermos a situação de baixo rendimento estudado na respectiva escola.

## 2.2 O CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

A EEEM local deste estudo está localizada na zona rural do município de Ipu, situado na região da Ibiapaba, Zona Norte do Ceará, com uma população de 40.296 habitantes, de acordo com o último censo (IBGE, 2010), e com uma população estimada para 2019 de 41.964 habitantes (IBGE, 2019). O distrito não possui sistema bancário, dispõe de um posto de saúde e uma escola municipal com anexos, atendendo crianças e adolescentes do distrito e regiões adjacentes.

A instituição escolar encontra-se sob a jurisdição da 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (5ª CREDE), com sede em Tianguá (CE).

A ideia de construir uma escola de grande porte nesta localidade, foi para atender à demanda de alunos que residem na região serrana do município de Ipu. E assim, evitando que eles se deslocassem, descendo e subindo a serra, diariamente, para estudarem nas escolas da sede do município. Alguns alunos chegavam a fazer um deslocamento de aproximadamente 30 km, em sua maior parte, por estradas não pavimentadas e que no período de inverno ficam intransitáveis.

A comunidade na qual a escola está inserida é composta por famílias de agricultores e pequenos comerciantes. O distrito não possui sistema de esgoto e a água distribuída, que é captada de um riacho local, não é tratada<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O sistema de distribuição de água no distrito é precário e a água para consumo na escola é doada por uma empresa local de envasamento de água mineral.

A escola possui uma infraestrutura com oito salas de aula, cada uma com capacidade para até 40 alunos, atendendo ao máximo de 320 estudantes por turno. Dispõe de cinco laboratórios: um ambiente para o Laboratório Escolar de Informática, três ambientes para as práticas das disciplinas da área de Ciências da Natureza (Química, Biologia, Física) e um para Matemática. Conta, ainda, com sala de projeção (vídeo) moderna com lousa digital, aqui cabe ressaltar que não houve nenhuma formação direcionada para o uso da mesma, portanto, a mesma fica inutilizada. Apesar de alguns professores terem, sem sucesso, tentado utilizá-la.

Prosseguindo a descrição da estrutura escolar, a mesma também possui Centro de Mídias (biblioteca), cozinha completa, espaço para jardim, refeitório, sala para direção, sala para coordenação, secretaria, sala para o Grêmio Estudantil (utilizada para depósito de materiais), anfiteatro, sala para professores, banheiros para alunos, professores e uma quadra poliesportiva. Todos os ambientes possuem acessibilidade para atender as demandas de alunos cadeirantes.

Mesmo sendo uma construção nova, com cerca de oito anos, a escola apresenta problemas na parte elétrica, com lâmpadas queimando constantemente, deixando alguns ambientes às escuras, tendo ocorrido curtos-circuitos. Também as instalações de dados (internet), em sua maioria, apresentam problemas e que dificultam ações pedagógicas que necessitam do uso da internet.

O núcleo gestor da escola é composto por um diretor, um coordenador escolar, um assessor administrativo-financeiro e uma secretária escolar. Compõem ainda o quadro de funcionários: um porteiro, uma merendeira, uma auxiliar de secretaria, um auxiliar do Centro de mídias (biblioteca), três auxiliares de serviços gerais, que atuam nos serviços de limpeza, campina e manutenção e três vigilantes<sup>5</sup>.

O diretor se encontra no cargo há sete anos, sendo que, por um período de um ano e meio, ele se encontrava na função de coordenador escolar, desde a inauguração da escola. O coordenador exerce este cargo há seis anos e meio. A secretária escolar pertence ao quadro de profissionais da escola desde a sua

---

<sup>5</sup> Os vigilantes são contratados através de uma empresa terceirizada para os horários em que não há funcionamento da escola, assim como para controlar grupos de pessoas da comunidade que utilizam a quadra fora do horário escolar.

fundação, ou seja, há oito anos e meio. O assessor administrativo financeiro se encontra na escola há um menor período, um ano e meio.

O corpo docente da escola é composto por 20 professores, sendo sete efetivos e 13 com contratos temporários<sup>6</sup>. Todos possuem ensino superior completo e atuam em suas respectivas áreas de formação. A composição dos profissionais da escola pode ser vista no quadro 3, por disciplina, vínculo e período em que atua na instituição.

Quadro 3 - Corpo docente (vínculo e período de atuação)

Disciplina	Vínculo	Tempo de atuação na instituição
História	Temporário	7,5 anos
Geografia	Temporário	4 anos
Filosofia	Temporário	7,5 anos
Sociologia	Temporário	7,5 anos
Língua Portuguesa	Efetivo	5 anos
	Temporário	1 ano
	Temporário	2 anos
Inglês	Efetivo	4 anos
Espanhol	Temporário	7 anos
Artes	Temporário	2 anos
Educação Física	Temporário	7,5 anos
	Temporário	7,5 anos
Matemática	Efetivo	4 anos
	Efetivo	1 ano
	Temporário	2 anos
Biologia	Temporário	7,5 anos
	Temporário	2 anos
Química	Efetivo	7 anos
Física	Efetivo	3 anos
NTTPS	Efetivo	3 anos

Fonte: Secretaria da Escola (2019)

Observa-se, no quadro 3, que 65% são contratados temporariamente e 35% são efetivos da rede estadual de ensino do Ceará. A escola reflete um cenário da rede, que apresenta grande número de contratados, pois os mesmos ocupam as

<sup>6</sup> Na rede de ensino do estado do Ceará os professores temporários não possuem plano de cargos e carreiras, portanto, além de receber uma remuneração diferenciada, menor da que é paga aos professores efetivos, também não possuem uma série de direitos que são exclusivos aos professores efetivos. A carga horária semanal de um professor efetivo da rede pode ser de 20h ou de 40 horas semanais, enquanto que o professor temporário possui uma carga horária semanal que varia de 1h a 60h semanais. Eles são contratados para suprirem as carências definitivas ou temporárias resultantes de aposentadorias, exonerações, falecimentos, licenças e criação de novas turmas.

chamadas carências temporárias, que são aquelas provenientes de afastamentos para tratamento de saúde, estudos e outros motivos pessoais dos efetivos, como também para as vagas daqueles que estão em cargos de gestão na escola e na SEDUC. Portanto, também há as carências definitivas, que devem ser ocupadas por profissionais que são aprovados por concursos públicos.

Nota-se, também, que 45% estão atuando há mais de cinco anos na escola e 55% em período inferior a esse período. Dos 20 professores da escola, 70% estão na escola há três anos ou mais, ou seja, mantendo a maior parte da equipe por um período em que se pode conhecer bem os alunos do decorrer do ensino médio e suas dificuldades, assim como também o conhecimento da rotina da escola, suas dificuldades e potencialidades, para assim, realizar as intervenções necessárias para o alcance das metas propostas. A pouca rotatividade de professores na escola é elemento a se considerar com atenção, pois conforme aponta Duarte (2009, p. 10):

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos.

Duarte (2009) apresenta a importância da permanência do corpo docente na escola como fator que pode propiciar bons resultados no desempenho dos alunos, importância essa reforçada por Biasi (2009, p. 37) ao esclarecer que:

como mediador do processo educativo, o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada e também outras condições, tais como: estabilidade do corpo docente, tempo para estudos e realização do trabalho coletivo, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, carreira, salários condizentes com a importância do trabalho.

Há de se considerar também, o fato de a equipe contar com 13 professores em situação de contrato temporário, embora muitos estejam entre os mais antigos da escola. Tem-se, dessa maneira, um ambiente de incerteza quanto à continuidade de seu trabalho, não somente na escola, mas na própria rede de ensino.

Alguns professores da equipe atuam também em outras unidades de ensino, na própria rede estadual e nas redes municipal e particular, o que acaba por sobrecarregá-los, o que pode comprometer o seu desempenho profissional. Biasi (2009) e Duarte (2009), ao tratarem da dimensão da profissionalização docente, colocam a necessidade da estabilidade do professor por meio de concurso, plano de carreira, salários que valorizem o profissional, não fazendo ele se sobrecarregar na busca de ampliação de sua renda.

A equipe de professores é responsável por lecionar as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada. Dentre as disciplinas da parte diversificada, pode-se destacar a disciplina de Formação Cidadã, parte do Projeto Professor Diretor de Turma. Os professores se reúnem em um dia da semana para traçarem as ações referentes ao projeto na escola.

Entretanto, devido a trabalhos em outras escolas, esse encontro não conta com a presença de todos. Onde os ausentes recebem as orientações sobre o que foi abordado e decidido no momento em que ele está na escola cumprindo com seu horário do projeto destinado ao planejamento e ao preenchimento de planilhas sobre o acompanhamento da turma. Assim como também, para atendimentos aos pais e alunos que procuram o professor para tratar de assuntos que devem ser discutidos por meio dessa relação aluno, escola e família.

Os professores do PPDT também realizam visitas domiciliares, como uma forma de resgate de alunos que estão se evadindo da escola. Antes se tenta contato com o aluno, com os pais, para se saber qual o motivo da ausência às aulas, não tendo um retorno, se promove essas visitas, porém é verificado que muitos desses alunos não querem mais frequentar às aulas por motivos diversos, falta de motivação, gravidez, casamento, trabalho, viagem e outros motivos. O professor PPDT faz o registro da visita, como aluno resgatado ou quando não se consegue o retorno do aluno, sendo ele menor, os responsáveis assinam um termo como cientes de que o aluno não quer mais retornar à escola. Esse aluno, por se encontrar em idade escolar, deveria ser encaminhado juntamente com a família para o conselho tutelar, mas não se tem registros desse procedimento.

A escola pesquisada é a única de ensino regular da sua regional que possui o projeto atuando em todas as turmas da escola. O professor que atua como professor diretor de turma tem sua lotação no referido projeto com quatro horas-aula, sendo uma hora-aula para ministrar a disciplina de Formação Cidadã e as outras três

horas-aulas destinadas ao preenchimento dos instrumentais inerentes ao projeto. Assim, auxilia o núcleo gestor no acompanhamento dos rendimentos das turmas sob sua responsabilidade, para que, no atendimento aos pais dos alunos e aos próprios alunos, possam realizar os encaminhamentos e orientações necessárias e, conseqüentemente, sanar os problemas detectados sobre assuntos relacionados à disciplina e rendimento.

Na parte diversificada do currículo tem-se, também, o Programa de Reorganização Curricular/Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTTPs). O objetivo é promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem os conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. O professor lotado nessa disciplina tem uma carga horária de 4 horas-aula por turma, onde as ações são desenvolvidas. Com essas disciplinas, ocorreu uma redução na carga horária de disciplinas da base comum, dentre elas: Língua Portuguesa, Geografia, História, Biologia e Matemática.

Na área de gestão escolar, tem-se o programa Jovem de Futuro, que, de acordo com o Instituto Unibanco<sup>7</sup>, idealizador do programa, foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as secretarias estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele.

O Jovem de Futuro busca por meio da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR), fazer com que os processos da gestão escolar sejam executados em prol de uma gestão pedagógica que propicie o avanço dos resultados de aprendizagem. Fazendo também a capacitação de professores e

---

<sup>7</sup> O Projeto Jovem de Futuro, concebido e testado pelo Instituto Unibanco (IU) em 2008, foi inserido no Ceará no ano de 2011. A parceria SEDUC e Instituto Unibanco foi celebrada em 2012 tendo por objeto a implantação e o desenvolvimento pela SEDUC/CE, com auxílio do Instituto. A parceria visa à consecução de finalidades de interesse público e recíproco, e não envolve repasse de recursos financeiros entre as partes (SEDUC/CE, 2019).

gestores, para que que atuem como multiplicadores de metodologias e práticas nas escolas e na rede de ensino.

Diante da aplicação e execução dessas políticas públicas educacionais que foram descritas que são desenvolvidas na escola, ainda nos deparamos com os resultados que nos levou a realizar este trabalho. Fazendo o levantamento dessas informações, os resultados finais da escola ano após ano, desde 2011 são bem semelhantes, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 3 - Mapa de alunos por ano letivo

<b>Ano Letivo</b>	<b>Total de alunos (final)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Transferidos</b>
2011	285	276	09	34	16
2012	286	276	10	20	10
2013	239	224	15	35	12
2014	260	251	09	38	03
2015	261	255	06	21	14
2016	264	248	16	21	13
2017	275	267	08	14	09
2018	268	251	17	13	06
2019	283	274	09	16	08

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da Secretaria escolar (2019)

Percebe-se que a maioria dos alunos que concluem o ano letivo é aprovada, considerando que algumas dessas aprovações ocorrem por meio da progressão parcial, e que, mesmo com a atuação dos professores diretores de turma, ocorre um número significativo de alunos que se evadem, tendo sofrido uma redução nesse índice nos três últimos anos.

Ao se fazer o levantamento nos arquivos referentes às profissões informadas pelos pais dos alunos que passaram pela escola desde a sua inauguração até o ano letivo de 2019, encontramos dados que mostram que os alunos são provenientes em sua maioria, de famílias que lidam com a agricultura, pois são informados no ato da matrícula como agricultores ou lavradores.

Há, também, um percentual considerável de mães que se declararam ou foram declaradas como "domésticas" ou "do lar", mas, muitas delas, além de cuidar

da rotina doméstica e dos filhos, também auxiliam seus maridos em atividades relacionadas à agricultura.

Outro destaque é para o quantitativo de pais de alunos "não informados", muitas vezes, pelo fato de outras pessoas realizarem a matrícula dos estudantes e não saberem ou não quererem informar a atividade desenvolvida pelos pais dos estudantes ou por falha na coleta da informação na secretaria da escola no ato da matrícula. Muitos desses são trabalhadores da agricultura, que somado às mães que auxiliam seus cônjuges em atividades direta ou indiretamente relacionados à agricultura, eleva esse percentual de alunos provenientes de famílias de agricultores e que, por muitas vezes, também esses alunos auxiliam seus pais nos afazeres da agricultura, chegando a faltar por vários dias à escola. Na tabela abaixo, apresenta-se as informações coletadas sobre os pais dos 1466 alunos que já passaram ou estão na escola.

Tabela 4 – Profissão dos Pais/responsáveis - 2011 a 2019

<b>Profissão</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Porcentagem</b>
Agricultor	1799	61,3%
Do lar / Domésticas	477	16,3%
Não informado	290	9,9%
Ignorado	105	3,6%
Outros	261	8,9%
Total	2932	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da secretaria escolar (2019)

São situações que devem servir para construir planos de ensino para esses alunos obterem conhecimentos que possam aplicar em seus contextos. Destaquem-se os aspectos socioeconômicos e a distância que percorrem diariamente para irem à escola. Esses dados reforçam, portanto, a situação das famílias dos alunos, que em sua grande maioria, é formada por trabalhadores do meio agrícola e que são pessoas com baixo nível de escolaridade. Dificultando assim, por parte desses, o acompanhamento escolar dos alunos e uma possível causa de evasão escolar.

E ainda diante da necessidade desse trabalho, que é exaustivo e que muitas vezes os remuneram por dia de serviço, eles preferem não comparecer à escola por ocasião de uma reunião, para não perder um dia de serviço. E ainda, vez por outra, também levam seus filhos para o serviço no campo, para obter um recurso financeiro extra, que ajudará a família no seu sustento e que acaba por levar o aluno à

infrequência e comprometimento da sua aprendizagem. Esses fatos são relatados no cotidiano escolar pelos próprios alunos.

Para corroborar a situação sócio econômica das famílias as quais pertencem os alunos da escola pesquisada, apresentamos a tabela a seguir, com as informações do quantitativo de alunos da escola, cujas famílias fazem parte do programa bolsa família.

Tabela 5 – Quantitativo de alunos Programa Bolsa-Família, por ano letivo

Ano Letivo	Total de alunos	Alunos no Bolsa Família	Porcentagem
2011	285	180	63,2%
2012	286	189	66,1%
2013	239	217	90,8%
2014	260	168	64,6%
2015	261	189	72,4%
2016	264	196	74,2%
2017	275	222	80,7%
2018	268	206	76,9%
2019	283	182	64,3%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIGE (2020)

Observamos que a cada ano letivo, o percentual mínimo de alunos cujas famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa-Família foi superior a 63%. Esse é um contexto de vulnerabilidade social que deve ser acompanhado e na qual a escola deve encaminhar aos organismos competentes, situações que venham a ferir os direitos da criança e do adolescente.

### 2.3 ALTO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NAS AVALIAÇÕES INTERNAS: PROBLEMÁTICA A SER COMBATIDA NA ESCOLA PESQUISADA

No decorrer do ano letivo de 2018, foi possível perceber alunos com rendimento bimestral abaixo da média nas avaliações internas. Com esse estudo de caso, pretende-se encontrar evidências e, conseqüentemente, propor a construção de um Plano de Ação Educacional (PAE) que busque auxiliar o núcleo gestor e os professores no desenvolvimento de práticas e intervenções que busquem melhorar os índices nas avaliações internas bimestralmente.

Nas tabelas 6, 7 e 8 observa-se que do ano de 2016 a 2018, nos quatro bimestres desses anos letivos, apresentou-se um elevado número de alunos com rendimento bimestral abaixo da média nas avaliações internas nas três séries do ensino médio.

Tabela 6 – Rendimentos bimestrais - Ano 2016

	Matrículas	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE		FINAL	
		Aprovado (%)	Reprovado (%)								
1ª Série - Ens. Médio	108	21,3	78,7	13,0	87,0	13,9	86,1	6,5	93,5	93,5	6,5
2ª Série - Ens. médio	87	19,5	80,5	11,5	88,5	18,4	81,6	19,5	80,5	89,7	10,3
3ª Série - Ens. Médio	68	23,5	76,5	11,8	88,2	19,1	80,9	44,1	55,9	100	0
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>	<b>21,3</b>	<b>78,7</b>	<b>12,2</b>	<b>87,8</b>	<b>16,7</b>	<b>83,3</b>	<b>20,5</b>	<b>79,5</b>	<b>93,9</b>	<b>6,1</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIGE (2019)

No ano de 2016, conforme observa-se na tabela 6, as turmas possuíam altos índices de baixo rendimento no decorrer dos quatro bimestres do respectivo ano letivo. No resultado final, no entanto, houve uma reversão dos índices, onde a quase totalidade dos alunos obtiveram aprovação.

A tabela 7 apresenta os dados referentes ao ano letivo de 2017.

Tabela 7 – Rendimentos bimestrais - Ano 2017

	Matrículas	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE		FINAL	
		Aprovado (%)	Reprovado (%)								
1ª Série - Ens. Médio	102	13,7	86,3	16,7	83,3	22,5	77,5	20,6	79,4	99,0	1,0
2ª Série - Ens. médio	98	6,1	93,9	15,3	84,7	18,4	81,6	26,5	73,5	93,9	6,1
3ª Série - Ens. Médio	75	12,0	88,0	16,0	84,0	25,3	74,7	37,3	62,7	98,7	1,3
<b>TOTAL</b>	<b>275</b>	<b>10,5</b>	<b>89,5</b>	<b>16,0</b>	<b>84,0</b>	<b>21,8</b>	<b>78,2</b>	<b>27,3</b>	<b>72,7</b>	<b>97,1</b>	<b>2,9</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIGE (2019)

O fenômeno observado em 2016 se repete no ano de 2017, e como mostra a tabela 8, se mantém em 2018.

Tabela 8 - Rendimentos bimestrais - Ano 2018

	Matrículas	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE		FINAL	
		Aprovado (%)	Reprovado (%)								
1ª Série - Ens. Médio	86	14	86	14	86	10,5	89,5	12,8	87,2	75,6	24,4
2ª Série - Ens. médio	97	16,5	83,5	17,5	82,5	28,9	71,1	19,6	80,4	76,3	23,7
3ª Série - Ens. Médio	85	23,5	76,5	23,5	76,5	40,0	60,0	49,4	50,6	94,1	5,9
TOTAL	268	17,9	82,1	18,3	81,7	26,5	73,5	26,9	73,1	81,7	18,3

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIGE (2019)

Observa-se que no período analisado, com exceção da turma do 3º ano A no 4º bimestre, em todas as outras turmas e bimestres, os alunos com rendimento menor que a média, passam da casa dos 53%, e, na maioria dos bimestres, superior a 80%.

Esta é uma situação que foi verificada por três anos seguidos na escola, e que ano após ano vem se repetindo e que, ao final do ano se observa a reversão do cenário de alunos com baixo índice para alunos aprovados.

Tabela 9 – Rendimentos bimestrais - Ano 2019

	Matrículas	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE		FINAL	
		Aprovado (%)	Reprovado (%)								
1ª Série - Ens. Médio	130	18,5	81,5	33,1	66,9	51,5	48,5	31,5	68,5	80,0	20,0
2ª Série - Ens. médio	70	30,0	70,0	51,4	48,6	65,7	34,3	54,3	45,7	95,7	4,3
3ª Série - Ens. Médio	83	26,5	73,5	47,0	53,0	75,9	24,1	68,7	31,3	100,0	0,0
TOTAL	283	23,7	76,3	41,7	58,3	62,2	37,8	48,1	51,9	89,8	10,2

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIGE (2020)

Realizado o levantamento dos resultados bimestrais das avaliações internas no ano de 2019, observa-se um elevado percentual de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas no 1º bimestre, ocorrendo melhora no rendimento no decorrer do ano letivo e se observando uma queda do rendimento no 4º período, mas ocorrendo novamente nos resultados finais uma aprovação de quase 90%.

Observa-se nos dois últimos anos, um crescimento no rendimento no 3º bimestre, excetuando-se o resultado dos 1º anos em 2018. Porém, não se mantém o crescimento em relação ao bimestre anterior no 4º bimestre em alguns casos.

Vale ressaltar que ao serem lançadas as notas no sistema, o SIGE considera como aluno com rendimento menor que a média, aquele que não atingiu a média que é 6,0 (seis) em pelo menos uma disciplina. Outro ponto observado, é que mesmo com o alto índice de alunos abaixo da média durante todo o período letivo, no rendimento final, em praticamente todos os anos analisados, quase que a totalidade dos alunos conseguem atingir a média. É importante ressaltar que no sistema, quando é inserida uma nota 5,5 é feito o arredondamento para 6,0.

Fazendo uma análise dos rendimentos das turmas por disciplina podemos ver quais disciplinas estão causando um maior impacto nos baixos rendimentos da escola. Os dados são apresentados nas tabelas 10, 11 e 12.

Tabela 10 – Alunos abaixo da média por disciplina (2016) / Matrícula: 264 alunos

DISCIPLINA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	Nº alunos	%						
Arte	49	19	49	19	81	31	59	22
Biologia	52	20	78	30	61	23	9	3
Educação Física	83	32	110	42	95	36	108	41
Filosofia	26	10	43	16	56	21	55	21
Física	100*	38	127	48	125	48	84	32
Geografia	17	6	5	2	14	5	39	15
História	63	24	84	32	90	34	52	20
Língua Portuguesa	77	29	98	37	108	41	87	33
Matemática	41**	16	138	52	114	43	93	35
Química	24	9	43	16	44	17	50	19
Sociologia	39	15	76	29	56	21	54	21
Língua Estrangeira - Esp.	20	8	85	32	31	12	51	19
Língua Estrangeira - Ing.	126	48	106	40	79	30	65	25

\*1(uma) turma de 1º ano sem professor, atribuído a média para todos os alunos.

\*\*As 3 turmas de 1º ano sem professor, atribuído a média para todos os alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da secretaria escolar (2019)

No ano de 2016, as disciplinas de Física, Educação Física e Matemática tiveram os maiores índices de reprovação em todos os bimestres. Os menores índices foram registrados nas disciplinas de Química e Geografia, com destaque para Geografia que em três bimestres reprovou um número muito pequeno de alunos, quando comparado com as outras disciplinas.

Tabela 11 – Alunos abaixo da média por disciplina (2017) / Matrícula: 275 alunos

DISCIPLINA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	Nº alunos	%						
Arte*	8	8	33	32	37	36	32	31
Biologia	118	43	80	29	41	15	26	9
Educação Física	81	29	53	19	48	17	57	21
Filosofia	49	18	11	4	17	6	16	6
Física	161	59	150	55	125	45	76	28
Geografia	2	1	54	20	11	4	19	7
História	98	36	27	10	32	12	54	20
Língua Portuguesa	75	27	79	29	49	18	86	31
Matemática	121	44	129	47	118	43	88	32
Química	35	13	44	16	27	10	2	1
Sociologia	64	23	35	13	28	10	58	21
Língua Estrangeira - Esp.**	20	27	17	23	13	17	6	8
Língua Estrangeira - Ing.	88	32	129	47	95	35	37	13
Redação***	65	24	69	25	78	28	35	13

\*Disciplina ministrada apenas no 1º ano (Cálculo baseado na matrícula de 1º ano: 102 alunos).

\*\* Disciplina ministrada apenas no 3º ano (Cálculo baseado na matrícula de 3º ano: 75 alunos).

\*\*\*Disciplina incluída na grade curricular da escola a partir de 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da secretaria escolar (2019)

No ano de 2017, novamente as disciplinas Física e Matemática registraram os maiores índices de reprovação no decorrer do ano. As disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Inglês, Biologia também apresentaram, em pelo menos um bimestre, altos índices de baixo rendimento. Os menores índices foram alcançados pelas disciplinas de Geografia, Filosofia e Química.

Tabela 12 – Alunos abaixo da média por disciplina (2018) / Matrícula: 268 alunos

DISCIPLINA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	Nº alunos	%						
Arte*	41	48	38	44	13	15	23	27
Biologia	78	29	70	26	54	20	60	22
Educação Física	80	30	55	21	50	19	54	20
Filosofia	24	9	18	7	23	9	30	11
Física	136	51	98	37	106	40	82	31
Geografia	65	24	32	12	21	8	12	4
História	99	37	93	35	56	21	33	12
Língua Portuguesa	66	25	64	24	62	23	80	30
Matemática	134	50	125	47	129	48	109	41
Química	19	7	27	10	21	8	13	5
Sociologia	112	42	107	40	69	26	53	20
Língua Estr. - Esp.**	1	1	4	5	6	7	1	1
Língua Estr. - Ing.	87	32	105	39	102	38	93	35
Redação***	55	21	79	29	101	38	98	37

\*Disciplina ministrada apenas no 1º ano (Cálculo baseado na matrícula de 1º ano: 86 alunos).

\*\* Disciplina ministrada apenas no 3º ano (Cálculo baseado na matrícula de 3º ano: 85 alunos).

\*\*\*Disciplina incluída na grade curricular da escola a partir de 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da secretaria escolar (2019)

E com os dados verificados na tabela 12, confirma-se que no triênio analisado, as disciplinas que alcançaram os maiores índices de baixo rendimento foram Física e Matemática, enquanto os menores índices foram alcançados por Filosofia e Geografia, considerando as disciplinas ministradas em todas as turmas. Para concluir o período analisado nessa pesquisa, apresentamos na tabela 13, os dados referentes ao ano de 2019.

Tabela 13 – Alunos abaixo da média por disciplina (2019) / Matrícula: 283 alunos (continua)

DISCIPLINA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	Nº alunos	%						
Arte*	42	38	34	26	25	19	28	22
Biologia	54	19	41	14	14	5	39	14
Educação Física	80	28	59	21	28	10	56	20
Filosofia	57	20	26	9	10	4	14	5
Física	103	36	61	22	23	8	53	19
Geografia	18	6	4	1	2	1	13	5
História	59	21	47	17	60	21	28	10

Tabela 13 – Alunos abaixo da média por disciplina (2019) / Matrícula: 283 alunos  
(conclusão)

DISCIPLINA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	Nº alunos	%						
Língua Portuguesa	85	30	62	22	22	8	46	16
Matemática	104	37	75	27	59	21	78	28
Química	53	19	25	9	21	7	31	11
Sociologia	68	24	28	10	17	6	22	8
Língua Estr. - Esp.**	8	10	8	10	0	0	1	1
Língua Estr. - Ing.	60	21	46	16	18	6	15	5
Redação***	79	28	58	20	20	7	40	14

\*Disciplina ministrada apenas no 1º ano (Cálculo baseado na matrícula de 1º ano: 130 alunos).

\*\* Disciplina ministrada apenas no 3º ano (Cálculo baseado na matrícula de 3º ano: 83 alunos).

\*\*\*Disciplina incluída na grade curricular da escola a partir de 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da secretaria escolar (2020)

A forma como o corpo docente realiza a avaliação dos alunos, varia de professor para professor. É apenas estipulado que nos bimestres letivos, os professores têm um período para a realização de avaliações parciais e globais, podendo ser trabalhos, avaliações, seminários e outras tanto de caráter quantitativo como qualitativo e, ao final de cada bimestre, os resultados são encaminhados à secretaria. Alguns professores chegam a realizar uma recuperação bimestral por meio de trabalhos e avaliações para que os alunos não acumulem reprovações para o final do ano letivo, procedimentos esses que se encontram no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (PPP, 2017).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEM, cuja última atualização verificada ocorreu em 2017, a avaliação deverá contemplar todas as dimensões da formação humana. Sendo a avaliação, portanto, de caráter diagnóstico, formativo, contínuo e cumulativo, onde deverão ser avaliados tanto os aspectos qualitativos ao longo do processo; quanto os aspectos quantitativos, esses por meio de registro de notas, que serão apresentados nos finais de cada bimestre/período. Também consta no PPP da escola que no decorrer do ano letivo, sempre que o aluno apresentar dificuldade de aprendizagem, a escola propiciará reforço e apoio pedagógico (PPP, 2017).

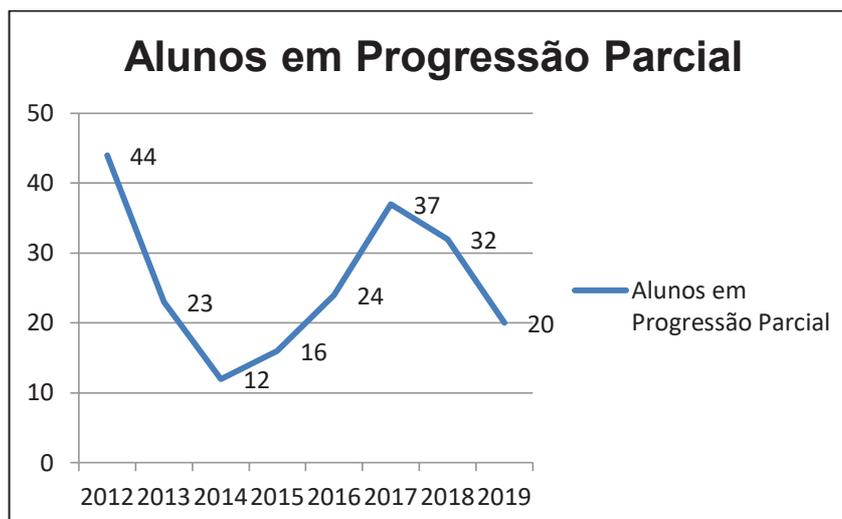
Consta também no documento que a escola, com o objetivo de prevenir a repetência, realizará a recuperação paralela (RP), que ocorrerá sempre que necessário. Essa estratégia ocorre, segundo o PPP, por meio de pesquisas, trabalhos escritos, estudo dirigido e outras formas de aprendizagem, que deverão ser aplicadas no contraturno, dificultado pela distância em que os alunos residem da escola e o problema com transporte, como já relatado e essas intervenções devem ser registradas no diário de classe, no local reservado às intervenções pedagógicas. Vale ressaltar que, com o advento do Diário Online, não existe esse espaço na ferramenta, que deverá ser registrada como conteúdo avulso.

No PPP, também é citado a recuperação final (RF) que deve ocorrer ao fim do ano letivo, com aulas presenciais e os mesmos critérios de avaliação citados na recuperação paralela. A recuperação é obrigatória para todos os alunos que apresentarem baixo nível de aprendizagem (PPP, 2017).

Ocorre, porém, ao final do ano letivo, ano após ano, um problema que vem a dificultar a aplicação da recuperação final, que é a ausência de transporte escolar no período que compreende as recuperações finais, levando muitos alunos a se ausentarem destas avaliações. Infelizmente, esta é uma causa que está fora da governabilidade da escola, e a SEDUC-CE deveria intervir junto às prefeituras municipais que são os responsáveis pelo transporte escolar, uma vez que, eles recebem do governo estadual os recursos financeiros referentes ao transporte desses alunos da rede estadual.

Outro ponto que chama atenção é a quantidade de alunos que são promovidos à série seguinte, mas por meio da progressão parcial. Nesta, o aluno realiza estudos e avaliações referentes às disciplinas nas quais não conseguiu aprovação no ano anterior, permitido a promoção por progressão parcial no máximo de três disciplinas. No ano de 2016, 24 alunos foram promovidos para a série seguinte por meio da progressão parcial, no ano de 2017, foram 37 alunos, no ano de 2018, foram 32 alunos e no ano de 2019 foram 20 alunos. Podemos observar no gráfico abaixo, como vem sendo o histórico da EEEM, em relação ao quantitativo de alunos que são promovidos à série seguinte, ou para conclusão do curso de ensino médio, por meio da progressão parcial.

Gráfico 6 – Quantidade de alunos em progressão parcial



Fonte: Secretaria escolar (2019)

De acordo com o PPP (2017) da Escola em estudo, os alunos que ficam abaixo da média, que é 6,0 (seis), em até três disciplinas, terão direito à progressão parcial, sendo conduzidos à série seguinte, mas tendo que realizar a progressão parcial no contraturno, mas se percebe que não existe uma orientação definida de como se dará essa progressão e se observa que os professores fazem de maneiras diversas esse processo, não sendo o mesmo padronizado.

Essa determinação de quais alunos podem ser encaminhados à progressão, se dá em reunião ao final do ano letivo, chamado conselho de classe, onde os professores se reúnem e decidem sobre a situação de cada aluno. Pretende-se verificar posteriormente, se há alguma pressão por parte do núcleo gestor para que alunos sejam aprovados no conselho ou até no decorrer do ano letivo para que se possa atingir metas.

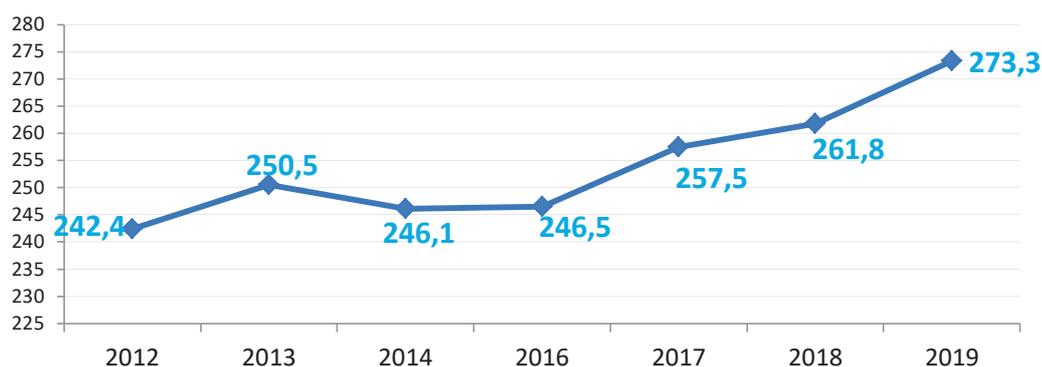
De acordo com os dados de alunos reprovados e em progressão apresentados anteriormente, se percebe um grande percentual destes que são aprovados em decorrência da progressão, e que, caso a mesma medida não fosse adotada, o percentual de alunos reprovados extrapolaria as metas definidas. Após esse processo, são elaboradas as atas de resultados finais que geram, conseqüentemente, os percentuais da escola de aprovação, reprovação e evasão já apresentados nesse trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) trazem, em seu Art. 50, a possibilidade de aplicação da progressão, mas orienta a manutenção da sequência

curricular e observância das normas do sistema de ensino a qual a escola está vinculada. O art. 51 das DCNs orienta o uso da progressão, mas alertando para não ser compreendida e utilizada como promoção automática, pois ela requer uma organização minuciosa das ações pedagógicas, com a aplicação de horário e espaço para realização desse processo. Portanto, procurou levantar-se de que forma a escola realiza esse processo, e se ele não está sendo utilizado como forma de aprovação dos alunos para se alcançar as metas de aprovação escolar.

Outra evidência obtida que merece atenção diz respeito aos resultados da escola no SPAECE, no período de 2012 a 2018, como podemos observar nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 – Série Histórica de Proficiência no SPAECE / Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio



Fonte: SEDUC-CE (2019)

O gráfico 7 apresenta a série histórica da proficiência média da EEEM nas últimas seis avaliações realizadas pelo SPAECE. Percebe-se no período que antecede ao SPAECE uma maior movimentação das escolas, não sendo diferente com a escola pesquisada, visando preparar os alunos para a avaliação do SPAECE.

A preparação do aluno deve ocorrer, portanto, durante todo o ano letivo e por toda sua caminhada escolar. Para que, ao final da educação básica, ele esteja munido de todo o aprendizado necessário para um egresso.

Diferentemente das avaliações internas da escola, que são aplicadas pelos próprios professores. A avaliação do SPAECE é aplicada por um aplicador externo, que é contratado pela organização responsável pela elaboração, correção e apresentação dos resultados. Sendo que no ensino médio, essa avaliação vem

sendo aplicada somente aos alunos da 3ª série, ou seja, os que estão concluindo o ensino médio. Antes disso, os alunos realizam a avaliação ao final do ensino fundamental no 9º ano.

Observa-se que, após uma oscilação entre os anos de 2012 e 2014, a partir de 2016, há um sucessivo aumento até o último ano avaliado, 2019. Período esse em que se observa um alto índice de baixo rendimento nas avaliações internas, enquanto nas avaliações externas é vista uma melhora e o aumento de alunos saindo de um nível de proficiência para outro exatamente superior.

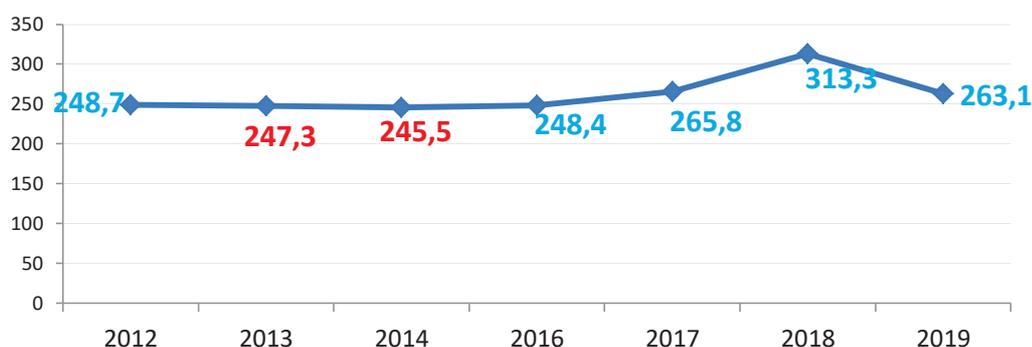
Gráfico 8 – Distribuição por padrão de desempenho no SPAECE / Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio – 2017 a 2019



Fonte: CAED/UFJF (2020)

Como se pode observar, há uma evolução no último ano avaliado, de alunos saindo do padrão crítico para o intermediário, assim como também de alunos passando do padrão intermediário para o padrão adequado. Embora tenha tido no último ano um pequeno aumento em relação à 2018 de alunos no padrão muito crítico.

Gráfico 9 – Série Histórica de Proficiência no SPAECE / Matemática - 3º ano do Ensino Médio



Fonte: SEDUC-CE (2019)

Já em relação às proficiências em Matemática, conforme o gráfico 9, observa-se no período de 2012 a 2014 sucessivas quedas na proficiência. No período de 2016 a 2019, porém, observaram-se sucessivos crescimentos, sendo no último ano de 2018 observado um grande salto, saindo de 265,8 para 313,3. Porém, em 2019, sofreu uma queda na qual passou a uma proficiência inferior à de 2017.

Gráfico 10 – Distribuição por padrão de desempenho no SPAECE /  
Matemática - 3º ano do Ensino Médio – 2017 a 2019



Fonte: CAED/UFJF (2020)

Como podemos observar, em 2018 foi obtido um desempenho muito bom em Matemática, evidenciado pelo grande salto na proficiência e nos padrões de desempenho dos alunos. Onde a maioria dos alunos se apresentou nos padrões intermediário e adequado. Não tendo obtido o mesmo desempenho em 2019, com a maioria dos alunos concentrados no nível muito crítico.

Nos últimos quatro anos, a escola vem obtendo um crescimento na proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa, na contramão dos baixos rendimentos observados nas avaliações internas e na oscilação da proficiência em matemática. Deve se procurar detectar os motivos dessa situação.

Após levantamento feito junto à secretaria da escola, percebemos que a quantidade de alunos que ingressam nas instituições de Ensino Superior, comparada à quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio, é inferior a 10%, conforme dados apresentados na tabela 14.

Tabela 14 – Ingressos no Ensino Superior da EEEM– 2016-2018

Ano	2016	2017	2018
Quantidade	8	5	3

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da secretaria escolar (2019)

Os registros indicam que poucos desses alunos são aprovados por meio dos resultados do ENEM e dos vestibulares das Instituições de Ensino Superior estaduais (IES). A maioria ingressa no ensino superior por meio de Institutos locais de ensino, que têm seus diplomas emitidos por outras instituições de ensino por meio de convênios.

Diante das evidências apresentadas, alguns questionamentos são levantados. Quais intervenções foram tomadas no decorrer do ano letivo? Os dados foram analisados pelo núcleo gestor juntamente com os professores para reverter essa situação? É realizado o estudo dos rendimentos desses alunos sistematicamente? Intervenções foram tomadas para a melhoria dos índices de rendimento bimestrais? Qual intervenção adotada permitiu essa mudança do cenário? Porque esse cenário não foi alterado no decorrer do ano letivo, ficando assim, um alto índice de alunos em recuperação?

A partir desses e outros questionamentos, buscamos detectar as causas desses altos índices, pois é um problema evidente no decorrer do ano letivo.

Procuraremos fazer uma análise mais aprofundada para a busca de mais evidências por meio de pesquisas de dados, entrevistas e questionários leve a busca de indícios aos questionamentos aqui levantados e aos que possam surgir durante a pesquisa.

### **3 O CHÃO DA ESCOLA: METODOLOGIA DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DE EVIDÊNCIAS**

#### **3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Aqui apresentamos a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa de campo, para a coleta e análise dos dados, partindo da contribuição com o uso de referencial teórico composto por vários autores, como Paro (2001, 2002), Luck (2002), Luckesi (2008, 2014), Nessler (2013), Santos (2002), Lomanico (2005), Barros e Murgos (2018), Carara (2017), Lopes e Ribeiro (2018), Moura e Silva (2007), entre outros, que trazem em suas pesquisas e trabalhos informações que nos auxiliaram na compreensão e interpretação dos dados obtidos. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010, p. 30), contribui para “fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. Tal procedimento é fundamental, considerando-se a necessidade de embasar a pesquisa com contribuições de autores na temática, por diferentes aspectos e perspectivas. Matos e Vieira (2001, p. 40), ao definirem-na como a análise de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (p. 40), corroboram o entendimento de que o pesquisador proceda à coleta e análise de dados com conhecimentos adequados a partir do que já foi estudado sobre o assunto.

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos na pesquisa de campo que foi realizada nesse estudo de caso, que, de acordo com Dencker (2000) apud Brasileiro (2013, p. 46), “é usado em pesquisas descritivas, para compreender determinados fenômenos ou situações de modo profundo e detalhado”, o que vai ao encontro de Fonseca (2002), para qual o estudo de caso tem como objetivo analisar minuciosamente os motivos de uma situação específica, bem como procura analisar suas principais características.

A opção por esse formato se deu pela necessidade de se obter um melhor conhecimento de um contexto escolar específico em sua configuração e processos constituintes, visando não apenas sua melhor compreensão.

A pesquisa se deu também por meio de observação *in loco*, junto à secretaria da escola e ao Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE, para a coleta de evidências que confirmassem a situação verificada na escola, onde apresenta baixo

rendimento nas avaliações internas bimestrais. Para obter mais evidências para a compreensão da situação ora analisada na escola, houve a adoção de questionário e entrevista, com a finalidade de obter dados que nos trouxessem informações e que nos permitisse compreender a situação enfrentada pela escola nos levando à realização desse trabalho, bem como para subsidiar os pontos a serem discutidos no decorrer do capítulo.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (...)”. Adiante, as autoras apontam como vantagens de seu emprego a economia de tempo, acesso simultâneo a um maior número de pessoas, fatores que explicam o porquê de sua adoção como instrumento de coleta de dados. O questionário aplicado era composto por questões fechadas, visando a uma categorização mais objetiva dos pontos tratados. Isso não comprometeu a pesquisa, uma vez que, a entrevista, outra técnica empregada, permitia a maior profundidade dos aspectos essenciais a ela.

Acerca da entrevista, Sellitz (1965, p. 286-95) apud Marconi e Lakatos (2003, p. 196) aponta seis características da mesma, o que, em nosso caso, contribui para evidenciar sua utilização na pesquisa: “averiguação de ‘fatos’”, “determinação das opiniões sobre os ‘fatos’”, “determinação de sentimentos”, “descoberta de planos de ação”, “conduta atual ou do passado”, “motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas”. Como se pode ver, a entrevista permite uma coleta de dados de maneira flexível, dinâmica, e mesmo enriquecedora, detendo-se não apenas em dados por si só, mas situando-os num contexto maior, o que, ressalta-se, não dispensa do pesquisador-entrevistador o cuidado com uma abordagem qualitativa. E com essa preocupação, o seu roteiro era pré-estabelecido, sendo, pois, uma entrevista padronizada ou estruturada, de acordo com Marconi e Lakatos (2003).

A aplicação do questionário para o corpo docente se deu com a utilização do *Google Forms*, enquanto a realização da entrevista com os gestores se deu por meio de videoconferência utilizando o *Google Meet*, adotadas essas ferramentas disponibilizadas pela rede mundial de computadores. Isso se tornou necessário pelo fato de que a pesquisa se deu no mesmo período da pandemia causada pelo vírus

Sars-Cov-2, causador da Covid-19, que fez com que as pessoas precisassem passar por um longo período de distanciamento social.

Os questionários foram aplicados fazendo uso do aplicativo gerenciador de pesquisas *Google Forms*, que permite pesquisar e coletar informações, se dando de forma assíncrona, onde foi encaminhado pelo pesquisador por meio do aplicativo *WhatsApp*, de forma individual, o link de acesso para que cada um dos pesquisados pudesse respondê-lo. Esses, primeiramente, deveriam confirmar o termo de consentimento, na qual foi aprovado por todos os participantes que responderam ao questionário, na sequência eles responderam aos questionamentos, que se dividiam em quatro blocos: o primeiro bloco apresentou questões acerca da formação acadêmica e experiência do docente; o segundo interrogou sobre as práticas pedagógicas e metodologias que o professor utiliza na condução de suas atividades docentes; o terceiro bloco de perguntas sobre as percepções e ações que o docente pesquisado possui e utiliza em relação à reprovação; e o quarto e último bloco traz questões sobre outras percepções relacionadas à rotina do trabalho docente.

Na aplicação do questionário aos docentes utilizado nessa pesquisa – do primeiro envio do link até a última solicitação para devolutiva das respostas – transcorreu-se um prazo de 15 dias. Onde foram realizadas três solicitações no período.

Num universo de 22 pessoas às quais foi encaminhado o link do questionário, houve um total de 18 devolutivas, ou seja, um percentual de aproximadamente 82%. Dentro desse universo de pesquisados para os quais o link foi enviado, estão três professores que estavam na escola no período que corresponde ao recorte temporal da pesquisa até o ano de 2019 e dois professores que ingressaram na escola no presente ano de aplicação do questionário. Na sequência, se realizou a tabulação e análise desses resultados que são apresentados no decorrer desse capítulo.

No que diz respeito às entrevistas, devido aos motivos já citados anteriormente relacionados ao distanciamento social, também se pensou em meios de realização delas de forma a preservar a saúde dos envolvidos. Nesse caso, optou-se pela utilização do aplicativo de videoconferência, *Google Meet*, para que, de forma síncrona, permitisse a interação entre entrevistado e pesquisador. O aplicativo utilizado permite também a gravação da videoconferência propiciando ao

pesquisador, posteriormente, realizar a transcrição e observar outros aspectos relevantes e, conseqüentemente, uma análise mais detalhada das entrevistas realizadas.

No caso das entrevistas, as mesmas foram agendadas e realizadas de forma individual, tendo como público-alvo a equipe de gestão da escola pesquisada, sendo o diretor e o coordenador escolar, assim como também foi solicitado a participar da entrevista, o superintendente escolar, que como já citado anteriormente no 1º capítulo, é o elo entre escola e a rede de ensino e que, portanto, acompanha a escola junto à Coordenadoria Regional de Educação a qual a escola está vinculada na rede de ensino do estado do Ceará.

Assim, este capítulo trará em sua composição seis subseções, esse primeiro contendo a metodologia da pesquisa. E os cinco subsequentes, onde cada um desses trará os dados com suas respectivas análises sobre os aspectos importantes que foram abordados no questionário e entrevistas realizadas para a composição do estudo aqui realizado.

Na 2ª subseção deste capítulo, Vozes da escola, apresentamos características dos envolvidos na pesquisa, com suas formações e experiências procurando conhecer quem são os gestores e professores que fazem a educação na escola pesquisada e buscando por meio dessas características quem são esses agentes importantes no processo aqui analisado.

Na 3ª subseção, trazemos uma análise das práticas pedagógicas que são desenvolvidas na escola por meio das falas dos pesquisados e entrevistados, buscando entender as relações que essas têm com a situação pesquisada na escola, que apresenta percentual elevado de reprovação nas avaliações bimestrais internas. Avaliações essas que podem levar a índices elevados de reprovação, que será o assunto abordado na 4ª subseção, onde apresentamos as percepções e ações desenvolvidas em relação à reprovação dos professores e gestores.

Na 5ª subseção, trazemos a atuação da gestão pedagógica na escola, como se caracteriza, como é vista, como atua e se posiciona diante a situação estudada de elevado percentual de reprovação bimestral, quais ações e intervenções que se relacionam com essa situação analisada. E na 6ª subseção, a percepção que a gestão e professores tem em relação aos alunos, que é a outra extremidade desse processo de ensino-aprendizagem. Com isso, buscamos trazer percepções que nos permitam compreender a situação e propormos uma forma de mudá-la.

### 3.2 VOZES DA ESCOLA

Aqui apresentamos as informações obtidas junto aos pesquisados e entrevistados no que diz respeito à sua formação e experiência docente, buscando conhecer esses atores que conduzem a escola enquanto gestores e docentes. E por meio das respostas obtidas, caracterizar e identificar a trajetória desses atores essenciais à formação dos estudantes e que são conhecedores do chão da escola, de suas características e como lidam com elas.

Nas entrevistas realizadas com os gestores da escola e com o superintendente, a princípio solicitou-se que cada entrevistado se apresentasse e falasse da sua formação e vida profissional. O diretor da escola é pedagogo com pós-graduação em Língua Portuguesa e em Gestão Escolar, tendo atuado anteriormente como professor de matemática por um período de 7 anos tendo como formação o curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal. Possui 24 anos de formação em nível superior, mas atuando na educação há 31 anos, é servidor público da rede estadual há 23 anos e atua na escola pesquisada desde sua fundação em 2011, onde por um período de um ano e meio, foi coordenador escolar e há 8 anos é diretor da referida instituição.

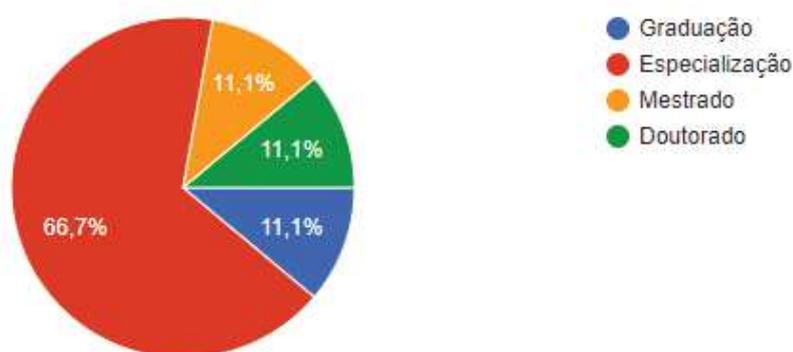
O coordenador escolar é graduado em Letras Português-Inglês, pós-graduado em Gestão e servidor estadual desde 1998, ou seja, há 22 anos. Ele está coordenador na escola pesquisada há sete anos e meio, considerando que, com essa experiência, possui conhecimento para tratar dos assuntos relacionados à educação abordados na entrevista.

O superintendente que acompanha a escola é formado em língua portuguesa, sendo servidor público estadual e municipal, tendo sido professor regente no ensino fundamental enquanto ainda era professor temporário, mas ao ingressar no serviço público estadual como servidor efetivo, desde então se encontra na gestão escolar, tendo sido coordenador escolar em uma escola de ensino regular e, posteriormente, em uma escola de ensino profissionalizante. Desde 2019 é superintendente escolar na regional onde a escola pesquisada é vinculada e na qual é uma das sete escolas que são acompanhadas pelo entrevistado.

Em relação aos professores que foram entrevistados por meio do questionário, no primeiro bloco de perguntas foram apresentadas perguntas para conhecermos a formação e experiência dos docentes que atuam na escola e o

primeiro questionamento buscou identificar a formação desses, questionando qual o último nível de formação do professor, onde obtivemos os dados apresentados a seguir:

Gráfico 11 – Nível de formação do corpo docente da escola pesquisada



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Observa-se que todos os respondentes possuem pelo menos o nível de graduação, sendo que a maioria é especialista (Lato Sensu), e que quatro dos docentes possuem mestrado ou doutorado (Stricto Sensu), o que vai ao encontro do recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996: para a atuação na Educação Básica, os professores devem ter formação em nível superior:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996)

Cabe ressaltar que, mesmo com essa orientação, muitas secretarias aceitam profissionais sem formação superior para preencher seus quadros, segundo apontam indicadores do observatório PNE, com base em dados do Censo Escolar, em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): em 2019 no Brasil, o percentual de professores com ensino superior era de 85,3%; com ensino médio profissionalizante (Magistério/Normal), 8,9%; com ensino médio, 5,5%; e com ensino fundamental, 0,3%. De acordo com o observatório do PNE, na modalidade ensino médio, 96,9% dos professores possuem formação superior.

No estado do Ceará, os percentuais são semelhantes aos dados nacionais, pois os professores com ensino superior atingem o percentual de 84,9%; com ensino médio profissionalizante (magistério/normal), 6,7%; com ensino médio, 8,2%; e com ensino fundamental, 0,2%. Já atuando exclusivamente no ensino médio estadual, o percentual de professores com ensino superior é de 96,6%.

Todavia, o Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei nº 13.005/2014) reforça e prevê em uma de suas metas que todos os professores da Educação Básica até 2024 tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE/MEC, 2014):

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE/MEC, 2014)

Se já há uma boa perspectiva nesse sentido, é preciso trazer a necessidade de formação continuada, pelo compromisso contínuo com a avaliação e melhoramento do processo educacional:

[...] o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes que minam os processos de

valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 371)

Foi questionado aos professores em quais disciplinas lecionaram ou lecionam, tendo sido obtido as informações apresentadas na tabela a seguir que traz as respostas dadas por cada um dos docentes da escola que responderam à pesquisa:

Quadro 4 – Disciplina que lecionou/leciona (Resposta por professor)

Biologia, Formação para Cidadania, NTPPS, Química
Física, Matemática
Filosofia, História, Sociologia
Formação para Cidadania, Língua Portuguesa
NTPPS, Sociologia
Geografia, História
Biologia, Formação para Cidadania, NTPPS
Formação para Cidadania, Língua Portuguesa
Educação Física, NTPPS
Educação Física, Formação para Cidadania
Educação Física, NTPPS, Matemática
História, Sociologia
Filosofia, História, Projeto de Vida
Arte-Educação, Língua Estrangeira/Espanhol, Língua Estrangeira/Inglês
Filosofia, Formação para Cidadania, NTPPS
Física, Matemática
Física
Arte-Educação

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Aqui observamos de acordo com os dados no quadro 4, que os professores, na sua grande maioria não lecionam ou não lecionaram apenas uma disciplina, se dedicando, portanto, a mais de uma. Sendo dos que responderam ao questionário 16 deles, aproximadamente 89%, não se dedicam a um único componente, o que

leva a crer que requer maior tempo de planejamento e, por conseguinte, lecionam disciplinas divergentes à sua formação. Mas vale ressaltar que algumas das disciplinas do currículo da escola não exigem uma formação específica do professor, mas que ele atenda alguns pré-requisitos e faça um curso de capacitação, curso esse oferecido pela rede estadual e que por vezes, iniciam depois do início das aulas, o que pode comprometer o resultado esperado pela aplicação das referidas disciplinas.

Ainda analisando esse aspecto de formação e experiência dos professores que atuam na escola pesquisada, buscamos dados para verificarmos se os professores estão atuando em suas respectivas formações e, portanto, questionamos a formação e comparamos com sua atuação, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 5 – Disciplina que lecionou/leciona e formação dos docentes (Resposta por professor)

Qual(is) disciplina(s) leciona(ou)? (Pode ser marcado mais de uma alternativa.)	Sua formação é na disciplina de:
Biologia, Formação para Cidadania, NTPPS, Química	Biologia
Física, Matemática	Matemática
Filosofia, História, Sociologia	História
Formação para Cidadania, Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
NTPPS, Sociologia	Sociologia
Geografia, História	Geografia
Biologia, Formação para Cidadania, NTPPS	Pedagogia
Formação para Cidadania, Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Educação Física, NTPPS	Educação Física
Educação Física, Formação para Cidadania	Pedagogia
Educação Física, NTPPS, Matemática	Pedagogia
História, Sociologia	História
Filosofia, História, Projeto de Vida	História
Arte-Educação, Língua Estrangeira/Espanhol, Língua Estrangeira/Inglês	Língua Portuguesa
Filosofia, Formação para Cidadania, NTPPS	Bacharelado
Física, Matemática	Matemática
Física	Física
Arte-Educação	Arte-Educação

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Analisando as informações apresentadas no quadro 5, comparando as respostas a esse questionamento com as respostas apresentadas no quadro 4, podemos observar que apenas 2 professores atuam exclusivamente na disciplina de sua formação, e que, portanto, 16 deles, aproximadamente 89%, lecionam ou lecionaram disciplinas fora de sua disciplina de formação, mas se encontram dentro de sua área de conhecimento, pois, como já citado, de acordo com o que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE/MEC, 2014), todos os professores da Educação Básica até 2020 devem ter formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Mas em uma análise mais detalhada, podemos ver que entre os 16 professores que atuam em disciplinas que não os de sua formação, 2 deles declararam ser pedagogos, onde não se sabe se os mesmos possuem outra licenciatura em disciplina específica, e um se declarou bacharel, estando, portanto, em desacordo com o que apresenta a LDB 9394/96 e o PNE 13.005/2014. Outro ponto observado é que dos professores que lecionam disciplinas que diferem de sua formação, 10 deles lecionam as chamadas disciplinas do eixo socioemocional, o que não requer uma formação específica, mas apenas que o professor atenda determinados pré-requisitos e se identifique com a disciplina e suas atribuições, além de ser previsto para esses um curso de capacitação para atuação nas mesmas.

O Censo Escolar de 2019, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) trouxe um dado muito relevante, pelos números e suas implicações no ensino: cerca de 40% dos professores que lecionam no ensino médio o fazem sem formação adequada às disciplinas que lecionam.

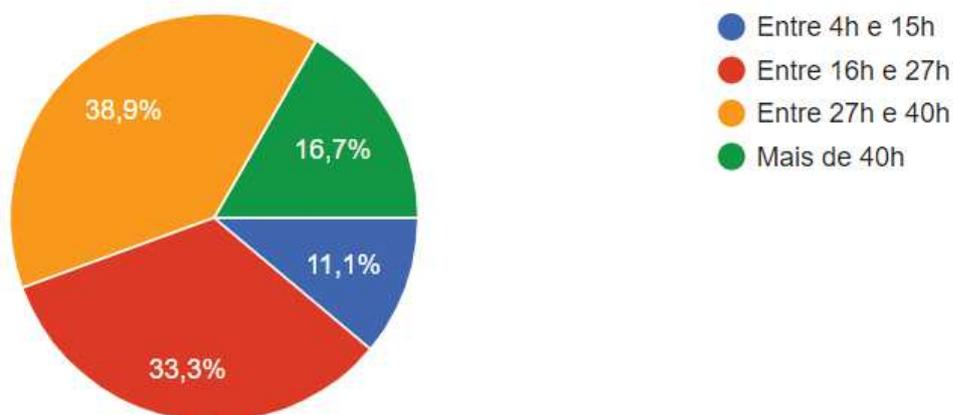
Costa, Brito e Waltenberg (2020), em artigo resultante da dissertação de mestrado “A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos? Uma análise com dados em painel do Censo Escolar” (COSTA, 2018), trazem:

O principal resultado indica uma relação positiva e significativa entre a proporção de docências sem formação específica e as taxas de abandono e de distorção idade-série. Os resultados são robustos à adição gradual de controles, e persistentes nas estimações com uma definição mais restrita da variável de interesse e nas subamostras de escolas estaduais e urbanas.

Tais resultados sugerem que um dos mecanismos para entender o desinteresse dos jovens pela escola pode estar no papel do professor dentro da sala de aula. A combinação da falta de interesse dos alunos a professores sem formação específica pode configurar terreno fértil para o atraso escolar e, ainda pior, para o abandono de alunos, e possivelmente também de professores. (COSTA; BRITO; WALTENBERG, 2020, p. 372)

É preciso, no compromisso de compreender melhor a educação e sugerir-lhes avanços, a relação formação de professores-qualidade efetiva, compreendendo a formação inicial para além do cumprimento de um aspecto burocrático da apresentação de um diploma, mas no compromisso por um ensino eficiente. Buscou-se também por meio desse questionário verificar a carga horária de trabalho desses profissionais. Portanto, questionou-se qual a jornada de trabalho semanal que eles possuem, considerando todas as escolas em que atuavam e obtemos as informações apresentadas no gráfico 9.

Gráfico 12 – Carga horária semanal de trabalho docente



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Conforme observamos nas informações apresentadas, mais da metade dos professores 55,6%, possuem carga horária de trabalho igual ou superior à 27h, que supõe uma carga horária que preenche dois turnos de trabalho durante os cinco dias da semana do professor. E ainda há 16,7% desses professores que responderam ultrapassar a carga horária de 40h, ou seja, trabalham um terceiro turno durante a semana, sobrecarregando ainda mais o profissional. Mas dentro dessa carga horária vale ressaltar que o professor tem por lei, direito a 1/3 (um terço) para o planejamento e formação em serviço.

Os professores que se apresentam com menor carga horária, são professores temporários que muitas vezes para complementar sua renda, lecionam em outras escolas da rede ou em outras redes de ensino, como a municipal e a privada. E que diante dessa carga de trabalho citado pelos professores, muitas vezes a mesma é extrapolada, pois conforme relata Faria e Rachid (2015),

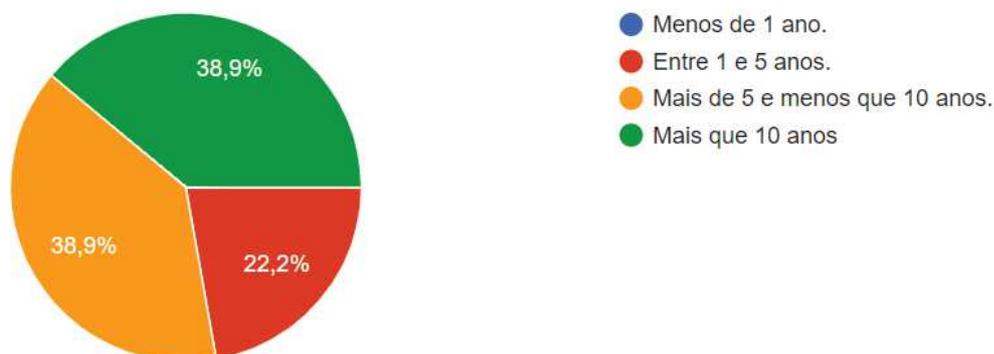
Uma das características marcantes das atividades docentes é 'a mobilização física e intelectual para o exercício da docência na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões etc. (SOUZA, 2008, p. 358). Além das horas em sala de aula, o professor precisa se dedicar a atividades extraclasse, como: a preparação de aulas, a correção de provas e o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), previsto para planejamento e troca de experiências com os colegas. Dessa forma, há uma marcante diferença entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho. (FARIA; RACHID, 2015, p.164)

Essa sobrecarga pode comprometer o professor em sua prática docente, tanto pelo excesso de tarefas, como também pelo aspecto de saúde, pois Pereira et. al (2013), relata que “os professores com maior carga horária semanal [...] apresentaram menores índices de qualidade de vida em todos os domínios investigados”.

Diante disso, essa relação trabalho e saúde merece especial atenção para ações que incentivem o cuidado da saúde por parte do profissional docente, pois, ainda segundo Pereira et al. (2013), os professores são expostos a um grande desgaste psicológico por consequência de fatores em sua rotina de trabalho como excessiva carga horária de trabalho, condições degradantes de trabalho, salários indignos e má organização do sistema.

Além de desgastar a saúde do professor, essas situações impactam na sua atuação docente e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. E nesse ponto sobre o tempo de atuação no magistério, também foi feito o levantamento, mas somente do período de experiência dos professores no ensino médio, que é o nível de ensino de atuação da escola. Conseqüentemente, o período de serviço desses professores pode ser maior, considerando a atuação anterior em outros níveis de ensino. Onde obtemos os seguintes percentuais.

Gráfico 13 – Tempo de experiência no ensino médio

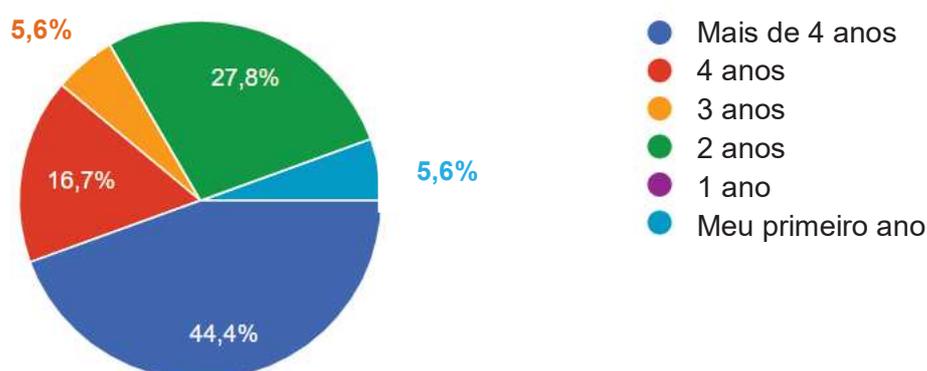


Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

No gráfico 13 observamos que a maioria dos professores possui experiência no ensino médio, onde 77,8% informaram lecionar a mais de cinco anos, e desses, a metade, 38,9% já possuem mais de 10 anos de magistério no ensino médio. A minoria, 22,2% possuem entre 1 e 5 anos de experiência no magistério do ensino médio. Professores que, portanto, já conhecem as rotinas desse nível de ensino, e que já vêm acompanhando as mudanças ocorridas nos últimos 5 a 10 anos nesse nível de ensino. Assim como as políticas educacionais que vem sendo implantadas no decorrer dos últimos anos na rede de ensino médio cearense.

Também é pertinente analisarmos há quanto tempo os professores atuam na escola pesquisada, para observamos se há um período de atuação junto com a equipe de gestão que já se encontra à frente da escola por um período de sete anos. E que, portanto, já entendem a forma como a gestão conduz os trabalhos e podem, assim, ter uma resposta mais eficiente às demandas e ações desenvolvidas. O gráfico a seguir traz o tempo de atuação na escola dos professores.

Gráfico 14 – Tempo de atuação na escola



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Os percentuais de professores que atuam na escola antes e desde 2016, somam um percentual de 61,1% dos professores que atuam ou atuaram na escola no período analisado como recorte dessa pesquisa, ou seja, no triênio 2016-2018 e na análise feita em 2019. Incluindo os que passaram a atuar na escola no transcorrer desse período eleva ainda mais o percentual de professores envolvidos com os processos que resultaram nos números então avaliados. E mostra que a maioria do corpo docente da escola está trabalhando com a atual gestão por um período que possibilita o desenvolvimento de ações da escola, pois a rotatividade de professores se apresenta como um problema.

Com isso, percebemos que a rotatividade docente é baixa, podendo essa rotatividade ocorrer de um ano letivo para outro, como também no decorrer do ano letivo. Esse é um fator, portanto, a não ser considerado como causador do baixo rendimento, pois ele é baixo na escola pesquisada.

A rotatividade docente pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem como relata Azevedo (2010).

A rotatividade docente está relacionada na interação professor–aluno prejudicando a capacidade de aprendizagem dos alunos, nas desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos entre um ano letivo e outro, na desmobilização do conjunto dos profissionais e a natural demora na adaptação na relação professor–aluno. (AZEVEDO, 2010, p. 5)

Portanto, as vozes da escola, que nos trazem por meio de suas respostas ao questionário e entrevistas, são professores com uma formação mínima em ensino superior, de acordo com o solicitado pela LDB e as metas previstas pelo PNE, alguns já com mestrado e doutorado. Profissionais que na sua maioria já possuem uma experiência na atuação do ensino médio, assim como também na atuação na escola pesquisada.

Em relação aos que atuam na gestão, são experientes tanto na docência, como na gestão. O diretor já teve outras experiências em gestão e o coordenador sendo a primeira, onde estão juntos à frente da escola pesquisada há um período de 7 anos. Com uma ressalva para o superintendente que relatou não ter experiência em docência no ensino médio, modalidade que ele acompanha como superintendente e atuou como gestor escolar.

Diante dos aspectos aqui apresentados, sobre o perfil desses docentes, pode se apresentar como hipótese de um fator causador do baixo rendimento, professores que se dedicam a mais de uma disciplina, sendo às vezes disciplinas fora de sua formação. E que, em decorrência disso, necessitam de mais tempo para planejarem as práticas e ações para essas disciplinas e para turmas variadas.

Aos professores que lecionam disciplinas da parte diversificada, onde aqui observamos disciplinas como Formação para Cidadania, Projeto de Vida e NTPPS (Núcleo do Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais), para que seja ofertado a esses docentes uma capacitação inicial e aos veteranos, uma formação continuada e constante. Para que assim estejam capacitados e possam oferecer aos discentes uma boa formação, acompanhamento e apoio socioemocional, assim como a construção de um projeto de vida que é a proposta dessas disciplinas.

Diante do conhecimento da situação da escola e conhecendo os potenciais, forças, assim como os pontos fracos dos professores da escola, que em sua maioria atuam juntos na escola há pelo menos 5 anos e apresentando uma baixa rotatividade docente, é importante que os gestores façam uma análise sobre o processo de lotação. Realizando-a de uma maneira que possibilite aos professores desenvolverem suas potencialidades, para que minimize ou se evite um acúmulo de ações que possam prejudicar suas práticas.

Mas cabe ressaltar que anualmente é publicada uma portaria com critérios estabelecidos pela SEDUC/CE, para lotação dos professores no início do ano letivo, que pode limitar ou impossibilitar uma lotação que atenda aos anseios da escola.

Essas são as vozes que ecoam na escola e que nas subseções seguintes nos mostrarão, por meio de suas falas e respostas, mais aspectos sobre a escola pesquisada, nos levando a compreender a situação da mesma e contribuindo na superação desses desafios.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apresentados o perfil e características dos pesquisados e entrevistados, nesta subseção trataremos as práticas pedagógicas sob a percepção dos atores da escola. É importante verificarmos como os professores desenvolvem suas ações

pedagógicas, uma vez que, quando bem planejadas e sistematizadas, essas práticas poderão propiciar melhores resultados, pois, segundo Franco (2016):

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2016, p. 547)

Portanto, em seu trabalho, o autor nos leva à ideia de que com práticas pedagógicas bem planejadas e executadas por seus professores, as escolas podem alcançar melhores resultados. Conseguindo assim, atingir seus objetivos e metas, levando os alunos a um aprendizado efetivo e satisfatório, conseqüentemente, fazendo com que estejam mais bem preparados e proporcionando-os maiores chances de êxito em relação aos desafios que enfrentarão, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

Também se apresenta a importância de conhecer a bagagem que o aluno traz de suas experiências anteriores. Como no caso analisado nesse trabalho, do ensino fundamental.

O conhecimento prévio auxilia na organização, incorporação, compreensão e fixação das novas informações, desempenhando assim, uma “ancoragem” com os subsunçores, já existentes na estrutura cognitiva. Sendo assim, novos conceitos podem ser aprendidos à medida que haja outros conceitos relevantes, adequadamente claro e disponível na estrutura cognitiva do indivíduo, estes conceitos relevantes funcionarão como pontos de ancoragem para os novos conceitos. (MEDINA; KLEIN, 2015, p. 02)

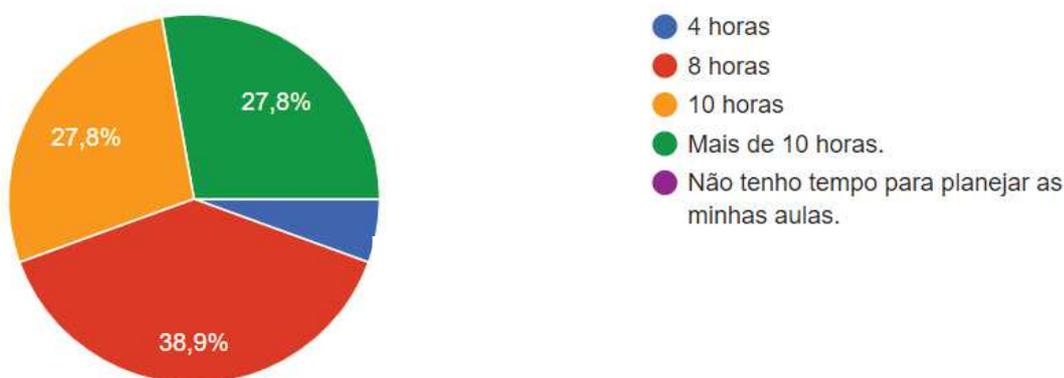
Portanto, é necessário, antes de tudo, diagnosticar como o aluno se encontra para que se saiba como está o seu conhecimento e se é adequado ou não para seu nível. A partir daí, tomam-se as decisões necessárias para a correção da situação

previamente diagnosticada para a continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, mostrou-se necessário conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pesquisada e verificar se há alguma relação do planejamento e a execução dessas práticas pedagógicas com a situação desta escola.

Foi questionado sobre o tempo que eles dedicavam ao planejamento, pois esse um fator importante, visto que é nesse momento que o professor irá, seja individualmente ou com seus pares, pensar as estratégias e metodologias de ensino e avaliação. E que destina também a outras ações como correção de avaliações, preenchimento e atualização dos diários, análise dos resultados e desempenho dos estudantes, assim como também pensar e organizar as intervenções necessárias. As informações sobre o quantitativo de horas semanais dedicados ao planejamento estão no gráfico 15.

Gráfico 15 – Carga horária semanal dedicada ao planejamento



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

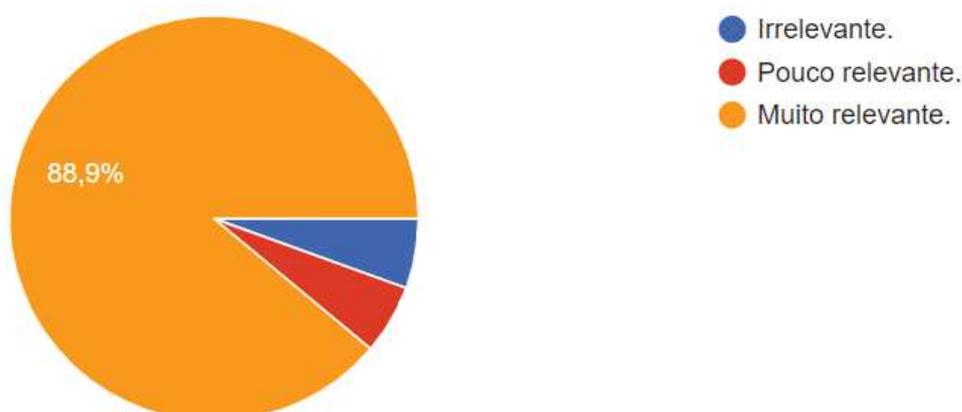
De acordo com os dados apresentados no gráfico acima, e partindo da hipótese de que a lei de destina 1/3 da carga horária para o planejamento é seguida, vale ressaltar que os professores possuem uma carga horária de planejamento proporcional à carga horária de regência em sala de aula. Onde se observa que mais da metade (55,6%), têm 10h ou mais de planejamento por semana. E que nenhum professor declarou não ter tempo para planejar. Mas fica o questionamento sobre o fato de muitos professores, conforme observamos no quadro 5, lecionarem mais de uma disciplina e que por consequência leva a uma maior carga de ações a

serem planejadas e ainda atuarem em disciplinas que divergem de sua formação, em que compreendemos que o professor necessita de um maior tempo para preparação desses conteúdos que serão trabalhados, pois precisam se preparar mais para desenvolverem uma ação de uma disciplina que não é de sua formação.

Porém, como já citamos anteriormente nesse trabalho, há disciplinas que compõem a parte diversificada, nas quais são oferecidas formações para os professores dessas disciplinas, porém essas formações demoram a ocorrer ou não ocorrem, o que compromete a alcance dos objetivos propostos para esses componentes.

Foi perguntado também sobre a importância dada pelos professores aos encontros de professores, pois são momentos também de trocas de experiências, discussões sobre as práticas e formação em serviço. O gráfico 16 apresenta os dados obtidos.

Gráfico 16 – Importância atribuída aos encontros pedagógicos



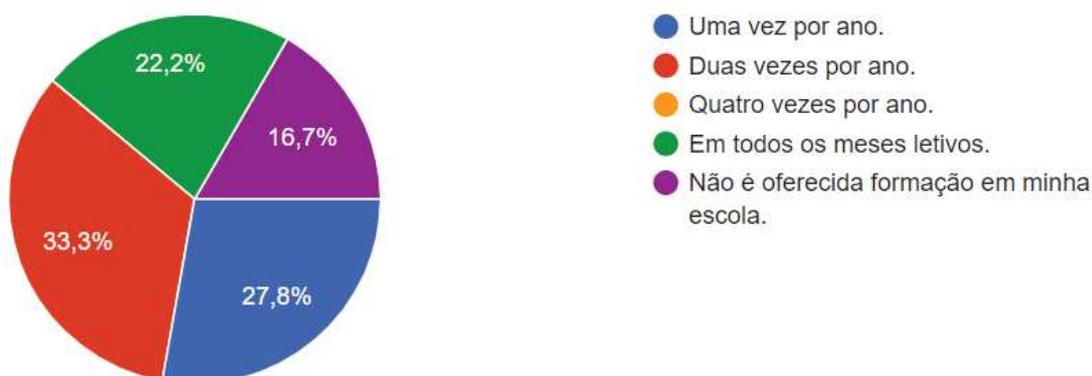
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A maioria dos professores considera os encontros pedagógicos da escola muito relevantes, sendo que um pequeno percentual os considera pouco relevantes ou irrelevantes. Percebe-se que o corpo docente valoriza esse momento em que devem ser discutidos os aspectos pedagógicos. E, por conseguinte, nos leva a crer que por determinarem a relevância do momento, ele deve ser bem preparado, conduzido e avaliado por aqueles que devem estar à frente do momento, o núcleo gestor, mais especificamente, a equipe pedagógica.

Um aspecto de extrema importância para a carreira profissional é a formação continuada, pois permite ao profissional a atualização de suas práticas e o

conhecimento de novas. Se bem planejada e colocada em prática, pode trazer resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, questionamos com qual frequência são ofertadas e ocorrem as formações continuadas para os professores da escola, o gráfico 17 traz o cenário apresentado pelos docentes.

Gráfico 17 – Frequência de oferta de formações continuadas voltadas para a área de ensino do professor e/ou atuação em sala de aula



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Aqui, percebe-se uma diferença entre os percentuais de respostas dos professores, onde a maior parte (33,3%) diz ser ofertadas formações duas vezes por ano, com um percentual próximo (27,8%) diz ser ofertado formação uma vez por ano, já uma outra parcela (22,2%) diz haver formações durante todo o ano e uma parcela menor (16,7%) diz não haver a oferta de formação. Isso nos leva a supor a hipótese de que há disciplinas que possuem um maior esforço em oferecer para seus professores uma formação em serviço, enquanto outras possuem uma menor oferta ou nenhuma.

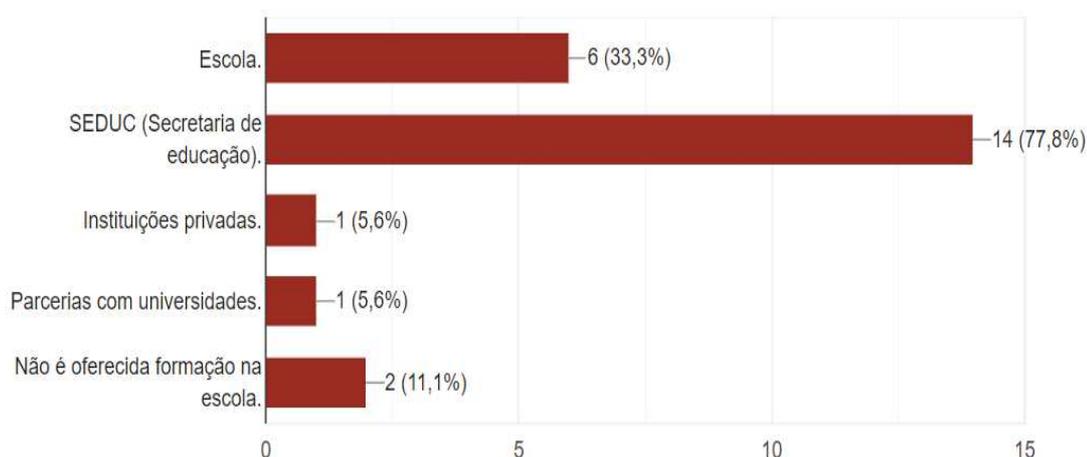
A LDB 9394/96 traz em seu texto, a importância de uma formação continuada dos professores visando uma constante capacitação e atualização oferecida pelas instituições às quais eles estão vinculados, proporcionando ao professor o aperfeiçoamento profissional necessário para acompanhar a evolução das práticas docentes e ser ele também um ator dessa construção. Portanto, de acordo com a LDB, em seu artigo 62, parágrafo 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

E ainda a garantia a essa formação é dada pela LDB, em seu artigo 62-A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Logo, achamos conveniente verificar de que forma essa formação chega até o professor na escola, as respostas a esse levantamento são apresentadas a seguir.

Gráfico 18 – Órgão/instituição que proporciona formações continuadas na sua área de formação em sua escola



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Nessa questão, os pesquisados poderiam responder mais de uma opção, percebe-se que a maioria cita a oferta de formação pela SEDUC, isso se deve ao fato de a SEDUC possuir em sua estrutura, uma Coordenadoria voltada para a Formação docente. Vale ressaltar aqui uma pequena divergência, pois no gráfico 17, dois professores (11,1%) responderam não ser oferecida formação na escola, já no gráfico 16, três professores (16,7%) disseram não ser oferecidas formações na escola.

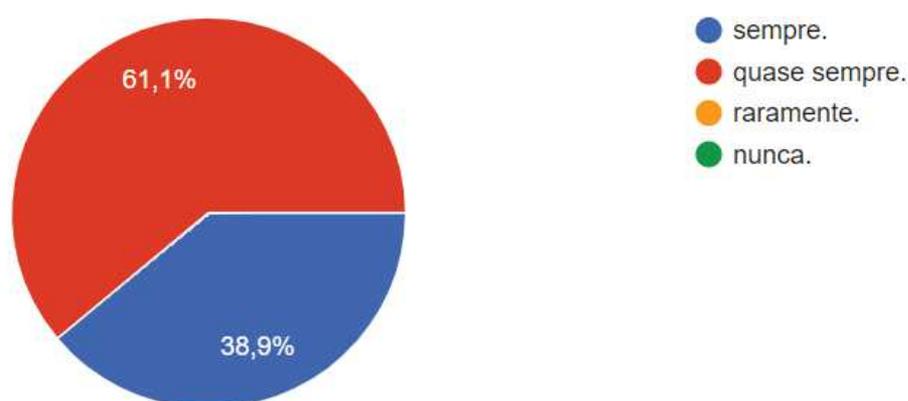
É possível observar que os professores, em sua maioria, lecionam ou lecionaram mais de uma disciplina, algumas divergentes de sua área de atuação e que possuem uma carga horária de planejamento que pode não ser suficiente para a execução das ações necessárias para práticas docentes que despertem no aluno

um maior prazer no aprender. Em relação às formações continuadas, alguns citam maior oferta e outros uma menor oferta dessas, alguns chegando a relatar não haver formações. Isso pode se caracterizar pela ênfase e atenção que se dá aos profissionais de Português e Matemática em detrimento aos demais. Sendo essas formações oferecidas, mais recentemente, por uma coordenadoria que passou a compor o organograma da SEDUC/CE, que é voltada para a formação de docentes da rede estadual de ensino.

Um segundo ponto diz respeito às formações que são ofertadas aos professores, pois há uma concentração de formações para professores de Matemática e Português. Os professores de outras disciplinas deverão também ser capacitados por meio de formação continuada. Estando, assim, preparados para planejarem e executarem diferenciadas e adequadas práticas pedagógicas. Assim como podem de forma interdisciplinar, auxiliar os alunos na melhoria de suas capacidades de leitura, interpretação e Matemática.

No 2º bloco de questões, primeiro questionou-se aos professores com que frequência eles utilizam diferentes recursos para apresentarem seus conteúdos.

Gráfico 19 – Frequência com que se utilizam diferentes recursos para apresentar a matéria



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

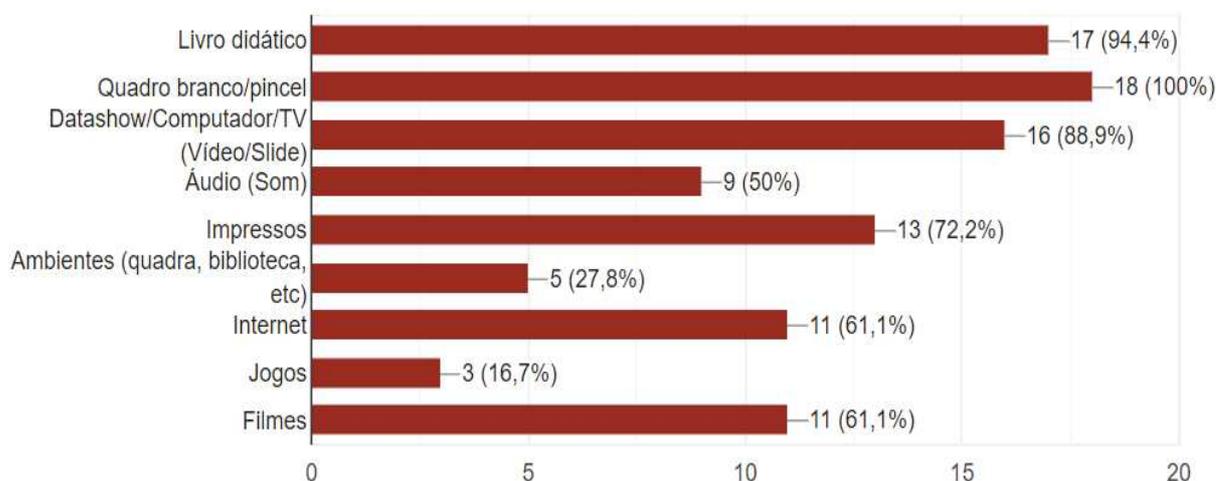
Segundo o gráfico 19, percebe-se que sempre ou quase sempre, todo o corpo docente faz uso de recursos diversos para desenvolver seu processo de ensino. Percebemos pelas respostas apresentadas que os docentes fazem uso constante de uma variabilidade de recursos. E isso junto com o compromisso dos

discentes, o acompanhamento da família e da escola deveria, conseqüentemente, apresentar resultados mais satisfatório nas avaliações internas.

Será que ocorre o acompanhamento escolar e familiar? A forma como as aulas são planejadas ou executadas realmente tornam as aulas interessantes aos alunos, despertando seu interesse e oportunizam seu aprendizado? Os resultados parecem dizer o contrário.

Na sequência, se questionou aos professores quais recursos eram utilizados por eles com mais frequência, onde eles poderiam marcar mais de uma opção. Os dados obtidos são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 20 – Recursos utilizados com mais frequência em suas aulas



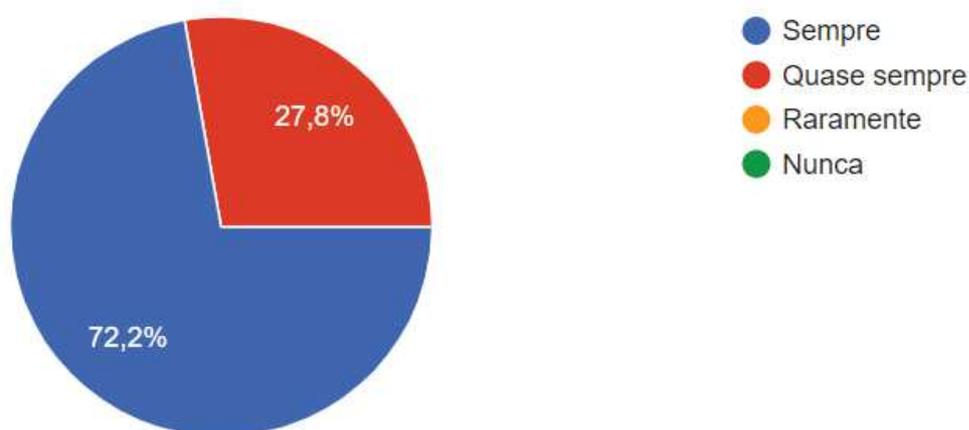
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Complementando as informações apresentadas no gráfico 18, nos dados apresentados no gráfico 19, observamos que mesmo os professores relatando que sempre utilizam variados recursos, percebe-se uma maior utilização de recursos tradicionais, como quadro/pincel e livro didático. Apresenta-se também muito uso dos recursos de vídeo/slide e impressos, mas como já colocado, será que está sendo feito o bom uso desses recursos? Ou seja, a sua utilização é planejada, ou ocorre de forma improvisada ou ocasional? Aspectos lúdicos como jogos e a utilização de ambientes diferentes da sala de aula são pouco explorados. Infelizmente, a cultura de nossos discentes hoje, não aceita o que deveria ser uma rotina de estar em sala de aula, participando das aulas apresentadas pelos

professores. Cabe aqui uma reflexão, se o próprio sistema educacional não estaria condicionando o aluno a essa cultura.

Outro ponto verificado foi a contextualização dos conteúdos estudados em aula. Pois, quando os conteúdos são apresentados de forma contextualizada à realidade do aluno, pode-se despertar no aluno um maior interesse, por ver naquele assunto abordado, algo que faz parte de sua rotina. Portanto, no gráfico 21, se observa os dados obtidos.

Gráfico 21 – Frequência com que se contextualizam os conteúdos estudados em aula



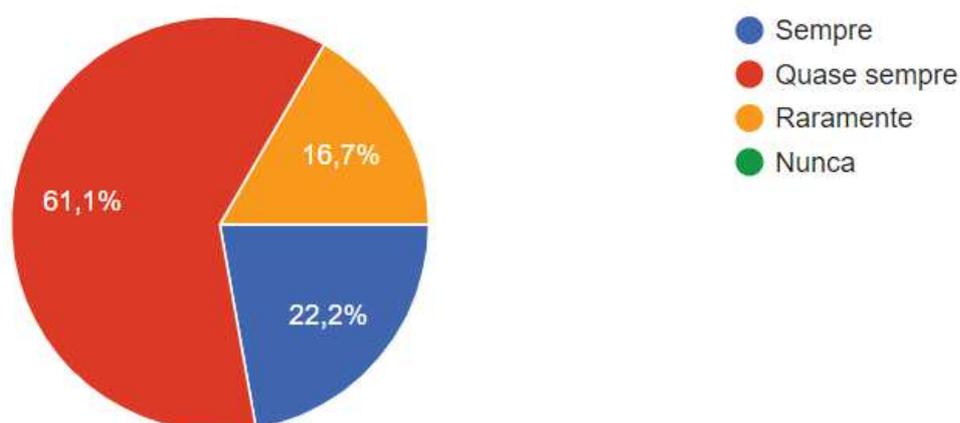
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Observamos que sempre ou quase sempre, todo o corpo docente faz uso de atividades ou tarefas de forma contextualizada com a rotina do aluno, o que deveria permitir um maior engajamento por parte dos alunos. De acordo com Festas (2015), “a aprendizagem deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares”. Ou seja, buscar metodologias que fujam às praticadas na escola tradicional e que mergulhe na realidade do aluno, fazendo com que, além de levar o aluno ao conhecimento de mundo por meio do currículo vigente, ele possa também imergir em seu mundo, podendo assim, contribuir para que o aluno evolua em conhecimento acerca do seu mundo.

Questionou-se também, junto aos professores, a frequência com que eles passam tarefas para casa, pois conforme Resende (2008), o dever de casa são aquelas atividades pedagógicas planejadas e atribuídas pelos docentes para

realização dos alunos fora do período escolar, fazendo com que sua casa seja uma continuidade do ambiente escolar, e, sendo assim, um meio de contato entre família-escola, se apresentando como um instrumento curricular na realização do trabalho pedagógico. A seguir, no gráfico 22, apresenta-se as respostas obtidas.

Gráfico 22 – Frequência com que passam atividades para casa



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Aqui, percebemos que a maioria dos professores (83,3%), passam atividades sempre ou quase sempre para os alunos e um percentual de 16,7% declararam passar raramente tarefas domiciliares. Como já citado acima, é um procedimento que permite ao aluno reforçar e aprimorar com seus estudos em casa, o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula. Por meio dessas atividades orientadas pelo professor, é esperada uma melhor assimilação e compreensão dos conhecimentos adquiridos em sala.

Porém, muitos alunos não realizam essas atividades, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem. E quanto ao percentual de professores que raramente passa essas atividades para casa, é preciso orientá-los que é importante levar o aluno a realizar essas atividades, pois são um complemento importante de suas práticas pedagógicas. Porém, essa dificuldade que esses alunos apresentam pode estar relacionada à questão já apresentada de não terem, possivelmente um acompanhamento domiciliar por pertencerem em sua maioria, às famílias de agricultores. Como também terem que auxiliar seus pais nas tarefas agrícolas.

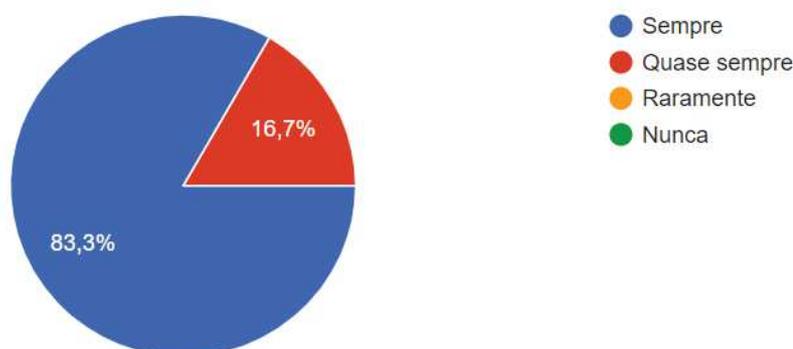
Ainda reforçando a importância das atividades de casa, Resende (2008) apresenta como as famílias de acordo com a camada social, veem as atividades domiciliares.

As principais diferenças, no que tange às concepções familiares sobre o dever de casa, (...). Em primeiro lugar, ao justificar a importância do dever de casa, as famílias de camadas populares enfatizaram principalmente a fixação do aprendizado que ele pode proporcionar, sendo que algumas mães também mencionaram o fato de o dever ocupar o tempo da criança de forma “útil”, evitando que ela fique “solta” ou vá para a rua. Já nas camadas médias, houve argumentações mais diversificadas, as quais, ao lado da fixação do aprendizado e revisão dos conteúdos da aula (aspecto sempre recorrente), bem como da ocupação do tempo da criança com uma atividade “saudável, construtiva”, destacaram também: o desenvolvimento do hábito de estudo; o desenvolvimento de atitudes de autonomia, compromisso e responsabilidade (ideia de que o dever é o “trabalho” da criança); a concepção de que o dever é um canal para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, permitindo acompanhar o que estão estudando e verificar seu desenvolvimento; e a ideia de que o acompanhamento ao dever de casa proporciona um momento de vínculo e interação entre pais e filhos. (RESENDE, 2008)

No caso desse trabalho, como já visto no capítulo anterior, os alunos são oriundos de famílias de classes mais baixas e diante da visão apresentada por Resende (2008), acredita-se que as famílias tenham uma mesma concepção, mas se torna necessário o acompanhamento. Já no caso daquelas famílias que não possuem condições, que ao menos motivem e conscientizem seus jovens sobre a importância dos estudos tanto na escola, como também em casa.

E ainda, como complemento dessa ação de realização de atividades para casa, também se torna importante o *feedback* por parte do professor, por meio da correção dessas atividades, para que o aluno possa verificar se compreendeu o conteúdo trabalhado. E o professor em um processo contínuo, possa detectar os saberes não compreendidos pelos alunos e por meio de novas intervenções possa preencher essas lacunas de aprendizagem. Portanto, questionou-se aos professores se eles realizam esse *feedback*, essa correção das atividades de casa propostas aos alunos. As respostas são apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 23 – Frequência de correção em sala de aula, das atividades passadas aos alunos para casa

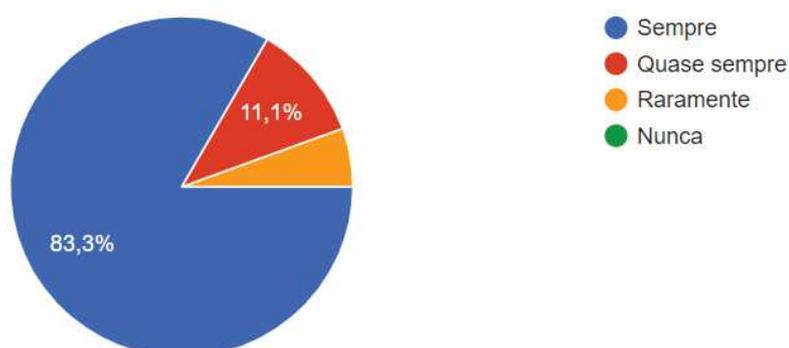


Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

No gráfico 23 se percebe a compreensão e a preocupação por parte dos professores em realizar a correção das atividades domiciliares passadas por eles, oferecendo aos estudantes condições de verificar se construiu o conhecimento necessário em relação àquele conteúdo, podendo assim, dar uma maior atenção aos tópicos não compreendidos. Pois todos os que responderam declararam realizar a correção das atividades domiciliares sempre ou quase sempre.

Nesse resultado, também é possível concluir que mesmo aqueles que raramente passam atividades de casa – de acordo com o resultado apresentado no gráfico 21 – procuram realizar a correção quando são passadas. E nesse contexto, é importante que o aluno esteja constantemente estudando para que possa ir assimilando os conhecimentos. No entanto, por ocasião da aproximação das avaliações, uma prática comum dos professores é a de realização de revisão nas vésperas, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 24 – Frequência com que se revisa a matéria para as provas



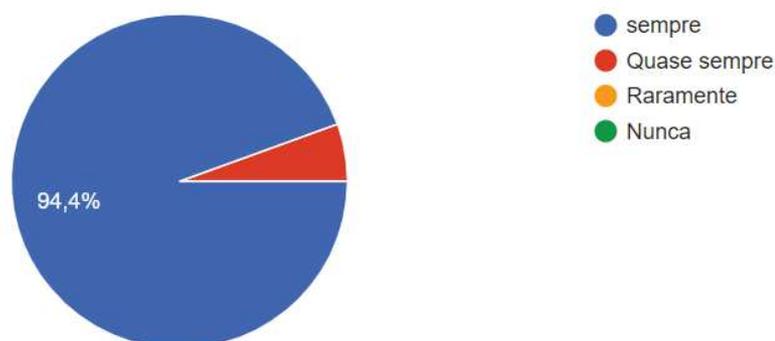
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Além da aplicação de atividades tanto em sala como domiciliares e suas respectivas correções, nada melhor que uma boa revisão em preparação para avaliações, trabalhos, seminários etc. para se tirar aquelas dúvidas que ainda persistam e a grande maioria dos professores declarou sempre fazer essa ação.

Porém, cabe se refletir como essas revisões são feitas. Isso deveria possibilitar ao estudante maior segurança na compreensão e domínio dos conteúdos estudados. Os professores em sua maioria, sempre ou quase sempre estão fazendo essa ação de revisão, mas um pequeno percentual, não traz em sua rotina essa prática constantemente.

Em decorrência da aplicação das atividades em sala, das atividades para casa e das avaliações, é possível ao professor diagnosticar quem são aqueles alunos com dificuldades. Dessa forma, se questionou aos professores se eles procuram auxiliar o aluno com dificuldades na compreensão dos conteúdos, na qual obtemos o resultado apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 25 – Frequência de auxílio aos alunos com dificuldades em compreender os conteúdos



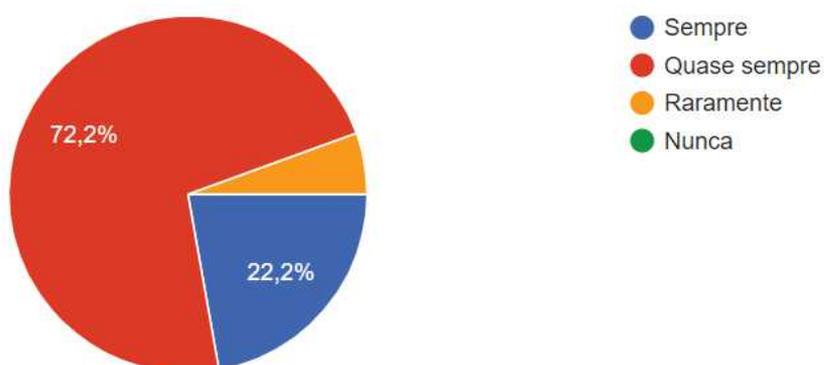
Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Os professores na sua totalidade buscam oferecer auxílio aos alunos com dificuldades na aprendizagem. A disponibilidade em ajudar o aluno com dificuldade é uma característica necessária e importante ao professor, pois isso cria um elo entre ambos, possibilitando uma empatia que favorece ao processo de ensino-aprendizagem e quase a totalidade dos professores declararam ajudar sempre os alunos com dificuldade na compreensão dos conteúdos, além dessa ação ser uma

das atribuições que competem aos docentes por ocasião do exercício de sua função.

Mesmo com o grande avanço das tecnologias da informação e comunicação no meio educacional, o livro ainda se apresenta como uma das ferramentas didáticas mais importantes. Isso se deve ao fato do nosso país ter um grande programa de distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública em toda a educação básica, o PNLD. Assim, buscou-se saber se os professores da escola pesquisada exploram esse material didático. Os dados das respostas a esse questionamento são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 26 – Frequência de utilização de livro didático



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

O livro didático continua sendo um recurso bastante utilizado pelos professores, devido ao fácil acesso dos alunos a estes, assim como a possibilidade de trabalhar com ele tanto em sala, como nas atividades domiciliares. Algumas disciplinas como artes e educação física não possuíam livros didáticos, onde a disciplina de artes já foi contemplada na última escolha do PNLD, porém, a disciplina de educação física continua não sendo contemplada pelo PNLD, o que deve explicar o percentual de professores que raramente usam o livro.

Cabe nesse momento, ressaltar falhas na distribuição dos livros, pois há alunos que não receberam livro devido a não ter livros suficientes para atender toda a demanda de alunos. E a reposição de livros que deve ser feito por meio de solicitação de reposição de livros da reserva técnica junto ao FNDE, ocorre em disciplinas que já possuem muitos exemplares e os que realmente precisam não chegam. Isso se dá pelo fato de a gestão escolar fazer a solicitação, porém,

quando se faz a entrega desse material de reposição, ela dificilmente está de acordo com a solicitação realizada.

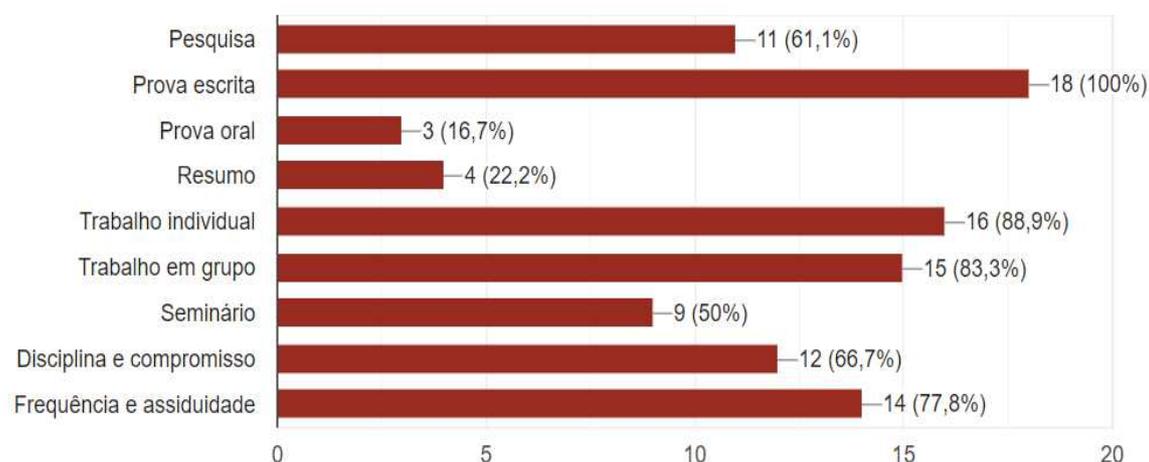
Para aferir se o processo ensino-aprendizagem está ocorrendo de forma satisfatória, é necessário avaliar, pois como já citado anteriormente, a avaliação é um dos meios que nos permite diagnosticar e mensurar se os alunos estão aprendendo. Essa deve ser uma ação contínua, pois uma das formas de averiguar se uma ação está sendo desenvolvida de forma correta, se está ocorrendo falhas na sua execução é por meio de avaliação. Segundo Paro (2001), é necessário se verificar em todo o processo se ele está indo como planejado e para cumprir a finalidade para qual se propõe, pois até quando não queremos, ou seja, de forma involuntária, avaliamo-nos. Destacando a importância da avaliação, o autor afirma:

A avaliação, entretanto, está presente também, de modo implícito, em momentos em que os próprios executores da ação não estejam conscientes, ou alertas, para sua presença. Isto porque, quer nos atos humanos do cotidiano, quer nos empreendimentos produtivos dos mais variados tipos, são criados mecanismos automáticos de correção de rumo no próprio processo de realização da atividade. Na simples tarefa de uma pessoa deslocar-se, caminhando, em direção a determinado ponto, por exemplo, está suposta a constante presença da avaliação durante todo o caminhar, que impede o desvio do rumo e garante o dirigir-se ao ponto desejado e não a outro. (PARO, 2001, p. 34)

Com essas palavras, Paro enfatiza a importância da avaliação desde as mais simples ações do cotidiano até as mais diversas ações dentro das organizações. E a escola, enquanto organização não pode ser diferente, pois, sendo a educação um setor que vem recebendo grande enfoque diante dos resultados apresentados busca-se cada vez mais priorizar o acompanhamento do processo educacional.

Buscamos, então, verificar como se dá o processo avaliativo na escola pesquisada, onde foi questionado ao professor que instrumentos avaliativos são utilizados por eles para verificação do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, obtendo assim, as informações apresentadas no gráfico 26.

Gráfico 27 – Instrumentos utilizados no processo avaliativo



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Em relação aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliação dos estudantes, predomina o uso dos instrumentos tradicionais, como prova escrita e trabalho individual e em grupo. Ainda podemos ver um percentual acima de 65% e 75%, de professores que fazem uso de instrumentos qualitativos, respectivamente disciplina/compromisso e Frequência/assiduidade. O uso desses instrumentos de avaliação de caráter qualitativo e os resultados dos alunos que se tornou objeto inicial de pesquisa desse trabalho, demonstram que os alunos não cumprem muito bem esses critérios adotados nesses instrumentos.

Também no questionário foi feita uma afirmativa seguindo uma escala Likert<sup>8</sup>, para que os professores apresentassem sua percepção sobre o uso do comportamento como critério de avaliação. Os dados obtidos estão representados na tabela 15 a seguir.

<sup>8</sup> É uma escala de mensuração proposto por Rensis Likert. Nessa escala, os respondentes escolhem somente um dos pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de resposta (pontos). A escala de Likert (1932) também introduziu o caráter bidimensional da escala e com um ponto neutro no meio da escala. (DALMORO e VIEIRA, 2013)

Tabela 15 – Escala de Likert / Afirmativa 9

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Um dos critérios de avaliação que utilizo é a nota atribuída ao comportamento.	1 (5,6%)	2 (11,1%)	1 (5,6%)	6 (33,3%)	8 (44,4%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Percebemos que a maioria dos professores, 77,7% demonstra usar o aspecto comportamental como meio de avaliação qualitativa, mas que devido aos resultados alcançados, nos leva a crer que esse não é um ponto forte dos estudantes e que, associado a outros fatores, como salas numerosas, por exemplo, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Considerando ainda que a avaliação da aprendizagem não pode ser minimizada ao adotar-se esse aspecto comportamental como meio avaliativo.

Apresentou-se para análise dos professores a afirmativa em relação à contribuição do uso da nota relativa ao comportamento, como um meio que tenha contribuído para o bom comportamento desses alunos, e os resultados são observados na tabela 16 a seguir.

Tabela 16 – Escala de Likert / Afirmativa 10

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
A nota atribuída ao comportamento tem contribuído para manter um bom comportamento dos alunos.	0 (0,0%)	5 (27,8%)	3 (16,7%)	6 (33,3%)	4 (22,2%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Podemos observar que os professores concordam que a nota relacionada ao comportamento do aluno está colaborando com a melhora do comportamento deles. Mas ao vermos os resultados dos rendimentos, os alunos se comportam, porém, não se dedicam ao aprendizado, pois esse é um dos componentes do processo avaliativo dos alunos. Ou ainda, que os alunos por um acordo didático se comportem simplesmente para terem a média em suas notas, não importando muito a carga de conhecimento adquirida. E, mesmo assim, devido ao elevado

baixo rendimento, pode nos levar à hipótese de que o comportamento, a dedicação e o aprendizado estão deixando a desejar.

A avaliação e seus resultados, como importantes ferramentas do processo de ensino- aprendizagem devem proporcionar uma continuidade e não uma conclusão. Buscamos identificar de que forma os resultados das avaliações são trabalhados, se ocorre o *feedback*, se ocorrem intervenções para aprendizagem do conteúdo não assimilado. Ou se, na aplicação do instrumento avaliativo, o trabalho é dado como concluído, independente de aprendido ou não, e passando assim, para o conteúdo seguinte. Perguntou-se, então, quais os procedimentos que os professores seguem após a aplicação de uma avaliação. O gráfico 28 a seguir ilustra os dados obtidos.

Gráfico 28 – Procedimentos adotados após a avaliação



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Diante dos dados, observamos que a maioria dos professores 77,8% corrigem as provas, entregam aos alunos e fazem uma correção comentada, porém, apenas 11,1%, além desses procedimentos, realizam uma nova avaliação para verificar avanços na aprendizagem dos alunos. Desta constatação, fica a questão: Será que os professores estão vendo a avaliação como o fim do processo e não como uma parte do processo contínuo de aprendizagem?

Diante da necessidade de trazermos a avaliação para um patamar que a coloca não como fim, mas como meio no processo educacional, cabe à gestão proporcionar um momento de conscientização junto ao corpo docente.

Isso é enfatizado pelas leis federais que normatizam e orientam os procedimentos educacionais no país, orientam as redes de ensino e suas instituições de como deve proceder a avaliação dos educandos sob sua

responsabilidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz em seu artigo 24, inciso V, alínea "a", que o rendimento escolar do aluno deverá seguir critérios para sua verificação, dentre eles a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, nas quais os aspectos qualitativos devem prevalecer aos aspectos quantitativos e os resultados no decorrer de cada período devem também prevalecer a possíveis avaliações finais.

Mesmo com a LDB (BRASIL, 1996) deixando clara a necessidade da prevalência dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, a avaliação ainda é colocada de uma maneira inversa, onde os aspectos quantitativos se sobressaem.

As notas escolares, como vêm sendo praticadas em nossas escolas, não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo da democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos e resultados. (LUCKESI, 2014, p. 17)

Porém, se percebe que as avaliações tradicionais que exploram os aspectos quantitativos vêm cedendo espaço para formas de avaliação que buscam colocar em prática o que a lei apresenta.

Assim, percebe-se a importância da avaliação no processo educacional, sendo essencial ao professor na elaboração, execução e ajustes de sua prática de ensino e que a sua correta aplicação faz parte do processo para que se possa possibilitar ajustes e intervenções, permitindo também ao aluno compreender se ele está de acordo com as expectativas de aprendizagem do professor, e que o professor possa oferecer as situações didáticas adequadas aos conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, fazendo com que a escola conduza e incentive práticas essenciais ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2018, se apresenta juntamente com os currículos como ferramentas norteadoras visando assegurar as aprendizagens essenciais aos estudantes e isso se materializa a partir de uma série de ações. Ações essas que são provenientes da adequação do que a BNCC orienta às particularidades de acordo com a autonomia inerente ao local e de acordo com as orientações das redes de ensino, respeitando-se aquilo que é comum ao país, assim como observando as características dos alunos. E

dentre essas ações, o documento da BNCC cita o processo avaliativo, como uma ação essencial para o sucesso do processo de aprendizagem do aluno:

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2018)

A avaliação aqui não é somente colocada como conclusão de um processo, mas como muitos autores sugerem, ela deve sim ser uma ferramenta essencial dentro do processo. A avaliação escolar por muito tempo, de forma errônea, vem se apresentando como o fim do processo de ensino-aprendizagem, um ato classificatório, por muitas vezes excludente. Ou seja, é confundido muitas vezes com o exame, por isso esse mau uso ou má interpretação desse, que na verdade deve ser colocado como um meio, um caminho para acolher e compreender as dificuldades dos estudantes, ao invés de impor temor e represálias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais em seu artigo 47, parágrafo 1º, também apresenta a avaliação como importante ferramenta, na sua função diagnóstica, que possibilita ao aluno uma reflexão sobre sua aprendizagem, que vai além do aspecto quantitativo (BRASIL, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda reforçam esse caráter qualitativo da avaliação e sua importância para os atores envolvidos no processo ao indicar que:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p. 55)

Analisando a forma como a legislação apresenta o processo de avaliação educacional e fazendo um paralelo com a minha experiência estudantil e profissional na educação básica, observo o quanto o professor não está em sintonia com a forma adequada a se realizar o processo avaliativo educacional.

Pois como aluno da educação pública, na quase totalidade da minha educação básica, observei como os professores avaliavam os alunos de forma quantitativa, bem peculiar ao ensino tradicional que por muito tempo predominou no sistema educacional brasileiro e que ainda em muitas escolas tenta se manter presente frente à chegada de formas de avaliação adequadas à maneira pela qual a legislação brasileira orienta e que são apresentadas como meio de se superar o declínio do método tradicional ultrapassado de acordo com os resultados das pesquisas de estudiosos da área de avaliação.

Para Luckesi (2008), a avaliação é tida como "um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão", ele mantém até hoje essa definição, tendo, porém, substituído a palavra valor por qualidade, pois segundo o filósofo, a palavra valor possui uma significação abrangente, que vai além dos limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia as decisões do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, ainda segundo Luckesi (2008), se apresenta como um exame:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame". O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolver provas", tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade (p. 17).

Com isso, os pais também esperam a progressão de uma etapa para outra de ensino por parte de seus filhos. O sistema está atento ao alcance de suas metas e observa os percentuais de aprovação e reprovação e os alunos na expectativa da aprovação ou não, se interessando em como se darão os processos avaliativos. Questiono se sob todas essas ópticas a qualidade da aprendizagem do aluno é considerada, ou somente a aprovação à série seguinte é o suficiente?

Outro ponto de relevância no processo avaliativo e que também é abordado pelo autor é o uso das avaliações como ferramenta para ameaçar e persuadir o aluno, principalmente quando não se tem o controle da turma e ocorre uma dispersão em relação à atenção ao contrato didático. Sendo, portanto, um fator

negativo de motivação, pois não se obtém um aprendizado pela significância e pelo prazeroso ato de aprender, mas por temer a prova e a possibilidade de ser reprovado. Luckesi (2008) cita que

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova". Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer". Ou então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. (p. 19).

E em decorrência dessas ameaças, ainda segundo o autor, alguns professores chegam a elaborar provas com o intuito de reprovar o aluno, chegando a apresentar questões avaliativas que não condizem com o conteúdo que se deveria está avaliando, com nível além do que foi trabalhado e uso de linguagem incompreensível, e de forma equivocada, o professor ao invés de utilizar a avaliação como uma ferramenta no auxílio da aprendizagem, a utiliza como meio de examinar e até reprovar os alunos, fazendo da avaliação uma forma de disciplinamento social dos alunos.

Também é preocupante a distribuição ou retirada de notas para que sejam realizadas tarefas escolares cotidianas que são parte da rotina do aluno, e que, portanto, não deve ser objeto de avaliação de aprendizagem, como providenciar material para realização de uma determinada ação. Luckesi ainda questiona qual a relação que isso apresenta em relação à efetiva aprendizagem do conteúdo.

A avaliação da aprendizagem não deve ser confundida com exames, de acordo com Luckesi. O primeiro se apresenta como um ato de amor, que deve fazer a inclusão, sendo dinâmico e construtivo, enquanto que o segundo se apresenta excludente, marginalizador, classificatório. O autor enfatiza ainda de como deve se dar esse ato de avaliar, por meio de dois processos que são interligados e indissociáveis, o diagnóstico e a decisão, pois não é possível tomar um diagnóstico, sem antes conhecer a situação, ou seja, ter um diagnóstico, assim como feito um diagnóstico, se nenhuma decisão é tomada, o processo é ceifado.

Toda essa carga de fatores que comprometem o processo avaliativo enquanto auxiliam no processo de ensino-aprendizagem ainda são as

características apresentadas nas pedagogias dos séculos passados, como as da pedagogia jesuítica, pedagogia comeniana, dentre outros que influenciaram e que permanecem entranhadas nos processos educacionais atuais.

Já Santos, Araújo e Silva (2000) citam que

O que se pode observar é que, para muitos professores, a avaliação ainda é percebida, essencialmente, como uma prática institucional respondendo à necessidade de controle que a instituição tem sobre os atores do sistema de ensino. Essa concepção se revela, também, na necessidade de prestar contas aos diversos setores sociais que gravitam em torno do sistema escolar... (p. 122)

Os autores apresentam, portanto, essa concepção para ilustrar que muitos professores, possuem essa visão de avaliação, como sendo um meio de atender às necessidades de controle que a escola ou o sistema de ensino apresentam sobre os que deveriam ser os atores, mas que diante dessa perspectiva, se apresentam mais como meros objetos do que atores do processo, pois são influenciados pelas práticas de controle aplicadas pelo sistema e, portanto, para atender as demandas advindas do sistema, demandas essas que devem ser entendidas como metas, números a serem alcançados, em contrapartida à qualidade do processo em si.

Nesse contexto do *accountability*, percebe-se a fuga do Estado em buscar soluções para o fracasso escolar e a não aprendizagem, transferindo para a escola, os professores e discentes a responsabilização pelos resultados, buscando eficiência e produtividade, mas que na verdade cria um clima de concorrência, e que se apresenta também como um divisor de águas, de um lado ficando os que alcançaram êxito, e do outro os que fracassaram. Nesse contexto, as escolas acabam fazendo uso do *gaming*, como o treinamento e para motivação do aluno, o que não se caracteriza como algo grave, mas, que nesses casos, devem ser combatidos pois os professores transformam o processo de avaliação para buscar atender as demandas "impostas" pela noosfera.<sup>9</sup>

Essa responsabilização transferida para as escolas levou ao surgimento das chamadas avaliações em larga escala, onde escolas de uma rede de ensino, ou até de uma nação, são avaliadas por meio dos seus alunos, verificando se as escolas e redes de ensino estão desenvolvendo em seus alunos as habilidades e

---

<sup>9</sup> Por Noosfera, Yves Chevallard compreende a esfera onde se pensa o funcionamento do sistema escolar como, por exemplo, pais, administradores, sistemas de ensino, etc. CHEVALLARD (1991).

competências necessárias para determinadas séries de ensino durante sua trajetória escolar.

Os autores apresentam também a relação entre as dimensões de avaliação, no âmbito do sistema, da escola e da sala de aula, pois as mesmas formam uma rede. É necessário que essas dimensões dialoguem, para que a avaliação realizada na sala de aula esteja em consonância com as demais dimensões, pois se perde o sentido da avaliação quando nos deparamos com a avaliação sendo tratada de forma diferente nas diferentes dimensões, quando observamos as abordagens do ENEM, o SAEB, os vestibulares, etc.

Portanto, diagnosticar – antes de tudo – é necessário, para verificar como o aluno se encontra, para que se saiba como está o seu conhecimento e se é adequado ou não para seu nível. A partir daí, toma-se as decisões necessárias para a correção da situação previamente diagnosticada para a continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante da importância do caráter diagnóstico da avaliação apresentado por Luckesi, na contemporaneidade muitos outros estudiosos vêm buscando contribuir na busca de uma forma de avaliar com equidade e que atenda aos interesses da sociedade e que levemos professores e alunos a estarem em sintonia com a evolução que é imposta ao ensino, que cada dia se apresenta mais desafiador. Um deles é Maciel (2003) que apresenta a seguinte visão sobre avaliação:

As tendências educativas atuais apontam para uma avaliação qualitativa que exige uma avaliação formativa. A primeira se processa no sentido de mudanças qualitativas não só no aluno, com relação a sua aprendizagem, mas também no professor, com relação à sua prática pedagógica. Ela prevê uma transformação integral do aluno, e serve para o professor acompanhar esta transformação, redirecionando-a quando preciso, durante o processo de ensino-aprendizagem (p. 72).

Isso nos mostra que para ocorrer uma transformação significativa na melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor realize em si e nas suas práticas mudanças qualitativas para que se possa levar a um processo formativo que potencialize o processo de ensino-aprendizagem. Outros autores apresentam suas concepções acerca da avaliação, como Alvarenga e Mezzaroba (1999), pois segundo as mesmas, ao se adotar uma avaliação classificatória, faz-se um processo estático e mecânico, sendo um processo inerente à uma pedagogia de

caráter tradicionalista. “Ocorrendo ao final do ensino, impossibilita mudanças processuais, classifica e hierarquiza os alunos em inferiores, médios e superiores”. (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999, p. 67-68).

Portanto, para se permitir uma avaliação que possibilite ao aluno e ao professor desempenharem bem suas atribuições no processo educacional, os autores defendem a realização de uma avaliação formativa, pois, de acordo com Mezzaroba; Alvarenga (1999, p. 67), “[...] visa melhorar a formação do aluno; sua preocupação maior é ajudar o aluno a aprender e o mestre a ensinar. Por isso, deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias [...]”.

Alvarenga também defende a avaliação diagnóstica, pois segundo ele é importante levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, em toda sua diversidade, pois para que “[...] sejam objeto de avaliação para, a partir deles e das relações entre eles, poder integrar os conhecimentos pretendidos e então verificar se houve aprendizagem” (ALVARENGA, 2002, p. 13). Sob essa visão o autor enfatiza:

Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados. (ALVARENGA, 2002, p. 13).

Ao conhecer a bagagem de conhecimentos que os alunos trazem, permite um melhor planejamento das ações educacionais a serem propostas aos alunos. O autor reforça esse aspecto ao citar o início bem prévio da avaliação, como uma maneira de “conhecer peculiaridades sobre os alunos, o que fazem, quem são, suas expectativas ou possíveis pontos de chegada, são alguns exemplos de inícios possíveis do processo de avaliação” (ALVARENGA, 2002, p. 18).

Com isso, a autora defende que o ato de avaliar, sob a acepção semântica, se caracteriza pela tomada de posição sob o valor de qualquer coisa que exista, e que desta forma, o educador deve buscar além de instrumentalizar os estudantes com os saberes científicos, deve também se preocupar com uma formação profissional e cidadã voltada para uma cultura de comprometimento para a transformação social.

Uma avaliação de caráter emancipatório, na visão de Saul (1991), é uma avaliação que permite a criação de espaços para que professores, alunos, pais e funcionários possam por meio da análise, reflexão e construção de propostas, onde as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na ação educacional construam a história e criem suas trajetórias.

Os alunos devem assumir o importante papel que têm em seu processo de aprendizagem, em sua relação com o professor, colegas e o conhecimento. Ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que aprendeu ou não, contribuindo assim para que os outros segmentos possam contribuir para sua formação e desenvolvimento.

Os pais devem ter o compromisso de acompanhar os filhos, observando seus avanços e, junto com os professores, pensarem meios para a formação e desenvolvimento de seus filhos.

Os funcionários possuem também papel de relevância no processo, como educadores, podem em horários como o intervalo, nos corredores, serem observadores e dialogarem para conhecerem e contribuir no processo de avaliação e orientação dos alunos e, os professores, em conjunto, analisarão os avanços ou não dos alunos. A análise, discussão e construção de relatórios individuais se torna importante para o replanejamento, reorientação de atividades mais individualizadas em outros espaços, tempos e atores.

Logo, essa avaliação, segundo Saul, apresenta um primeiro objetivo de comprometimento com o futuro, com o que se deseja transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, e o segundo objetivo é o de permitir ao indivíduo, por meio de uma consciência crítica, direcionar suas ações de acordo com suas escolhas e pelas quais irá se comprometer, tornando-o capaz de ser ativo construtor de uma sociedade com total autonomia.

A autora coloca como conceitos dessa proposta avaliativa a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais, e a crítica educativa. Sendo caracterizado pela descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. E por ocasião dessa prática se buscaria a qualidade, o uso de métodos dialógicos para sua execução e participação, e a análise dos resultados por todos os envolvidos.

Uma avaliação sob uma ótica sociológica é proposta por Lüdke e Mediano (1992); que em um estudo em escolas básica de 1ª a 4ª séries frequentadas por

alunos de nível socioeconômico baixo (crianças de favelas e crianças "filhas de porteiros e empregadas domésticas" que convivem com filhos de "patrões") partindo de um enfoque sociológico e um paradigma naturalista.

Observou-se a problemática crescente nos últimos anos da repetência escolar, transformando a escola em uma fábrica de fracasso e analfabetismo. As mesmas propõem políticas educacionais que propiciem uma trajetória escolar sem rupturas, mas no qual se torna necessário e urgente uma nova consciência do papel da escola e do professor.

Para isso, se torna necessária a adoção de um enfoque construtivista, onde "na prática do dia-a-dia do professor exige muito estudo, muita reflexão, muito tempo para pensar nas aulas, nos exercícios, nas necessidades diversificadas dos grupos de alunos" (LÜDKE; MEDIANO, 1992, p. 56).

E esse enfoque segundo as autoras, é complexo, sendo necessário para sua execução professores bem qualificados e preparados, onde se torna necessária a valorização do magistério por meio de qualificação, profissionalização e a oferta de uma infraestrutura adequada, mas que esbarra segundo as mesmas em políticas contrárias a essas necessidades imediatas do contexto educacional, pois "enquanto a educação não for uma prioridade de nossos governos, enquanto não se respeitar a categoria do magistério, quer com um salário digno, quer com respeito ao seu trabalho" (p. 56).

Dessa forma, diante de tantas cobranças que recaem sobre os professores, poderá com o atendimento dessas demandas se exigir do professor e o mesmo possa exercer seu magistério "como profissional, como membro de uma comunidade específica, com plena consciência de seus deveres, mas também de seus direitos e amadurecendo para ocupar o lugar que lhe cabe entre outras categorias profissionais" (p. 141).

A avaliação mediadora, na ótica construtivista de aprendizagem defendida por Hoffmann (2000) permite ao aluno a construção do conhecimento, valorizando a vivência do aluno, sendo, pois, um processo contínuo, permitindo ao professor a utilização de ferramentas de intervenção para que o aluno adquira conhecimentos significativos, ocorrendo de forma natural e tendo seu momento próprio, e que é diferenciado em cada aluno.

Para Hoffmann (2000), a avaliação mediadora é desenvolvida de forma a beneficiar o estudante, por meio da proximidade entre quem educa e quem é

educado, permitindo tanto ao professor quanto ao aluno momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas utilizadas e oferecendo uma maior internalização do conteúdo aplicado.

Apresentadas as falas dos professores trazidas em suas respostas ao questionário, apresentamos a partir de agora, a perspectiva da gestão em relação às práticas pedagógicas, que foram apresentadas nas entrevistas. Iniciando essa abordagem, na entrevista com o diretor primeiro se questionou como ele caracteriza sua gestão no aspecto pedagógico e administrativo. Ele relatou:

[...] eu sou aquele diretor que, posso dizer assim, não sou aquele diretor casca grossa, casca dura podemos dizer assim. Eu sou um diretor que dou oportunidades aos meus professores e funcionários, motivo, incentivo a cada um a fazer o seu melhor, a sua ação, procurando fazer seu trabalho bem feito, procurando automaticamente ter um zelo pelo seu nome profissional. Tendo em vista que se trata de uma escola pública e por se tratar de uma escola pública, nós temos uma obrigação, enquanto pessoa, enquanto ser humano, enquanto gestor, enquanto funcionário, de fazer o melhor pela nossa clientela. No caso os nossos alunos, os pais dos nossos alunos, dentro de um princípio democrático, dentro de um princípio de respeito, procurando tratar todos de forma igual, sem privilégios e seguindo as normas do regimento da escola, seguindo as normas do estatuto do servidor e da nossa Constituição, nossa Constituição Brasileira. Logicamente zelando para que cada servidor, cada professor esteja no seu local de trabalho, cumpra com a sua carga horária especificada e partindo do princípio de que, a escola tem uma missão. A escola tem seu objetivo, tem suas finalidades e suas metas a serem batidas, serem atingidas, e que cada um procure fazer o seu trabalho da melhor maneira possível, tendo em vista os objetivos da escola e da instituição como todo... (DIRETOR, entrevista, 2020)<sup>10</sup>

Aqui, a fala dele demonstra uma observação dos aspectos administrativos da escola com o objetivo de bem cumprir a rotina e assim se ofereça as condições necessárias para o funcionamento da escola.

Oportuno trazer Santos (2002), quando diz:

[...] Se o diretor busca o apoio da comunidade interna e externa para a melhoria do ensino, pode dar impressão de debilidade e dependência, mas a escola é eficaz, isto é, há interação do trabalho pedagógico, objetivos comuns a serem alcançados com corresponsabilidade nas tarefas educativas. (SANTOS, 2002, p. 76)

---

<sup>10</sup> Entrevista realizada em 07 de maio de 2020 e 12 de maio de 2020.

Ao caracterizar sua gestão sob o aspecto pedagógico, o diretor declara estar afinado, em consonância com o objetivo da educação do estado do Ceará, já que a escola é uma Escola Estadual pertencente à Regional da 5ª CREDE - Tianguá e, conseqüentemente, também à SEDUC/CE, onde se tem como meta, a construção de uma educação de qualidade para todos.

O diretor cita ainda que,

[...] nós temos encontros administrativo-pedagógico e temos ainda encontros administrativos propriamente dito, onde nós de uma maneira dialogada, de uma maneira espontânea, a gente coloca nossos objetivos, os nossos desafios, as nossas metas, o nosso planejamento, o nosso plano de ação. Como posso ilustrar aqui, além do plano da escola, o nosso projeto Jovem de futuro, onde a gente reúne a comunidade escolar, com a participação de pais, representação de alunos, o corpo docente e a gente parte desde o diagnóstico da escola, as forças positivas, as forças negativas, aquilo que soma, aquilo que atrapalha o andamento da escola e dentro dessa realidade, dentro desse contexto, a gente traça coletivamente as ações, as estratégias, as metodologias. Enfim, todo o plano de ação da escola decidido com a participação da comunidade, coletivamente, e conseqüentemente colocado em ação. Temos encontros semanais, através dos planejamentos por área de conhecimento e temos quinzenalmente ou mensalmente, encontros administrativo pedagógicos, onde nós fazemos a análise do andamento da escola e corrigimos as rotas, fazemos os devidos alinhamentos daquilo que não está indo bem, aperfeiçoando cada vez mais aquilo que está dando certo, uma linha de trabalho onde a gente coloca o diálogo como ponto de partida gerando oportunidades, dando vez e voz a todos e procurando da melhor maneira possível, sermos parceiros, numa linha de trabalho onde todos vestem a camisa da escola, vestem a bandeira de educação [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

As tarefas do diretor aí citadas se dão na perspectiva defendida por Luck (2002), ao falar sobre como deve ser a gestão escolar moderna:

[...] pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável [...] (LUCK, 2002, p. 11)

Nessa estrutura de gestão, tem-se a figura vital do coordenador escolar. Entrevistado, o coordenador da escola pesquisada cita o processo de ensino como

uma via dupla, tanto na questão do apoio dado por ele aos professores atuando na função pedagógica e assim, tentando auxiliar da melhor forma possível, dando subsídios e suporte para que eles possam desenvolver bem suas práticas docentes em sala de aula, como também os professores o apoiam e colaboram na execução de suas práticas de suporte pedagógico aos mesmos.

E ele continua citando que:

[...] a função pedagógica, no meu caso, é muito de assessorar o professor lhe dando condições tanto pedagógicas, quanto também de recursos materiais para que ele possa, juntamente com os demais colegas, desenvolverem um trabalho que faça com que o aluno que ali esteja, ele participe das aulas e consiga aprender. Para que ele, quando encerre o seu ciclo de ensino médio, saia com o mínimo de aprendizagem suficiente. Para quem sabe, ingressar numa faculdade ou então esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho. Ou seja, a gente tenta pedagogicamente trabalhar tanto com a questão do conhecimento, mas também com a questão da formação humana. (COORDENADOR, entrevista, 2020)<sup>11</sup>

O coordenador apresenta, portanto, uma visão mais ampla em relação a como lidar pedagogicamente com essa formação do aluno, tanto com o aspecto humano, social, mas também no que diz respeito à formação profissional que se entrelaça com o social, ou seja, que o aluno conclua o ensino médio tendo adquirido um conhecimento mínimo. Tal visão acerca de seu papel vai ao encontro de Lomanico (2005, p. 105):

O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério em que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola a quem está subordinada. Sua situação funcional é definida legalmente, para exercer suas atribuições dispõe de autoridade por delegação e pela competência. (LOMANICO, 2005, p. 105)

Para que não impere a imagem de um mero cumpridor de ordens, normativas, o que poderia conduzir a uma visão superficial e errônea desse trabalho, Franco (2008, p. 128) afirma:

---

<sup>11</sup> Entrevista realizada em 09 de maio de 2020 e 11 de maio de 2020.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128)

Logo, se torna necessário que toda a equipe, gestão, professores e por que não, pais, alunos e funcionários estejam engajados e conscientes do seu papel dentro desse organismo educacional. É importante a condução do processo por parte da equipe gestora, mas todos os envolvidos devem estar engajados para que se torne viável a implantação e execução das ações pedagógicas, alcançando assim, os objetivos almejados.

Ao se questionar aos gestores sobre os fatores que estariam levando a situação analisada, de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas durante o ano letivo do período observado e ao final do ano se verificar uma melhora no rendimento, ocorrendo conseqüentemente uma aprovação elevada, questionou-se também por que isso não ocorre no decorrer do ano letivo, mas somente ao final do ano e no período de recuperação.

Em relação às causas dessa situação, o diretor relata que é uma realidade enfrentada já há algum tempo, e que dentre os fatores está a defasagem de conteúdos com as quais os alunos chegam ao ensino médio, que proporciona dúvidas do que fazer, diante da forma pela qual esses alunos chegam e os conteúdos do ensino médio a serem aplicados. Nesse aspecto, o diretor relata o seguinte:

[...] os nossos alunos chegam ao ensino médio com muitas defasagens de aprendizagem. Para você ter uma ideia, nós recebemos alunos que não dominam, [...] a matemática propriamente dita. Ele não tem domínio das quatro operações matemáticas e na língua portuguesa, muitos deles leem, mas com uma dificuldade muito grande de interpretação de texto. Essas defasagens de aprendizagem, têm dificultado muito o trabalho dos nossos professores, porque nós ficamos durante algum tempo... a gente ficou num dilema, o que fazer, pedagogicamente falando, com relação à grande quantidade de conteúdos que temos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio em apenas 3 anos, com as cobranças, as exigências, as metas a serem batidas, tanto nas avaliações internas, como nas avaliações externas [...]  
(DIRETOR, entrevista, 2020)

Portanto, o diretor apresenta nessa sua fala, a dificuldade de se desenvolver o trabalho pedagógico diante dessa situação, em que o professor prepara o seu plano de ação visando desenvolver os conteúdos, competências e objetivos do ensino médio. Mas acaba se deparando com alunos que necessitam que sejam desenvolvidas as competências do ensino fundamental, as quais eles já deveriam trazer consigo, principalmente as essenciais, para se ter continuidade com os estudos no ensino médio. Em sua fala, ele traz outro ponto muito debatido que é o enxugamento do currículo, que se mostra muito extenso para os 3º anos do ensino médio.

Diante da situação, o diretor relata que se procura conscientizar os professores para que, antes de iniciar os conteúdos do ensino médio, seja feito um diagnóstico para se verificar a defasagem desses alunos e assim, fazer uma recuperação dos conteúdos não aprendidos no ensino fundamental.

Mas o que ocorria era que, o aluno recebia uma carga de conteúdos, que sequer tinha aprendido o essencial, para ter condições de avançar na compreensão da sequência didática de conteúdos. Em sua fala, o gestor relata essas situações enfrentadas, o que conseqüentemente fazia com que não houvesse o aprendizado e se tentava recuperar. Conseqüentemente, o que ocorria era uma recuperação de notas, e não focando a aprendizagem.

[...] nós estávamos colocando uma carga, digamos assim, sobre um aluno que não tinha condições de suportar aquela carga. E muitas vezes iam remediando. O aluno não aprendia e cada professor ia trabalhando de uma certa forma com atividades para recuperar a nota do aluno e não propriamente de aprendizagem. [...] eu atribuo isso aí, como um dos principais problemas. resumindo, essa defasagem de aprendizagem do ensino fundamental.

[...] imagine você, um aluno que não tem domínio das quatro operações de matemática. Esse aluno chega numa sala de primeiro ano do ensino médio, professor com conteúdo de ensino médio, como é que ele vai acompanhar, como é que ele vai conseguir dominar aquele conteúdo? Então para ele ali, com licença da expressão, como cego perdido no tiroteio, ele não vai se sentir parte da aula, ele vai se sentir excluído. Não porque queira, mas por conta de ele não dominar o conteúdo, [...] em consequência disso, vem as notas baixas, em consequência disso pode vir o desânimo, pode ficar com aversão aquela disciplina [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

Ele também relata que no início do ano letivo são estipuladas metas de aprovação, de abandono, frequência e melhoria dos índices de aprovação nas

avaliações internas e, conseqüentemente, nas avaliações externas. Isso demonstra a preocupação com o alcance das metas, ou seja, que o processo educacional fica em torno de números e índices e a qualidade da aprendizagem propriamente dita fica em segundo plano.

Outros fatores citados pelo diretor são atrativos que levam o aluno a não querer ficar na escola, como celular, a internet, as redes sociais e outros. Outro fator citado seria a falta de acompanhamento familiar, pois, segundo ele, outros membros da família não têm condições de dar a devida orientação por não saberem ler e escrever. O diretor também relata que, por muitos deles serem criados por avós, já estão acostumados a terem seus gostos atendidos, fazendo com que o responsável perca seu poder de determinar ou de ordenar um horário de estudos e realização de tarefas.

Outro ponto relatado é a dificuldade de se ofertar um reforço no contraturno, pois os alunos não têm como frequentar, devido ao uso do transporte escolar, visto que a logística ofertada de transporte não permite que a maioria dos alunos compareça à escola no contraturno.

Em sua fala, o coordenador também relata a dificuldade em relação ao transporte, que impossibilita a vinda do aluno no contraturno, inviabilizando assim, a realização de ações como reforço escolar e recuperações paralelas, com o objetivo de suprir a carência de aprendizagem.

Ele também atribui essa situação a outros fatores. O diretor cita que, ao lançar um olhar sobre o processo de avaliação da escola, juntamente com o coordenador, constataram que os professores possuem formas avaliativas diferenciadas:

[...] nós percebemos que uns professores são assim mais severos, mais “Caxias”, na hora de atribuir uma nota, enquanto que outros professores já são mais benevolentes, já são mais digamos assim, atribuem notas fazendo um olhar geral do aluno. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Portanto, ele atribui como um dos fatores para essa situação a heterogeneidade de formas pelas quais o corpo docente avalia os alunos.

Esse antagonismo na forma de avaliar dos professores seria mais um fator na visão do diretor que estaria causando essa situação. Principalmente daqueles professores que ele relata fazerem uma média e se baseiam somente nisso para

avaliar o aluno. Mas quanto à “benevolência” de alguns, como ele cita, deve ser analisada de forma que não crie uma situação com aspecto negativo, podendo induzir os alunos a um desinteresse, a não se preocupar com a sua aprendizagem, pois saberiam dessa ajuda, somadas ao fato de a escola ter metas a se alcançar.

Outro ponto apresentado pelo diretor para o elevado número de alunos com baixo rendimento é o fato de o sistema considerar o aluno como reprovado no bimestre. Tanto ele ficando abaixo da média em uma ou cinco disciplinas, ele estará lá naquela relação como reprovado e isso para ele é um olhar mecânico, quantitativo. E, portanto, esse seria um fator que eleva o percentual de alunos com baixo rendimento.

Outro argumento apresentado é a da realização do conselho de classe, conselho esse que ocorre ao final do ano letivo:

[...] quando chega no quarto bimestre, porque que diminui? Quando chega no quarto bimestre, antes de definirmos quais alunos vão ou não para a recuperação final, a gente já faz ali tipo, através um conselho de classe com os professores. A gente já procura ver com os professores. Aí dentro de um olhar mais humanizado, não é nem um olhar conteudista, acadêmico, é um olhar mais humanizado, a gente vê quais alunos dentre aqueles ali, a gente pode fazer uma peneira, um filtro pra não irem para a recuperação final. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Diante do exposto, fica uma dúvida: quais seriam esses critérios humanizados que se sobrepõem aos critérios acadêmicos? Por qual motivo é feita a aplicação desse critério? Seria uma resposta a uma situação que veio à tona, a falta de transporte no período de recuperação e que, portanto, fugindo à governabilidade da escola, a gestão busca reduzir o número desses alunos, pois segundo o gestor, o transporte é de responsabilidade do governo municipal e que durante o ano letivo já é bastante comprometido e no período da recuperação final, ele não circula. Assim, segundo o diretor escolar, caso o aluno se encontre em recuperação de estudos, ele deve fazer o possível para ir à escola por conta própria e realizar seus estudos de recuperação.

A situação é preocupante, pois de acordo com a Constituição, além da oferta do ensino, cabe ao Estado a oferta de outras obrigações para que possa assim, ter-se a garantia do acesso, permanência e sucesso do aluno, e uma dessas obrigações é o transporte escolar.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

[...]

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CF, BRASIL/1988)

O transporte dos alunos da rede estadual de ensino do Estado do Ceará fica sob responsabilidade dos municípios, pois existem acordos firmados ano após ano entre o Estado do Ceará e municípios com esse propósito, de acordo com a APRECE (2019).

A Aprece em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime/CE) firmou acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) sobre os percentuais de reajuste do Termo de Responsabilidade do Transporte Escolar do Ensino Médio, do ano letivo de 2019.

[...]

É importante ressaltar aos municípios interessados em firmar parceria com o estado no transporte dos alunos do ensino médio, que os Termos já estão disponíveis nas CREDES com a devida revisão. (APRECE, 2019)

E no município em que a escola pesquisada se localiza, há essa parceria, o que não justifica a ausência de transporte escolar, assim como da manutenção deles.

Ele cita também como fatores o desinteresse do aluno, assim como o fato de eles saírem cedo de casa, muitos às 5:30h, o que, somado ao cansaço, potencializa o desinteresse. O coordenador ainda coloca o fator socioeconômico como mais um componente para essa situação. Ele não cita de que forma, mas que esses são fatores facilmente perceptíveis.

O coordenador cita que antes, não se tinha tanta preocupação com essa defasagem de conhecimentos com a qual os alunos estão chegando ao ensino médio, mas que agora essa existe. E que já buscam aplicar desde o início do ano mecanismos com o intuito de minimizar essas defasagens de aprendizagem detectadas. Isso se deu, segundo ele, muito em decorrência da implementação do projeto Jovem de Futuro, em que ele relata:

Então eu creio que embora todo o esforço tenha sido feito, nesses anos iniciais que você falou aí, de 2016, talvez não tivéssemos tanta preocupação como a gente já está tendo hoje. E que a gente já do início do ano, [...] possa estar buscando mecanismos. Que a gente possa atenuar essas defasagens. Então, hoje, com a implementação do jovem de futuro, que a gente tem metas a serem batidas bimestralmente. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Vale ressaltar que o PJJ, no período analisado pela pesquisa, já havia sido implantado na escola, porém em versões diferentes. Também cita que o ideal era a realização de conselhos bimestrais para se acompanhar a evolução da proficiência dos alunos.

Em relação à melhoria do rendimento ao final do ano, o coordenador cita que há um grande desinteresse dos alunos no decorrer do ano letivo e que isso leva o aluno a querer estudar somente ao final do ano letivo, ou seja, no quarto bimestre e na recuperação. Segundo ele, é o que leva ao distanciamento entre os resultados no decorrer do ano e o final do ano.

Em relação a isso, o coordenador cita que, constantemente, o professor ou alguém do núcleo gestor está incentivando. Isso indica que a ação se resume às palavras, mas que um projeto visando combater essa situação, não é feito. Isso nos leva a refletir: como o aluno que não aprende no decorrer do ano letivo consegue a aprovação em um período curto, na qual ocorre a recuperação?

O coordenador enfatiza a ação da equipe, mas que essa ação esbarra no problema do transporte. Ele diz que,

Agora assim, aí eu enfatizo mais uma vez que pedagogicamente a gente tem tentado amenizar. Por isso que na nossa escola temos colaboradores como os professores que trabalham nos ambientes de aprendizagem, diretores de turma, são colaboradores internos que podem tentar amenizar essa situação. Mas e aí, reforço mais uma vez: embora tenhamos esses colaboradores na escola, porém encontram grandes dificuldades exatamente porque não tem aquele aluno na escola durante o dia inteiro. Ou seja, porque a maioria desses professores ou todos esses professores também são professores de sala de aula normal, então ele trabalha com aluno na sua aula normal e para ele ter aquele aluno em um outro período extra sala, tem que ser no contraturno e devido a essa questão do transporte, da localização a gente não tem como [...], desde o início do ano estamos promovendo esses estudos no contraturno. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Diante do exposto, não fica claro como os resultados mudam ao final do ano letivo. Pois mesmo tendo a equipe docente para atuar, o aluno não se encontra presente para ser submetido à intervenção. Trazendo para essa análise uma visão de rede, o superintendente da escola ao ser questionado sobre essa situação, relata que a situação é complexa. Iniciando pela proposta curricular, que segundo o superintendente, é uma proposta engessada e que não favorece a aprendizagem do aluno que chega com uma grande defasagem de conteúdo.

E continua dizendo que é necessário que o aluno passe por um período de nivelamento para que assimile conteúdos essenciais para continuidade dos estudos no ensino médio. E que a partir do diálogo com a gestão da escola, espera o desenvolvimento de um trabalho mais adequado em relação à proposta curricular. Outro ponto que o superintendente relata é

[...] em relação a condução do processo, no que se refere à gestão e no que se refere à regência de sala de aula, eu sempre digo que cada regente de disciplina, deve fazer as intervenções no momento certo e trabalhar com metas planejadas por bimestre, que também não existia e que eu venho batendo nessa tecla desde o ano passado, para que eles tenham uma meta por bimestre. Qual é a meta para o primeiro bimestre? Dentro do que o aluno precisa aprender, dentro de uma proposta curricular engessada não. Porque se você for querer que o aluno entenda uma proposta que os docentes compreendem, que eles devem começar o ano no conteúdo do ensino médio, então isso vai ser sempre baixo, eles nunca vão nivelar esse conhecimento a ponto de dar continuidade a esse processo de aprendizagem. Sim, eu falava da condução do regente de sala de aula no processo das aulas, de modo a fazer intervenções no momento certo, para que a gente, no decorrer dos quatro bimestres, vá no final do ano chegando com o percentual de aprovação desejado. (SUPERINTENDENTE ESCOLAR, entrevista, 2020)<sup>12</sup>

O superintendente cita, portanto, que é necessário definir metas, fazer que o professor, em suas práticas, faça as intervenções necessárias. E essas intervenções passam pela realização de uma avaliação diagnóstica para readequação da proposta curricular. E que as avaliações parciais da escola possam ser pontos de reflexão para intervenções na rotina pedagógica, para assim, levar o aluno ao aprendizado adequado. Ou seja, um adequado processo de recuperação paralela, onde os resultados dos estudantes sejam constantemente analisados, e sobre essa

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada em 06 de maio de 2020.

análise, se possa traçar estratégias para que se permita o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Caso contrário, os alunos chegarão à avaliação bimestral com as mesmas dificuldades e será apenas avaliar por avaliar. O superintendente ainda relata que se deve,

[...] compreender que os nossos docentes precisam de suporte pedagógico, de assistência individual, alinhamentos individuais, uma pauta no coletivo muito bem planejado, pensando nos problemas que precisam ser resolvidos, então a escola ainda tem essa dificuldade, nessa questão do alinhamento, ainda há uma pequena, – mas precisa ser quebrada – resistência a essa prática. Eu vejo que sem esse alinhamento, sem essa assistência, sem esse suporte, os nossos problemas ainda vão perdurar por algum tempo. Eles vão acumulando, são cumulativos [...] (SUPERINTENDENTE ESCOLAR, entrevista, 2020)

Isso mostra que, em suas visitas, ele verificou problemas na organização da rotina de planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas na escola. E que, enquanto essa situação não for corrigida, os resultados bimestrais de aprendizagem dos alunos irão persistir. Falta, portanto, um plano com metas bimestrais por disciplina, que não seja engessado e que seja dialogado com os docentes, que ocorra o apoio e não a cobrança. Como também, é necessário um alinhamento pedagógico, tanto por gestão e docentes que permita a realização de intervenções no momento certo.

O superintendente relata que, por ocasião de suas visitas à escola, o rendimento sempre é pauta que é discutido junto à gestão e comunidade escolar, momentos que os alunos e professores também estão presentes. E isso se torna um momento de reflexão e análise. Isso levou a uma melhoria nos resultados de 2019, mas que passou por um descuido, caindo ao final do ano letivo. Reforçando que se deve cuidar desse aspecto constantemente e que os resultados e metas bem definidos devem estar expostos na escola para acompanhamento de todos. Em relação à melhoria somente ao final do ano, o superintendente cita que o trabalho que é feito somente ao final do ano, deve ser feito desde o início do ano, um movimento constante. Que a recuperação que deveria ser feita, já após a avaliação parcial, para corrigir o que os resultados apresentam que não está satisfatório, mas isso não é feito. Relata também que deve trazer um trabalho com equidade, onde tem que se detectar os alunos que conseguem avançar sozinhos e aqueles que precisam que você esteja mais próximo.

Nesse aspecto, ele conclui citando dificuldade com a metodologia usada, de exposição oral, tradicional, que segundo ele traz pouco aprendizado. E que esse ponto também deve ser dialogado e passar por aperfeiçoamentos. Que não é o aluno que está sendo avaliado, mas sim nossas práticas.

Questionado sobre como se dá o planejamento na escola, o diretor relata que o planejamento semanal ocorre por área do conhecimento, onde há um dia para cada área, onde se reúnem os professores e PCA da respectiva área junto ao coordenador. Também relata ocorrerem planejamentos semanais com os diretores de turma. Citou encontros com os professores lotados nos ambientes de aprendizagem, mas quanto a esses, não citou a periodicidade.

Em relação ao que é feito no planejamento semanal por área ele relata que:

[...] a gente tem um momento no planejamento que a gente dedica para planejamento das horas-aula propriamente dito, momento de sala de aula. Também esse momento pode ser para correção de atividades, pode ser também para elaboração de atividades ou de construção de provas e também para formação em serviço.

[...]

até porque tem professor que tem mais horas-aula e tem professor que tem horas a menos, então a gente definiu que, quinzenalmente, o coordenador tira hora desse planejamento para um olhar do planejamento de sala de aula propriamente dito. Para ver projeto, para ver o andamento da sala de aula, as atividades específicas de sala de aula, num outro momento da semana e numa outra semana e aí fica um calendário próprio, uma agenda própria do Coordenador. E digamos, uma semana é para preparação mesmo de atividades, planejamento da aula propriamente dito, noutra semana parte daquelas horas-aula é para formação em serviço. Por exemplo, nós estamos precisando trabalhar aqui, fazer um estudo sobre avaliação da aprendizagem, nós precisamos trabalhar aqui, digamos a gestão da sala de aula, precisamos trabalhar aqui as competências sócio-emocionais [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

Também cita outras ações mais burocráticas da rotina docente que são executadas no horário de planejamento, como o preenchimento de diário. Isso demonstra o que já foi relatado pelo superintendente escolar, que não há uma rotina pedagógica sistêmica e que os trabalhos ocorrem conforme a necessidade do momento.

Já nos momentos com os diretores de turma, ele relata que é feita “a frequência dos alunos, para ver as dificuldades de cada sala, para ver algum resgate de algum aluno que está em risco de abandono.” (Diretor, entrevista, 2020) Mas

essas ações não impactam nos resultados que se repetem ano após ano, no período analisado.

O diretor também cita a realização de encontros administrativo-pedagógicos que ocorrem mensalmente, que contam com a presença do núcleo gestor, professores e funcionários. Onde, segundo ele,

a gente reúne todos da escola, para falar das ações, digamos daquele mês, ou as ações de todo mês, mas que a gente sempre precisa reforçar. Precisa alinhar algumas ações, alguma coisa que está dando certo, alguma coisa que não está dando certo, o que a gente pode fazer para melhorar. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Relata que antes desses planejamentos ou encontros, a gestão se reúne com os PCAs e define a parte pedagógica, que então é repassada nos momentos coletivos, conforme a necessidade. Também relata que o acompanhamento das ações ocorre de duas formas, remotamente pelas informações do diário online ou fisicamente pelo coordenador, assessorado pelos PCAs.

Já o coordenador cita que há uma cobrança para que a escola tenha uma agenda de planejamentos e que nesta devem ser realizadas ações, tais como as que ele relata em sua fala.

[...] nos é cobrado que a gente tenha uma agenda para esses planejamentos, mas ela vai desde a questão de planejar a própria aula, de planejar as suas provas, como ela elaborar suas provas, tem semanas que abrange só correção de provas, quando coincide com aquele período de provas. Então a agenda, ela vem já pautada dessa forma assim. Ou seja, primeiramente você vai trabalhar, planejar os conteúdos que você vai trabalhar, de que forma como você vai trabalhar esses conteúdos né e também nesse ínterim. Aí também, a gente e aí tem muito a presença tanto minha, quanto do diretor quando a gente tem assuntos que são mais administrativos ou dos eventos da escola, que aí, a gente tem que, paralelamente ao planejamento do conteúdo em si, tem também o planejamento das ações da escola e que não são poucas viu. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

O coordenador também relata que não tem como estar acompanhando todos os planejamentos, devido à grande quantidade de demandas advindas da CREDE e da SEDUC. Mas cita que, em sua ausência, os PCAs lhe dão o suporte junto aos professores no acompanhamento do planejamento. E aqui ele relata os encontros

administrativos-pedagógicos que são abordados assuntos diversos e ocorre mensalmente ou bimestralmente.

Essa situação da ausência do coordenador devido a outras ações que surgem em momentos nas quais sua presença é indispensável, é evidenciado em estudos como o de Corrêa e Ferri (2016), que relatam:

[...] percebemos o constante desafio que os coordenadores têm em articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados. Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, entre tantos outros itens, consolidam a jornada destes profissionais no que tange às atribuições legais. Entretanto, competindo com estas, estão ainda as atividades emergenciais. Aquelas atividades que surgem no contexto educacional das mais variadas formas: faltas de professores, preenchimento de tabelas, organização de relatórios, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, entre outros. (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 51)

Isso mostra a dificuldade que coordenadores possuem em realmente fazer o seu trabalho pedagógico devido a outras situações que surgem na rotina escolar. Mas acredito que tenha na estrutura escolar, outros servidores que possam absorver algumas dessas demandas que surgem para que o coordenador possa cumprir com suas atribuições, assim como a implantação de uma rotina e, conseqüentemente, o seu fiel cumprimento, salvo situações de força realmente maiores.

Ao diretor também foi questionado como ele observa, analisa e avalia o trabalho da coordenação escolar em relação à rotina escolar e no combate à redução desses índices de baixo rendimento. Ele relata a evolução do trabalho pedagógico nas escolas que antes era um trabalho mais administrativo e de acompanhamento. Em suas palavras, ele diz:

A coordenação escolar é outro ponto que evoluiu conforme as ações da Superintendência escolar, como eu lhe falei antes, o olhar da superintendência escolar, das regionais era mais administrativo e o coordenador escolar durante algum tempo, não é que ele não olhasse pra parte pedagógica, mas digamos assim, que esse olhar era um pouco mais superficial, tipo de: professores estão planejando? Estão, tá tudo bem. Professores entregaram as provas parciais? Entregaram, tudo bem. Professores estão registrando no diário? Tá, tá tudo registrado. Era coisa assim por cima, vamos dizer assim, porque não tinha, digamos assim, uma cobrança, monitoramento específico do setor pedagógico. A partir do momento em que se passou a se verificar o aluno nessa turma, aqui o índice de, tem tantos alunos abaixo da média, por que aconteceu isso?

Onde está o problema? O que pode fazer? Então aquele, o fazer do Coordenador pedagógico deixou de ser mais assim de forma administrativa [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

Mesmo relatando a mudança na forma de trabalhar do coordenador, o diretor afirma ter muito a melhorar. E cita também que o coordenador tem que deixar suas atribuições pedagógicas, tanto para resolver problemas que surgem na escola – problemas esses que vão desde alunos com indisciplina até falta de professores – como também para resolver demandas burocráticas. Isso tudo afasta o coordenador das suas atribuições pedagógicas de suporte, acompanhamento e orientação.

Essa fala é um sinal que parece demonstrar que o trabalho pedagógico na escola está comprometido, devido a uma sobrecarga de ações a serem realizadas e a insuficiência de recursos humanos para realizá-los. O diretor afirma que, atualmente, o coordenador pode ser chamado de pedagógico, pois está cumprindo as funções realmente pedagógicas.

Ao citar que, “hoje eu posso dizer que o coordenador escolar pode ser chamado de coordenador pedagógico e hoje ele tem assim muitas funções pedagógicas”, o diretor nos dá a ideia de que, as atribuições de caráter realmente pedagógico do coordenador são bem recentes. Porém Corrêa e Ferri (2016) citam que com o advento da LDB, o coordenador passa a atuar de forma articuladora.

Trata-se do coordenador pedagógico, que recebeu destaque na principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9394, de 1996. Esta lei maior reconhece as mudanças na área da educação e, a partir desta concepção, dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar. (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 42)

Portanto, desde a promulgação da LDB (9394/96), o coordenador tem esse trabalho de acompanhar e articular o trabalho pedagógico na escola. O que podemos considerar é que essa ideia ainda não foi bem absorvida na prática e na rotina de muitas escolas. Já em relação, porém, a sobrecarga de demandas que inviabilizam o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, pode sim ser um fator que esteja influenciando o desempenho das escolas, pois o trabalho fica comprometido.

Ao ser indagado pela forma como orienta e acompanha a avaliação que é aplicada pelos professores aos alunos, o coordenador relata que se tenta padronizar o formato, quantidade de questões, conforme as competências e habilidades dos assuntos. Relata também que há uma abertura para que os professores possam avaliar por outros meios, respeitando-se aos padrões estabelecidos.

Ele ainda relata que,

A gente tem tido a preocupação de ver se pelo menos estão, se não estão fazendo de qualquer jeito, apenas para cumprir uma norma da escola né. Então eu posso dizer que a gente tem sim um padrão, normalmente acontece em um período das avaliações parciais. E aí as parciais, as parciais a gente dá uma abertura maior, ele o professor não necessariamente, tem até algumas disciplinas que eles podem cobrar através de um seminário, pode cobrar através de uma pesquisa, então na grande maioria são provas mesmo realizadas, mas que fica essa abertura aí, o professor tem a liberdade de achar a melhor forma que ele possa avaliar o seu aluno nessa avaliação parcial, tem essa, a gente dá essa abertura.

Agora as avaliações bimestrais não, a bimestral já é um pouco, ela tem sim um período certo, tem que ter uma padronização comum a todos. Deu pra entender?

Sim, antes do acompanhamento, assim e ultimamente também essa padronização tem sido e aí facilita, já vou emendar aqui, facilita também meu acompanhamento porque ultimamente desde o..., se não me engano, desde o ano retrasado, acho que já foi assim, a gente padronizou as provas bimestrais, não, a gente realizava apenas, se não me engano, nos terceiros anos que a gente fazia estilo ENEM, né, por área, a gente padronizou as bimestrais dessa forma. Já este ano, a gente estendeu a todas as turmas, não só terceiro, por estarem aptos a no final do ano a fazer as avaliações externas. A gente também estendeu as turmas de primeiro e segundo ano, a forma de cadernos feitos por área, então aí eu acho que dá para responder às duas perguntas. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Percebe-se, portanto, uma padronização das avaliações bimestrais no que diz respeito a estrutura das provas, cabeçalho, número de questões, sendo agrupados em um caderno por área, onde percebemos a intencionalidade de preparação dos alunos às avaliações externas, pois o coordenador cita que as avaliações globais são elaboradas com o estilo do ENEM. Já nas parciais, é permitido ao professor o uso de outros meios de avaliação.

Ainda no seu relato, nos chama a atenção e torna mais evidente o que já verificamos no presente trabalho, o excesso de ações que ele realiza e que dificulta a execução de ações propriamente pedagógicas. Pois o coordenador relata que ele

é quem faz as cópias das provas. E aparenta relatar que está fazendo seu papel pedagógico, pois cita que, “[...] eu acho que praticamente todas passam pelo meu crivo porque eu é quem faço esse trabalho de xerocar essas provas, então ali no momento que eu estou xerocando, já estou dando uma olhada né, prévia” (COORDENADOR, entrevista, 2020). Porém, essa ação deve privá-lo de um tempo, na qual poderia estar realizando ou preparando um planejamento, elaborando ou analisando uma planilha de acompanhamento de resultados, enfim, atividades efetivamente pedagógicas.

Trazendo uma abordagem sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento escolar, que são importantes documentos da escola e que norteiam, portanto, suas práticas, incluindo as pedagógicas, ao diretor foi questionado sobre o estudo e atualização desse documento. O diretor relata que todos os anos, por ocasião da semana pedagógica, faz parte da rotina visitar esses documentos. Porém, nos estudos desse trabalho, já foi citado que o PPP da escola passou pela última atualização em 2017.

Portanto, isso nos leva a crer que o PPP é estudado, mas não passa por atualizações. Debates sobre assuntos diversos que estão no PPP, nos levam a necessidade de atualização desse documento, como, por exemplo, critérios de aprovação e progressão parcial. O documento no momento deve estar sendo atualizado em decorrência do período de pandemia, pois segundo o diretor

[...] a gente visita esse projeto político pedagógico, adequa alguma necessidade de legislação. Como nesse momento agora, a gente tem que atualizá-lo por conta do estudo à distância que nós estamos enfrentando por conta dessa pandemia, mas assim, não só pelo caráter burocrático ou do ponto de vista legal, mas o entendimento do projeto político pedagógico é que ele é um documento para estar a serviço do que for melhor para o processo ensino-aprendizagem da escola, então é um documento, digamos assim visitado anualmente, mas que é trabalhado no transcorrer do ano, porque precisa ser um documento vivo, um documento que legitima o dia a dia da escola, o andar da aprendizagem do aluno. E sempre que necessário, sem ter a necessidade de um tempo previsto para ele ocorrer, a escola vai se apropriando desses momentos de necessidade e adequação ou de implementação de uma ação ou outra, de um projeto, de uma ação pedagógica que venha a atender aquela realidade da clientela da escola, ações que precisam ser revistas, reelaboradas, replanejadas, reconstruídas para que o processo como um todo da escola venha se adequar às necessidades do momento, quer seja por uma necessidade extemporânea, de urgência, como essa agora, quer seja para promover um ensino-aprendizagem de formação

acadêmica, ou de formação pessoal, ou de formação moral, ou de preparação para o trabalho, conforme a missão que a escola desempenha dentro de sua comunidade. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Portanto, em relação às práticas pedagógicas observou-se que os professores fazem uso de diferentes recursos para a realização de suas aulas, mas ainda predominando recursos tradicionais, como o quadro/pincel e livro didático. Os professores, segundo suas respostas, seguem o que propõe Festas (2015), um ensino contextualizado na realidade social, familiar e cultural dos alunos. Sendo necessário se desprender das metodologias tradicionais na qual ainda estão imersos.

A maioria dos docentes também tem como prática a aplicação de atividades domiciliares, fazendo com que o aluno possa, em sua casa, dar continuidade aos seus estudos. Conseqüentemente, os professores fazem a correção dessas atividades, dando assim um *feedback* ao aluno, para que ele verifique se construiu os saberes necessários à execução daquela atividade ou se necessita uma intervenção para essa construção do saber.

A maioria dos professores tem como uma de suas práticas realizar revisão de conteúdos para a prova, assim como também oferecer auxílio aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Quanto aos procedimentos avaliativos, há a predominância de instrumentos tradicionais de avaliação como a prova escrita e trabalhos, assim como uma grande presença de procedimentos qualitativos de avaliação. Sendo um desses instrumentos qualitativos de avaliação, a nota relacionada ao comportamento, muitos professores o utilizam e declaram ainda que contribui para melhoria do comportamento dos alunos. Ainda em relação à avaliação, deve ser vista como um meio e não fim do processo educacional, sendo ferramenta essencial na construção da aprendizagem. No entanto, a maioria dos docentes relata que após a avaliação apenas corrigem a prova, entregam ao aluno e fazem uma correção coletiva comentada. Porém, desses, apenas uma pequena parcela realiza nova avaliação para verificar se houve avanço no aprendizado do aluno.

A gestão cita que essas práticas são debatidas e planejadas em planejamentos semanais por área do conhecimento, e que embora citem a

ocorrência de reuniões coletivas, essas geralmente não possuem o aspecto pedagógico como assunto principal.

Sobre as causas do baixo rendimento, são relatados problemas que dificultam a realização das ações do processo de ensino-aprendizagem, como alunos chegando ao ensino médio com defasagem de conteúdos, e que se busca conscientizar os professores para fazer um estudo diagnóstico da situação dos alunos e procurar fazer um nivelamento das desigualdades verificadas.

Outras práticas que a gestão cita, são a forma pelas quais os professores avaliam os alunos, sendo uns mais benevolentes e outros mais rigorosos. E dois fatores que são bastante citados também como fatores que comprometem o sucesso das práticas docentes são: a defasagem do transporte e a vulnerabilidade social dos discentes.

O superintendente relata que é necessário estipular metas e que os professores revejam suas práticas, de forma a possibilitar as intervenções necessárias no momento certo na rotina pedagógica docente. E que, portanto, se apropriar e analisar os resultados devem ser práticas do professor. Caso contrário, ele continuará avaliando sem propósito algum.

Para o sucesso das práticas, deve-se começar por planejamentos bem elaborados, sistemáticos e que sejam cumpridos, pois o coordenador relata não ter condições de estar presente em todos os momentos e incube essa tarefa ao Professor Coordenador de Área. A prática também deve ser embasada pelo que norteia o regimento e o projeto político pedagógico da escola que são instrumentos que precisam estar em constante atualização e estudo.

Portanto, para a melhoria dos rendimentos bimestrais e da aprendizagem dos alunos, se torna necessário a escola se revestir de novas práticas, não só estabelecendo metas, mas corresponsabilizando a cada um para que cumpram com suas atribuições, que devem se estruturar a partir de planejamentos sistemáticos e de uma rotina de ações bem definidas que devem ser executadas pelos seus respectivos responsáveis.

### 3.3 PERCEPÇÕES E AÇÕES SOBRE A REPROVAÇÃO

Nesta subseção vamos apresentar o que foi revelado na pesquisa em relação às percepções sobre a reprovação na escola pesquisada e que ações são planejadas e realizadas para combater a reprovação escolar.

Sendo esse um dos grandes desafios da educação, portanto, se torna importante ouvir todos os envolvidos, principalmente os estudantes, que são os que passam pelas consequências negativas advindas desse componente negativo do meio educacional. Porém, cabe esclarecer que os alunos não puderam ser pesquisados nesse trabalho, em decorrência das limitações e dificuldades de comunicação impostas pelo período pandêmico<sup>13</sup> ocorrido durante a escrita.

Entretanto, devido a relevância do assunto, os gestores e professores foram questionados sobre o tema. No questionário aplicado ao corpo docente, foi perguntado aos professores o que eles atribuíam o número elevado de reprovação por bimestre. Onde eles deveriam determinar a relevância de cada fator como causa da reprovação. Atribuindo “1” ao fator que consideravam mais relevantes “2” ao segundo e assim, sucessivamente.

Na tabela a seguir, apresentam-se os fatores com seus percentuais de maior relevância, ou seja, na posição 1, em ordem do maior para o menor percentual.

Tabela 17 – Causas da reprovação (Maior relevância - Posição 1)

<b>Fatores</b>	<b>%</b>
Problemas de aprendizagem dos alunos	21,2
Falta de hábito de estudo pelo aluno	18,2
Falta de acompanhamento da família	18,2
Alto grau de cobrança dos professores	18,2
Falta de parceria da direção da escola	15,1
Falta de tempo para planejar aulas mais dinâmicas	9,1

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Em relação aos principais fatores de reprovação, de acordo com os professores, o que foi apontado como sendo de maior relevância, encontrando-se na posição 1, foi o item “Problemas de aprendizagem dos alunos”, que aqui pode

<sup>13</sup>Refere-se ao período de pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), em que ocorreram em todo o mundo milhões de casos de infecção e consequentemente, milhões de mortes. Tendo os primeiros casos surgidos em dezembro de 2019 e ainda afetando o mundo no período de conclusão desse trabalho.

ser entendido como a falta de conhecimentos básicos trazidos do ensino fundamental, como também a falta de interesse por parte do aluno em estudar.

Também se destacaram como 2º, na posição 1, os fatores “Falta de hábito de estudo pelo aluno”, “Falta de acompanhamento da família” e “Alto grau de cobrança de professores”. Os dois primeiros fatores estão, de certa forma interligados pois, a família propicia uma segunda rede de proteção e suporte social para o aspecto educacional. Sendo importante e necessário, portanto, sua integração ao ambiente escolar. Favorecendo assim, o desenvolvimento do aluno na construção do seu aprendizado, por meio do incentivo e sendo um agente de controle externo à escola, sendo assim, a família uma extensão da mesma (BARROS e MURGO, 2018). Propiciando, dessa maneira, que se desenvolva no aluno, tanto na escola como em casa, um maior interesse e hábitos de estudos.

Já o fator “Alto grau de cobrança de professores”, acredita-se que é citado por se achar que, muitas vezes, o professor realiza uma cobrança exacerbada sobre o aluno, por vezes arbitrárias, que acaba por provocar uma inibição, uma falta de gosto pela aprendizagem.

Também chama a atenção, alguns dos pesquisados relataram como fator, a “Falta de parceria da direção da escola”, onde procuraremos ver juntamente com outras análises a confirmação ou não desse aspecto, pois é uma parceria essencial para o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados escolares.

O fator “Falta de tempo para planejar aulas mais dinâmicas” obteve a menor frequência como fator mais relevante, ou seja, para os professores pesquisados esse não tem sido um fator que esteja causando as reprovações.

Observamos então, que diante dos dados apresentados, ocorre que a causa da reprovação sempre é um aspecto ligado ao aluno, seja intrinsecamente ou a seu contexto. Mas está se colocando como uma possível causa a essa situação da reprovação fatores internos à escola. Como apontam Moura e Silva (2007):

Pesquisas revelam que a princípio as dificuldades de aprendizagem eram atribuídas a aspectos de origem congênita, hereditária ou disfunções neurológicas. Em seguida os fatores externos à escola, como situação socioeconômica e cultural passaram a ser pesquisados como determinantes de possibilidades de superação das dificuldades que se apresentam no processo de escolarização. Pesquisas mais recente apontam os fatores intraescolares,

sistemas de ensino e políticas educacionais como parceiros na responsabilidade pelos altos índices de reprovação e evasão escolar. (MOURA; SILVA, 2007, p. 3-4).

Isso mostra a necessidade de a escola também fazer uma autoavaliação, de como suas ações, ou a falta delas, podem estar também contribuindo ou não para a situação de não aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, na reprovação deles.

Foi questionado aos professores, quais eram as principais conseqüências que eles percebiam nos alunos, em decorrência da reprovação. Onde eles deveriam determinar a relevância de cada fator como conseqüência da reprovação. Novamente atribuindo “1” ao fator que considerava mais relevante, “2” ao segundo mais relevante e assim sucessivamente.

Na tabela a seguir são apresentados os fatores e seus respectivos percentuais na posição 1.

Tabela 18 – Conseqüências da reprovação (Maior relevância - Posição 1)

<b>Fatores</b>	<b>%</b>
Evasão escolar	25,9
Baixa autoestima	22,2
Inibição e desinteresse	22,2
Aumento da distorção idade-série	11,1
Isolamento social	11,1
Transtorno psicológico	7,4

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Os pesquisados consideram a evasão escolar como conseqüência mais relevante em relação à reprovação dos alunos. Outros fatores considerados relevantes pelos pesquisados foram a “inibição e desinteresse” e a “baixa autoestima”, ou seja, fatores comportamentais e sociais.

Buscou-se, na sequência, a percepção dos professores sobre como a gestão atua em relação à reprovação. Onde foram colocadas ações que são esperadas pela gestão diante da situação de reprovação. E, para aferir quais ações eram realizadas pela gestão da escola, solicitou que se determinasse a relevância de cada ação da gestão de acordo com as ações mais realizadas, visando a redução da reprovação. Novamente atribuindo “1” ao fator que considerava mais relevante, “2” ao segundo mais relevante e assim, sucessivamente.

A seguir apresentamos a tabela 19 que traz, segundo a perspectiva dos professores, as ações mais relevantes da gestão em relação ao problema da reprovação.

Tabela 19 – Como a gestão tem tratado o problema da reprovação (Maior relevância - Posição 1)

<b>Ações</b>	<b>%</b>
Reunindo os professores para análise das médias baixas	20
Orientando os professores quanto à importância da recuperação paralela	17,1
Estabelecendo parceria com estagiários para aulas de monitoria	17,1
Reunindo os professores para o planejamento de ações ou projetos	14,3
Alocando os alunos em turmas de reforço escolar	14,3
Oportunizando a troca de experiências entre os professores	11,4
Orientando os professores quanto ao uso das atividades autorreguladas	5,7

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A principal ação da gestão diante da questão da reprovação, segundo os pesquisados, tem sido a reunião dos professores para análise das médias baixas, na sequência, a orientação para a importância da recuperação paralela e o estabelecimento de parcerias com estagiários para aulas de monitoria.

Chamou-nos a atenção, que em outras evidências colhidas por meio de outros métodos (entrevistas), é apresentado a dificuldade de reunir-se para análise desses resultados, devido a vários fatores e que mesmo com a orientação da importância da recuperação paralela, ela ocorre de uma forma que difere do ideal devido à correria das ações e do calendário. Em relação aos estagiários ou monitores, estão presentes na escola apenas para suporte ao laboratório de informática. Os raros estagiários que aparecem são para estágio de observação e regência de suas respectivas licenciaturas, logo a passagem pela escola é rápida, ocorrendo no período de algumas semanas.

Questionou-se aos professores que instrumentos eles usam para avaliar os alunos por ocasião dos estudos de recuperação. Solicitando a relevância de cada instrumento utilizado nos estudos de recuperação dos alunos. Novamente atribuindo “1” ao fator que considerava mais relevante, “2” ao segundo mais relevante e assim sucessivamente. Na qual foram obtidos os dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 20 – Instrumentos utilizados na recuperação dos alunos (Maior relevância - Posição 1)

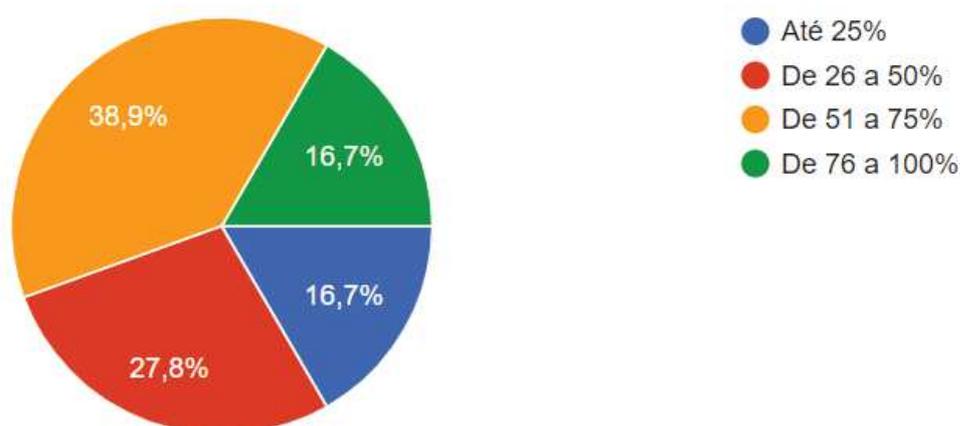
Instrumentos de avaliação	%
Trabalho individual	26,9
Prova	23,1
Prova oral	23,1
Pesquisa	11,5
Teste	11,5
Trabalho em grupo	3,9

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Em relação aos procedimentos de recuperação paralela, os professores declararam como principal instrumento de recuperação de notas, o trabalho individual, sendo também bastante relevante o uso de prova e prova oral, isso talvez, devido ao curto intervalo de tempo para realizarem esse procedimento, que segundo evidências seria de apenas uma semana, e por serem o trabalho e as provas, escrita e oral, métodos mais simples e rápidos, se tornam as mais escolhidas para o período de recuperação.

Buscou-se saber dos professores, qual o percentual de alunos, em média, que conseguem recuperar, por meio da realização da recuperação paralela, suas médias bimestrais.

Gráfico 29 – Percentual de alunos recuperados, em média, por meio da recuperação paralela



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Mesmo com todas as dificuldades relatadas, como falta de tempo, falta de alunos e outros fatores enfrentados pelos professores, mais da metade dos

professores (55,6%), relataram conseguir recuperar mais de 50% dos alunos que se encontravam em recuperação de estudos.

Também foi utilizada a escala Likert em alguns questionamentos, onde se solicitou resposta a uma escala de 5 pontos, que foram: discordo, mais discordo que concordo, nem concordo nem discordo, concordo mais que discordo e concordo. Permitindo assim, entender de forma mais pontual o grau de percepção dos professores sobre as afirmativas realizadas.

Em relação ao assunto abordado nessa subseção, a reprovação, as afirmativas e o percentual de respostas de cada ponto da escala são apresentados a seguir. A princípio foi feita uma afirmação acerca dos momentos de discussão no conselho de classe, se eles são suficientes.

Tabela 21 – Escala de Likert / Afirmativa 1

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os momentos de discussão sobre a reprovação, que acontecem no conselho de classe, são suficientes para propor soluções para diminuir o índice de reprovação.	4 (22,2%)	6 (33,3%)	0 (0,0%)	7 (38,9%)	1 (5,6%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Nessa afirmativa, mesmo um maior percentual de professores (38,9%), concordando mais do que discordando que o conselho é um momento suficiente para proposição de soluções para combater o índice de reprovação. Vemos que um percentual maior (55,5%), está na faixa de tendência à discordância (juntando os que discordam com os que mais discordam que concordam). E ainda, aliados a isso, os resultados analisados na pesquisa mostram que as soluções propostas não estão surtindo o efeito esperado, pois, os resultados nos últimos anos vêm caindo em termos de rendimento dos alunos.

A afirmativa seguinte diz respeito à contribuição da recuperação paralela para redução do número de reprovações.

Tabela 22 – Escala de Likert / Afirmativa 2

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
A recuperação paralela contribui para diminuir o número de reprovações ao longo do bimestre.	0 (0,0%)	2 (11,1%)	1 (5,6%)	5 (27,8%)	10 (55,6%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A maioria dos professores (83,4%), tende a concordar ou concordar mais que discordar com a contribuição da recuperação paralela para a redução das reprovações. Percebemos nas falas dos entrevistados, que há uma preocupação em reduzir o número de alunos reprovados e que alguns mecanismos são utilizados para esse fim, sendo a recuperação paralela um desses.

Porém, deve-se ter o cuidado para que esses mecanismos não se tornem simplesmente um redutor de índices de aprovação ou reprovação, mas que sejam, principalmente, meios de propiciar aos alunos a aquisição dos saberes necessários, que não foram adquiridos durante aquele período, para que possam prosseguir com seus estudos.

Na sequência, fez-se a afirmação de que os alunos não recuperavam as médias na recuperação paralela, a tabela 23 apresenta os dados obtidos.

Tabela 23 – Escala de Likert / Afirmativa 3

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os alunos, em sua maior parte, não conseguem recuperar as médias com a recuperação paralela.	4 (22,2%)	6 (33,3%)	2 (11,1%)	5 (27,8%)	1 (5,6%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Aqui se observa que pouco mais da metade dos professores (55,5%), discordam mais que concordam e discordam que a maioria dos alunos não recuperam as médias na recuperação. Ou seja, para eles a recuperação paralela consegue fazer com que mais da metade dos alunos possam se recuperar em relação às médias. Isso se confirma nos dados apresentados no gráfico 28, que

demonstra que a maior parte dos professores, em percentual idêntico ao desse item aprova mais de 50% dos alunos.

Aqui se reforça a atenção que se deve ter não somente com o alcance das médias, mas, principalmente, com a aprendizagem efetiva que o aluno deve ter no decorrer da sua vida estudantil.

Complementando essa análise, apresentamos o que obtivemos com as entrevistas com os gestores em relação à reprovação. Perguntou-se como a gestão está encarando o problema da reprovação bimestral, o que poderia ser feito e o que, de fato, é feito para minimizar o impacto dessa situação. O diretor relata a importância de se fazer um melhor acompanhamento desde o planejamento até a aplicação de intervenções, onde ele relata:

[...] nós, – eu enquanto gestor e o meu coordenador, a Coordenação pedagógica – o núcleo gestor como um todo, eu acredito que nós temos que fazer um acompanhamento melhor, tanto no planejamento como também na questão do acompanhamento em sala de aula. Verificar o que no transcorrer do bimestre, verificar o que realmente está sendo falho, não deixar para corrigir no bimestre seguinte, ver com os professores o quê que realmente o trabalho mais focado. Que as avaliações da aprendizagem, as avaliações promovidas junto ao aluno tenha um equilíbrio, uma consonância com o conteúdo realmente trabalhado dentro da sala de aula e que esse trabalho tenha sido bem executado, bem planejado, que o professor possa, digamos assim, construir instrumentos avaliativos mais consistentes com relação aquilo que ele trabalhou [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

Nesse trecho da entrevista, a fala do diretor demonstra que o trabalho realizado está sendo falho e que há a necessidade de um acompanhamento mais efetivo, detectando as possíveis falhas, desde o planejamento, passando pela prática docente até os processos avaliativos. E que com esse acompanhamento, se aplique as intervenções necessárias no decorrer do processo, não esperando o bimestre ser encerrado.

Já no que diz respeito ao índice de aprovação que ocorre ao final do ano, num movimento diferente do que acontece no decorrer do ano, o diretor apresenta como argumento o fato de que, mesmo não tendo desempenho regular no decorrer do ano letivo, o sistema onde as notas são registradas não as arredonda a cada bimestre. Logo, um aluno com nota 5,5 permanece com essa nota e é considerado como abaixo da média. Porém, ao final do ano letivo, após lançadas as médias dos

quatro bimestres, se ele atingir 22 pontos, ou seja, média 5,5, o sistema arredonda pra 6,0 e o aluno que antes fazia parte dos alunos em situação de reprovação, estando abaixo da média, passa a ser aprovado.

O diretor também cita a necessidade de se despertar o protagonismo dos alunos, por meio de grupos de estudos, utilizando de uma aprendizagem cooperativa. Assim como também buscar um maior apoio da família, ao menos no incentivo, cobrança e orientação para os estudos.

Já o coordenador relatou que seria ideal reunir-se bimestralmente, gestão e corpo docente, para análise da situação dos alunos, identificação das dificuldades e que esse momento seria um conselho bimestral e não anual como é feito no momento. Mas, segundo o coordenador, a realização desses momentos se torna difícil e que nesses momentos deve ser feitas ações, que, segundo ele, são dificultadas pelo fato de o aluno morar distante, dificultando a realização de intervenções. Sobre isso, o coordenador relata que

[...] o ideal seria que a gente tivesse essa possibilidade de estarmos realizando bimestralmente conselhos de turma para a gente ver as dificuldades [...]

Então, vendo essa questão aí, se fizéssemos essa análise do conhecimento do aluno, pela questão também da aptidão do aluno, a gente tinha como saber. “Oh, fulano ele tem habilidades pra matemática, mas não tem tantas habilidades para língua portuguesa”. Esse aluno merece ou não merece? Tá tendo uma oportunidade? E aí feito essa análise mais profunda, aí a gente teria como dar reforço, como trabalhar aquele aluno onde ele tem maior dificuldade. E isso seria no campo ideal, mas eu já falei que é extremamente difícil pra nós que trabalhamos em uma escola em que poucos alunos moram ali próximo à escola. Então fica difícil trazer esse aluno pra vir estudar no contraturno. E também fazemos essa pesquisa minuciosa para ver realmente em que ponto aquele aluno tem que melhorar, em que disciplina ele tem que melhorar, na medida do possível a gente tem feito análise, mas de forma mais ampla, mais geral. Mas o ideal fosse que essa análise fosse feito de forma mais específica. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Ou seja, em sua fala, o coordenador cita a não realização de ações fundamentais, como o acompanhamento efetivo da aprendizagem dos alunos junto aos professores, assim como também relata que se deve oportunizar aos alunos chances para prosseguirem nos estudos. Não se atendo apenas à avaliação quantitativa, mas fazendo também uma análise qualitativa.

Porém, deve-se ter o cuidado para não aprovar alunos sem os conhecimentos mínimos necessários para continuidade dos seus estudos. Pois, pode proporcionar um efeito que causará prejuízos aos alunos mais adiante. Prejuízos esses que podem ser semelhantes aos causados pela prática da progressão continuada. Como relata Barros e Murgo (2018):

Em relação à série escolar em que ocorreram as reprovações, os achados vão ao encontro do Censo Escolar (Inep, 2017), que indica maior incidência de reprovação nas séries finais. O resultado converge para a problemática da progressão continuada que muitas vezes faz com que o aluno passe para outras séries desprovido de aprendizagens básicas. Tal prática surgiu com o intuito de diminuir o índice de reprovação, mas que, ao fim do ciclo, o resultado insatisfatório se expõe de forma drástica, indicando a necessidade de reorganização dos conteúdos curriculares dos ciclos para diminuir o impacto nas séries finais e não naturalizar a reprovação. (BARROS; MURGO, 2018, p. 9)

Embora a escola pesquisada organize seus alunos por seriação, as consequências de aprovar sem o mínimo de conhecimentos adquiridos, podem provocar os mesmos efeitos citados por Barros e Murgo em seu trabalho em que cita a progressão continuada. Paro (2002) reforça essa ideia, pois não se deve fugir da reprovação por meio de uma aprovação automática, conduzindo o aluno até o final de uma etapa de ensino. Concluindo a educação básica com uma ausência de conhecimentos tão grave quanto se ele tivesse sido reprovado. Portanto, deve haver a apropriação de uma análise sobre as práticas escolares e institucionais e buscar aperfeiçoá-las.

O coordenador cita como dificuldade na realização desses encontros para análise do desempenho dos alunos, o fato de os professores não serem exclusivos da escola. Ele inclusive faz uma comparação quando relata:

[...] vamos fazer aqui um comparativo. Você tem uma escola profissional. Nas profissionalizantes, os professores são praticamente só de lá, só da escola. E, além disso, você consegue ter o professor de manhã e de tarde, na nossa escola nós temos professores que são da rede estadual, da rede municipal e da rede particular, então a gente tem promovido sim. Nós temos nossos horários de planejamento que a gente chama planejamento administrativo pedagógico, tentamos nos reunir pelo menos uma vez por mês ou pelo menos uma vez por bimestre. Agora assim, por ser uma escola que não é aqui na sede e a maioria dos nossos professores residem aqui na sede, aqui no Ipu.

Esses nossos planejamentos eles normalmente são marcados no horário que você pega o final da tarde e extrapola o período da noite. E aí são “n” problemas a serem tratados naquela reunião. Agora quando eu digo essa reunião, ela teria que ser mais específica nesse sentido, não entrando a parte administrativa, mas exclusivamente pedagógico né. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Ele apresenta as dificuldades e relata como exemplo comparativo o fato de as escolas profissionais terem todos os seus professores exclusivos. Já na escola pesquisada, que é regular, os professores atuam em outras escolas e redes. E que em alguns momentos que se reúne a maioria dos professores, são tratados assuntos diversos, não somente as questões pedagógicas. Nesse caso, são as chamadas reuniões administrativo-pedagógicas que já foram também citadas pelo diretor. E que, por muitas vezes, se prolonga, devido à quantidade de assuntos a serem abordados.

Ele afirma que é necessário realizar reuniões exclusivamente para tratar a parte pedagógica. E que isso só ocorre ao fim do ano, onde se vai analisar a situação dos alunos, se será aprovado ou não. Mas, acredita-se que esses professores também possuem compromissos nas outras escolas ao final do ano. Logo, é uma questão de se criar um cronograma e o mesmo ser cumprido.

Ainda na comparação com as escolas profissionais, o coordenador, em relação aos fatores causadores da situação de baixo rendimento bimestral, relata que com o advento das escolas profissionais, essas selecionam os alunos mais interessados e mais bem preparados para ingressar no ensino médio. Desta seleção, as escolas regulares ficam com alunos desinteressados e com defasagem no ensino. Ainda, afirma o coordenador entrevistado que esse trabalho feito com os alunos que encontram dificuldades, principalmente nas disciplinas de português e matemática, deve ser feito no ensino fundamental, para que eles possam ingressar no ensino médio com o mínimo de conhecimento necessário.

O diretor também foi questionado na entrevista sobre que consequências a reprovação pode causar nos alunos. Ele cita que cada aluno deve ter respeitado o seu ritmo de aprendizagem, pois uns tem mais facilidades que outros. Para isso, ele usa uma metáfora de um autor lido por ele, na qual diz:

[...] existe numa sala de aula, pode existir aluno fusca e aluno caminhão. Que tem aluno caminhão que ele tem a capacidade de levar uma carga maior e que você pode é colocar carga, ele carrega,

porém para esse tipo de aluno você não pode colocar uma carga menor, que vai ser um desperdício. Da mesma forma, o aluno fusca ele tem uma limitação, ele não pode carregar mais do que a capacidade dele, então para esse aluno o professor tem que dosar o que ele pode carregar e eu vejo que muitas vezes – porque que eu falei isso – vejo que muitas vezes uma reprovação, se é que a gente pode dizer, que ela é uma reprovação justa, eu digo isso porque eu, particularmente, eu só sou a favor da reprovação em último caso.0 Porque – eu vou já responder sua pergunta – ela tem consequências terríveis dentro da minha visão, eu posso estar errado, mas assim, muitas vezes essa reprovação ela pode ter sido uma reprovação injusta, pode ter sido colocado uma carga de um caminhão em um Fusca e eu não posso pegar um Fusca e jogar no mato ou tirar ele de circulação porque ele não tem função, ele não tem capacidade. Ele não pode levar uma carga do caminhão, mas ele pode carregar uma determinada carga. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Porém, o professor tem que estar preparado para lidar com a heterogeneidade existente na sala de aula, assim como também a gestão deve fazer o acompanhamento, oferecer o suporte e realizar as intervenções necessárias para minimizar essas diferenças no ritmo de aprendizagem de cada aluno. Os alunos que possuem mais facilidade na aprendizagem devem ser explorados com esse seu ritmo, onde além de auxiliar aos demais estudantes, ainda aprimora seu conhecimento. Simultaneamente, o professor deve oferecer o suporte adequado àqueles com ritmo mais lento, proporcionando a ele uma alta expectativa, para que não se desestimulem e não se desinteressem pelo seu aprendizado.

O diretor também cita:

Então, eu sou contra a reprovação em termos – eu já disse, só sou a favor dela em último caso – porque assim, acho que cada aluno ele tem um potencial, eu não posso reprovar um aluno porque ele não teve condições, em química, em física biologia, matemática, de entrar numa universidade, mas aquele aluno, ele tem condições e habilidades e competências para outras coisas. Para ser uma telefonista, para ser um balconista, para ser um cara que botou um comércio e assim por diante. Muitas vezes, a reprovação ali no primeiro ano, no segundo até mesmo no terceiro ano do ensino médio vai impedir aquele cidadão de concluir o ensino médio e vai lhe impossibilitar talvez um concurso para faxineiro, para uma merendeira, para um motorista, para uma função que necessariamente não exige o mesmo que se exige de um aluno que vai para uma faculdade, para o nível superior. (DIRETOR, entrevista, 2020)

A reprovação não deve ser aplicada com um caráter de punição, pois a escola não possui em sua essência esse caráter punitivo, pelo contrário, ela deve acolher o

aluno com suas características e buscar que ele se torne ator na construção de sua própria aprendizagem. Mas também, não se pode extinguir a reprovação, fazendo com que a aprovação se torne automática, pois, com a mentalidade e cultura da juventude contemporânea, os mesmos poderão ser induzidos ao desinteresse na aprendizagem.

Já em relação ao aluno fazer um concurso ou seleção para concorrer a um cargo, ele deve estar provido de conhecimentos mínimos que o possibilitem concorrer a uma das vagas, pois, não somente o fato de ter concluído o ensino médio será visto como um requisito, mas o conhecimento adquirido durante sua vida estudantil será necessário para disputar essa vaga a qual concorre.

O diretor ainda relata:

[...] se no final do terceiro ano ele não despertou o interesse para uma faculdade, mas muitas vezes esse interesse vem depois, quando ele já tá fora da escola, então eu acho que o nosso objetivo principal é fazer com que o aluno não desista e segundo lugar que ele conclua o ensino médio. E aí, o que ele aprendeu ou o que ele deixou de aprender – principalmente o que ele deixou de aprender – que não seja um empecilho para ele continuar a vida dele, porque quando eu digo que a reprovação traz consequências terríveis [...] (DIRETOR, entrevista, 2020)

Realmente, é importante permitir que o aluno tenha um fluxo escolar de tal maneira que impeça a distorção idade-série. Mas, acredita-se que o principal objetivo da escola seja oferecer um ensino com equidade, onde o aluno terminará seu percurso escolar básico com conhecimentos essenciais para continuidade de sua caminhada, independente do caminho escolhido por ele. Mas não simplesmente terminar sem uma aprendizagem significativa.

Portanto, o fato de o aluno concluir seus estudos básicos e não adquirir conhecimentos para seguirem sua caminhada, segundo Barros e Murgio (2018) pode, de acordo com a OCDE, se caracterizar como fracasso escolar.

Nessa direção, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1998) define o fracasso como resultado de três processos: alunos que não alcançam o nível de conhecimento exigido durante o período e com isso ficam abaixo da média e são reprovados; alunos que evadem do sistema educacional antes de sua conclusão e, por fim, aqueles que, após a conclusão de escolarização formal e com a entrada no mercado de trabalho,

evidenciam a ausência de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola. (BARROS; MURGO, 2018)

Então, diante do que é apresentado pelos autores, o fato dos alunos concluírem os seus estudos sem terem conseguido adquirir conhecimentos necessários para ingressarem no mercado de trabalho, evidencia o fracasso escolar. Tanto quanto aqueles que são reprovados, como também aos que se evadem da escola sem concluir.

Em outro momento da entrevista, o diretor relata que a escola tem o objetivo de levar o aluno a dar continuidade aos seus estudos, ingressando no ensino superior e que não seguindo por essa trajetória, ele possa ter condições para ter sucesso escolar. E aqui ele cita seu entendimento sobre o sucesso escolar, como sendo a garantia do acesso do aluno à escola, da sua permanência e, conseqüentemente, que ele possa concluir o seu ensino médio com condições de adentrar, de ingressar no nível superior ou estar preparado para o mercado de trabalho.

De acordo com Castro e Junior (2016), o sucesso escolar é considerado como a trajetória do aluno até a conclusão do ensino médio sem distorção idade-série, sem reprovação e sem abandono, portanto, o sucesso do aluno é obtido quando ele possui um fluxo contínuo, sem interrupções na sua caminhada educacional básica. Ainda no mesmo trabalho, Castro e Junior apresentam outra definição para o sucesso escolar, se baseando no fluxo e/ou proficiência, ou seja, semelhante à primeira definição apresentada pelos autores, onde fatores como aprovação, reprovação e distorção idade-série são considerados para definir o sucesso escolar, mas, considera também a proficiência obtida em avaliações externas.

No mesmo trabalho Castro e Junior (2016) trazem outra definição, quando, ao citar Nogueira e Fortes, apresentam o sucesso escolar como a distância que foi percorrida pelo aluno, o tempo gasto e o meio pela qual se deu esse percurso, onde se considera dessa feita a questão social do aluno, se houve ou não prestígios na caminhada. Essa visão sob a óptica da sociologia da educação, que não é unânime na forma como define o sucesso escolar, ainda pode levar a outra análise.

Essa outra análise seria a de que o sucesso escolar ocorre quando um indivíduo que possui características que tendem a levar ao fracasso – como o baixo

nível socioeconômico familiar, pais sem ou com pouca escolaridade, famílias desestruturadas – mas que mesmo assim conseguem atingir objetivos, tais como concluir o ensino médio, sem evasão e repetência, situação que foge à regra do que se espera para alguém que se encontra em seu contexto social. Essa abordagem sobre a definição de sucesso escolar, é importante para compreendermos como é percebido o sucesso escolar na perspectiva dos atores envolvidos nessa pesquisa.

E conforme já visto no capítulo 2, os dados da escola no que diz respeito ao ingresso no ensino superior e nos resultados dela nas avaliações externas não têm sido satisfatórios. O que leva a conclusão de que o sucesso escolar, segundo as definições acima e os relatos do gestor da escola não estão sendo plenamente alcançados.

O diretor relata que o fazer pedagógico da escola, a princípio, se baseia em fazer com que os alunos permaneçam na escola, devido à vulnerabilidade dos mesmos por serem da zona rural, sendo, segundo o gestor, um trabalho muito focado no que para ele é o grande problema da escola, a evasão escolar.

E dando continuidade a esse trabalho pedagógico, o gestor entrevistado ressalta as ações para realizar um trabalho de nivelamento, pois, muitos alunos chegam com defasagem de conteúdos e habilidades básicas que são necessários à continuidade dos estudos no ensino médio. E que, na continuidade desse trabalho, dentro de um avanço progressivo, preparam-se os alunos para as avaliações externas e propiciam àqueles que têm interesse em cursar a faculdade, a possibilidade de realizar esse objetivo.

O diretor cita o sucesso como missão da escola, onde afirma:

[...] o sucesso que nós pensamos que é nossa missão no nosso fazer pedagógico resume-se nessas três palavras: garantir o acesso, a permanência com foco na aprendizagem para que esse aluno possa ter o seu sucesso escolar. Que é justamente a conclusão do seu ensino médio e a possibilidade de ingressar no nível superior, que é o que nós chamamos de sucesso escolar quando isso é atingido. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Portanto, o diretor apresenta, no excerto de sua fala, transcrito acima, sua concepção sobre o sucesso escolar, como sendo o mesmo alcançado quando o aluno consegue ingressar no ensino superior. Mas, diante das definições aqui apresentadas, podemos entendê-la como sendo àquele aluno que, ao concluir seus

estudos, tenha condições de prosseguir para o ensino superior ou ingressar no mercado de trabalho, de forma que consiga desenvolver plenamente as habilidades que forem necessárias com os conhecimentos adquiridos na educação básica.

O diretor, em sua fala, também relata um ponto já citado nesse trabalho, de que a reprovação não pode ser um meio de punição, como mostra o excerto:

a reprovação para mim é excluir, é uma forma de exclusão e ela é ainda mais exclusiva ainda. [...] se essa reprovação vir por uma vingança, porque era um aluno danado, um aluno que não prestava atenção, era um aluno rebelde, que desafiava o professor, que dava trabalho em sala, que não prestava atenção, resultado aquele aluno indisciplinado. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Outro ponto colocado aqui pelo diretor é que a escola possui o projeto diretor de turma, visando combater problemas socioemocionais que os alunos trazem consigo, quando aponta:

[...] por isso que na escola, hoje nós temos o Professor Diretor de turma. Hoje estamos trabalhando projeto de vida, estamos trabalhando as competências socioemocionais, tudo com o interesse, com o objetivo de mudar a situação. Nós não temos aquela varinha mágica, mas enquanto educadores a escola que nós temos é essa, a clientela que nós temos é essa [...] nós não podemos escolher a nossa clientela, então nós não podemos nos desfazer dele e nós temos que trabalhar, agora varinha de condão ninguém não tem. Então é desafio, educação é desafio, é hoje, amanhã..." (DIRETOR, entrevista, 2020)

Concordamos com o diretor que devemos ter um zelo pelo aluno em todas as suas dimensões, orientando, incentivando. Mas, sem esquecer que o principal objetivo da escola é proporcionar o aprendizado a esse aluno. Pois Barros e Murgos (2018) citam:

Os aspectos internos dos adolescentes são componentes do processo de fracasso e de reprovação escolar, uma vez que podem impactar diretamente no rendimento acadêmico. Assim, problemas com a autoimagem (Alves, 2011), autoeficácia (Azzi & Polydoro, 2011; Polydoro & Casanova, 2015) ou habilidades socioemocionais (Abed, 2016) –entre outros –tendem a prejudicar o desenvolvimento do aluno no contexto escolar. Nesse sentido, é necessário ter-se um espaço de trabalho para o desenvolvimento desses aspectos, de modo a permitir que os alunos consigam ter atitudes e conceitos mais positivos sobre si e, conseqüentemente, se tornem mais motivados para aprender (Garcia & Boruchovitch, 2014). Isso não

significa que a sala de aula deve se tornar um espaço terapêutico, mas, sim, que a escola precisa estar atenta para as emoções e sentimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e utilizá-los como potencial criativo entre os diferentes estilos cognitivo-afetivos dos alunos. (BARROS; MURGOS, 2018, p.4)

Portanto, cuidar dos alunos em relação aos aspectos socioemocionais, com o objetivo de evitar que possam influenciar na aprendizagem deles, é necessário. Mas, não colocar como ponto principal a ser trabalhado pela escola, pois o processo de ensino-aprendizagem é o que caracteriza a existência do ambiente escolar.

Já o coordenador cita que, a reprovação não é garantia de que, no próximo ano, o aluno irá mudar para melhor ou pior. Isso é algo intrínseco ao aluno, ele é o agente da sua aprendizagem. Caso ele queira ter uma boa formação, tem que partir dele.

O coordenador também relata que, se a missão é fazer com que o aluno ingresse no ensino superior, diante da realidade e dos resultados da escola, a meta não é cumprida. Isso confirma os dados apresentados no capítulo 2, que demonstram, como resultados, o baixo percentual de alunos egressos que adentram no ensino superior.

Em relação à reprovação ele aponta:

Mas, como eu já falei, a gente está lá para atendê-lo como um todo, formá-lo. Primeiramente um cidadão, e aí ele através dos seus esforços, angariar, buscar os seus objetivos. Mas voltando aí à questão da aprovação, não que eu seja, que eu seja assim um defensor com afinco de que o aluno tem que ser aprovado, porque se ele não for ele vai desistir tal, mas é triste a gente, a gente vê o aluno que faz um ano não passa, faz outro ano não passa e fica lá na escola sem objetivo, sem nada, eu não tenho, esse tempo que eu tô lá, eu não me recordo assim de alguns alunos que tenham repetido de ano e no ano seguinte ele tenha voltado um aluno renovado, um aluno... E já vi situações de que alunos que passaram se arrastando, foram ajudados de certa forma, que o conselho de professores preferiu dar uma chance, eu já vi muito dessa situação de que eles conseguiram melhorar no ano seguinte. É assim, cada caso é um caso, eu sei que tem aqueles que não querem nada, só vão lá para curtir com a cara dos professores, com a cara do Coordenador, do diretor. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Ele relata, portanto, que na realidade da escola, alunos reprovados não mudaram sua perspectiva sobre a aprendizagem em decorrência dessa reprovação, mas, que alguns alunos nos quais se foi oportunizado uma chance, por meio do

conselho, ou seja, aquela visão humanística, muito citada pelos gestores, pode sim apresentar melhora no ano seguinte. No entanto, acredito que vai depender da percepção do aluno, pois assim como ele pode ter essa capacidade de aproveitar essa oportunidade, mudando a forma como conduz seu aprendizado, ele também pode apresentar um desinteresse, por ser aprovado sem ter atingido os parâmetros mínimos para aprovação.

O coordenador também relata não concordar com a aprovação do aluno simplesmente para se atingir as metas estabelecidas. Mas também relata que muitas vezes se dá um jeito de aprovar o aluno.

Que aí assim, eu acho que se o aluno tiver a oportunidade de ele avançar, eu não sou muito de aprovar por aprovar. Assim, “Ah, vamos aprovar porque a gente tem uma meta a atingir”, ok. Então isso aí também eu sou contra aprovar só para ter números, eu sou contra. Mas eu acho que uma vez que você deu a oportunidade, esse aluno souber agarrar as oportunidades, então eu acho que a chance que é dada assim, ela é bem-vinda. Mas é algo controverso sabe, a gente tem opiniões de todas as formas, tem professores que podem às vezes desgostar porque a gente apoia que o aluno seja, ao aluno seja dada a oportunidade. Mas como eu falei, eu tenho visto muito mais alunos que foram dados oportunidades, estando melhorando no ano seguinte do que alunos que foram reprovados e acabaram desistindo. Então a estatística comprova isso. Que um dos fatores que leva ao abandono é a questão da repetição, mas aí tudo é complexo cara, o aluno que realmente estuda, eu costumo dizer para meus alunos [...] Mas como eu falei, vai para a questão do desinteresse né, quando o aluno é interessado, conseqüentemente ele será aprovado, aqueles que não tem interesse nenhum, então às vezes a gente vai empurrando de qualquer jeito e muito tempo depois é que vai cair a ficha. Infelizmente quando cai a ficha já não está mais sobre a nossa tutela, digamos assim. [...] Eu acho que professor nenhum é a favor de reprovação. Agora há situações que determinados alunos merecem né, não merecem essa chance que normalmente as escolas acabam dando, porque como eu falei, a chance de um aluno ser reprovado é muito pequena né, só se ele for um aluno altamente relaxado. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Embora relate que seja contrário à aprovação por motivo de se atingir metas, o coordenador cita que, por vezes, se aprova o aluno sem ter condições. E ainda que as chances de um aluno ser reprovado são muito pequenas. Possivelmente, em decorrência de muitas chances serem dadas aos alunos, o que cria dessa forma, uma sensação de que se pode ser aprovado sem ter compromisso com seu aprendizado.

Cita também que há professores que não concordam quando se tenta oportunizar chances aos alunos. Isso demonstra ainda uma forte ligação com a cultura da reprovação. Mas o núcleo gestor e o corpo docente, por meio de suas ações, devem buscar desenvolver uma cultura de aprendizagem efetiva. Onde se busca, por meio de práticas diferenciadas, proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem, pois os resultados analisados demonstram que o que é feito não está sendo efetivo.

Em relação à reprovação, o superintendente escolar relata indignação com o fato de professores, tanto da escola pesquisada, como de outras escolas relutarem em manter uma reprovação. Segundo o superintendente não foi absorvido ainda a avaliação e as possibilidades que podem ser propiciadas pelo uso dos resultados e assim promover mudanças na rotina de trabalho. Ele defende que deve haver nos planejamentos uma reflexão constante acerca dos resultados, não somente ao final de cada período.

O superintendente menciona que:

É uma escola pequena são poucos os professores, dá para chegar em todos e dá para conversar e apresentar os dados dele, "professor vamos lá". E outra coisa, estabelecer um padrão de avaliação, o aluno tem que entender como é que é feita a avaliação parcial, como é que ela é realizada, sem tirar a autonomia do professor de avaliar sobre outra maneira também, através de trabalho, atividades realizadas, participação do aluno, não impede. Mas a avaliação parcial em si pode ter lá a sua roupagem da escola de como ela é feita, bem como a avaliação bimestral também. Então, isso a gente precisa melhorar, a gente precisa caminhar para poder avançar nessa questão. (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Portanto, ele afirma que é possível fazer um trabalho efetivo de acompanhamento, pelo fato de a escola ter poucos professores e, dessa forma, organizar uma rotina para essas análises. O superintendente também cita a necessidade de a escola estabelecer um padrão de avaliação, assim como levar o aluno a compreender esse processo. Sem, portanto, demover do professor sua autonomia, mas levando a criação de uma identidade avaliativa.

Questionou-se aos entrevistados sobre a análise dos resultados, como é feita, com qual frequência e a partir de quando se iniciou com essa prática. O diretor cita que há uns cinco anos, o trabalho do superintendente passou a ter esse olhar mais pedagógico, pois ele relata o seguinte sobre o papel do superintendente:

[...] há uns anos atrás, nós não tínhamos a figura do superintendente escolar, que eu acredito que nos anos anteriores era supervisor escolar. Mas o supervisor escolar antigamente ele vinha na escola, ele vinha com um olhar administrativo podemos dizer assim, ele vinha olhar se os professores tinham assinado o livro de ponto, ele vinha olhar os diários físicos se estava registrado a aula, ele vinha na secretaria olhar os registros da secretaria e se os mantimentos da cantina estão bem armazenados e coisas administrativas podemos dizer assim. Agora a gente..., é perceptível de uns anos para cá, isso já tem o quê, isso já tem eu acredito que uns 5 anos e o trabalho do superintendente ou do supervisor, não sei como é que é chamado em outros estados, mas aqui para nós é superintendente, o trabalho deles tem deixado de ser mais administrativo, continua, mas o olhar administrativo muito pouco e mais assim, mais focado no processo ensino-aprendizagem. É, nós somos cobrados, cobrados assim, acompanhados e orientados, mas, o termo é esse mesmo cobrados...” (DIRETOR, entrevista, 2020)

O diretor, portanto, relata que o superintendente teve uma mudança no seu perfil, passando assim a realizar atribuições com foco no pedagógico. Como realizar a análise da frequência e rendimento. Ele cita que para o acompanhamento, fazem uso de sistemas *online* de acompanhamento, como o SIGE, o diário *online* e a sala situacional.

Ele relata ainda que esse acompanhamento é feito, por disciplina e que se fazem projeções para que um quantitativo de alunos saia de um nível para o outro, ou seja, evoluam na aprendizagem. Também cita que essas ações já foram internalizadas, devido às constantes visitas da superintendência. Pois, por ocasião dessas visitas, o superintendente já vem com uma pauta determinada que se debruça sobre a análise da frequência, abandono, resgate de alunos, disciplinas críticas, assim como também, de que forma a escola está lidando com essa situação.

Ele cita que nessas visitas também é feita a identificação do que é atribuição ou não da escola, para que aquilo que não estiver na governabilidade da escola, seja encaminhado a quem compete a atribuição daquela situação identificada.

O diretor relata que já é feito esse acompanhamento:

E na sala de aula, quais são as disciplinas críticas dessa turma aqui, quais são as disciplinas críticas, chamar o professor, chamar o coordenador, o que tá acontecendo nessa disciplina, quais são os motivos, o que nós podemos fazer para diminuir, para melhorar esse indicador.

Então sim, é feito sim esse acompanhamento. Como eu disse a você, a cada dia que passa esse acompanhamento vem evoluindo, antes podemos dizer assim, antes não existia, talvez a uns 8 anos atrás, uns seis anos atrás. E a cada ano isso evolui, a cada ano isso vem melhorando. Agora já dá até para você saber por aluno, pelo menos em português e matemática, quais são os descritores que eles têm mais dificuldade. Claro que isso aí não é só a escola que faz, tem a ajuda também da SEDUC. Por exemplo, agora, no terceiro ano, nós temos um relatório de como esse aluno saiu lá do nono ano, através do SPAECE, que é o sistema de avaliação permanente daqui do Estado do Ceará. Então hoje tem como você fazer o comparativo das competências e as habilidades daquele aluno no nono ano, para agora no terceiro ano, e a escola ver onde ele evoluiu, onde ele não evoluiu e o que fazer para ele evoluir daquele nível em que ele se encontra. (DIRETOR, entrevista, 2020)

O diretor cita mais uma ferramenta para acompanhamento do desempenho e evolução dos alunos, o relatório permite comparar o progresso do aluno, comparando com o desempenho dele quando concluiu o ensino fundamental. Mas, como observamos, esse relatório foi disponibilizado somente para os alunos do terceiro ano. Nessa evolução do acompanhamento que o diretor cita, esperamos que já no primeiro ano, esse relatório esteja disponível para que se possa acompanhar a evolução do aluno durante todo o ensino médio, e não somente no terceiro ano. Vale ressaltar que esse relatório começou a ser disponibilizado no ano de 2019. E que esse ano não foi disponibilizado, possivelmente em decorrência da pandemia.

Por apresentar o nível que o aluno se encontra ao sair do ensino fundamental, esse documento propicia a escola a elaborar um plano de ação para trabalhar com o aluno de acordo com o nível que ele se encontra. Sendo assim uma ferramenta diagnóstica de como esse aluno está chegando ao ensino médio. Procurando fazer com que aqueles que se encontram em níveis inadequados, possam ter condições de evoluir no ensino médio.

Ao responder sobre como é feita a análise dos resultados, o coordenador escolar relata que embora venha sendo feita, há a necessidade de melhorar, onde relata:

[...] na realidade, atualmente ou de uns certos anos pra cá, a gente tem feito sim essa análise bimestral, por conta de tudo que já foi solicitado aí né. Agora assim, ainda, ainda precisamos melhorar muito na questão da análise desses resultados, porque ele acontece muito por uma exigência do sistema que a gente tem que estar

monitorando, tem que tá dando *feedback*, mas porque não é interessante apenas, se for responder essa pergunta, digo sim é feito esse monitoramento, esse estudo é feito, esses encontros são realizados. Agora o que a gente percebe também que o *feedback*... que a correção dessas rotas sabe, a gente vê os resultados, vê os números e aqueles números nos dizem alguma coisa. E pra tentar resolver aquilo a gente tem que vir com ações que possam solucionar aquele problema. Então aí é que tá, o *feedback* desse resultado é que tem que ser melhor trabalhado e aí a gente entra numa outra questão. E o tempo para o professor fazer isso, já que ele tem que continuar dando o seu conteúdo, então é assim feito de forma quase que obrigatória, o professor tem que melhorar ali o seu resultado, mas ver se realmente o aluno aprendeu é algo difícil. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Preocupa-nos perceber que a análise é aqui relatada como uma forma de responder às demandas do sistema, e não como uma etapa importante e inerente ao processo educacional. Ou seja, que é feito para dar uma resposta ao que a rede solicita. E ainda que o processo de intervenção para corrigir as deficiências de aprendizagem dos alunos, deve ser melhorado, pois é citado como algo que é feito de forma quase obrigatória, para que o professor melhore o resultado, mas que raramente acontece a verificação de se essa melhoria ocorreu.

O coordenador ainda relata que essa análise é superficial e que as estratégias devem chegar ao aluno. Pois os professores sabem, segundo ele, da realidade dos alunos, mas o problema está em o professor conseguir tempo em realizar esse trabalho dentro da sua própria aula. Pois no contraturno é difícil devido aos alunos terem dificuldades de estarem na escola, em decorrência da situação do transporte que já foi aqui relatada, assim como também de outras dificuldades que já foram relatadas pela gestão no decorrer desse capítulo.

Ele finaliza citando que ao final do ano se torna mais fácil. Pois há o período específico para recuperação e que assim, se trabalha com aqueles que ficaram de recuperação. Mas aqui surge um empecilho: como se trabalha plenamente com o aluno no período de recuperação ao final do ano, se já foi relatado que muitos não comparecem à escola, devido a nesse período o transporte não circular?

E aí surge um ponto intrigante, de como esses alunos chegam a um percentual de aprovação final elevada, sendo que muitos alunos se encontram em recuperação, mas não comparecem à escola.

Já o superintendente, em relação à análise de resultados, relata não entender como uma escola pode atingir bom desempenho de seus alunos, sem cumprir etapas essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Ele aponta:

[...] eu não consigo compreender uma escola que primeiro, que não tenha dados, que não busque, que não consolide e, segundo que não usa esses dados para fazer uma pauta do planejamento, para apresentar a comunidade escolar, para conversa..., como suporte de conversa no individual com o professor, que é um dos pontos que a gente tem que melhorar muito nisso, essa..., temos que diminuir essa distância. Pra promover esse diálogo individual com professor, principalmente com os professores das disciplinas críticas de Física, Matemática, Língua portuguesa, biologia, química. Principalmente, para buscar alternativas que melhorem aí os resultados e apresentar os resultados para a comunidade escolar.” (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Portanto, ele enfatiza a necessidade dessa análise e sua consolidação, além de sua apresentação à comunidade escolar e que sobre esses dados, se planeje estratégias junto aos professores para a melhoria desses resultados. Ele relata que se devem criar expectativas nos alunos, por meio da apresentação de resultados. Onde ele aponta:

Eu lembro que na escola, em 2019, eu chegava, olhava para as paredes, e digo, falta algo aqui, falta prestação de contas, vamos lá, "Cadê os alunos da escola na universidade?" Não tinha nenhum, através do ENEM. Aí, não, nós temos alunos sim na universidade, na universidade privada. Pois vamos lá, resgata aí, traz todos esses alunos desde 2000, desde que a escola iniciou, coloca aí nas paredes. A gente precisa melhorar a expectativa de vida desses alunos. Eles precisam entrar aqui por essa porta e saber que vai entrando um aluno e tá começando um processo de um profissional aí futuro, então a gente teve essa preocupação e agora a gente entra e a gente já vê resultado lá do aluno que passou numa seleção x e alunos que adentrou através..., esse ano nós já temos alunos aí que conquistaram vagas na universidade através da prova do Enem. E como disse, são passos lentos, mas são avanços que estão sendo apresentados para a comunidade escolar. (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Portanto, o superintendente traz em sua fala a necessidade que a escola possui de realizar essa análise de forma efetiva e constante. Fazendo dessa forma, mudanças nas práticas realizadas, pois os resultados apresentados vêm demonstrando que as práticas ora presentes, não estão levando aos objetivos esperados de uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos. E que as metas e os

resultados devem ser publicitados, apresentados de forma que cada um se sinta corresponsável pelo sucesso individual e coletivo.

Observamos que ao aluno é atribuída a responsabilidade pela sua reprovação e que em decorrência dela podem ocorrer a evasão e criar nele problemas comportamentais e sociais. Os professores relatam que a gestão busca combater esse problema analisando os rendimentos e orientando para a importância da recuperação paralela.

Porém, observou-se a dificuldade de se realizar essa análise dos rendimentos, por não ser uma prática da rotina escolar e pela dificuldade de reunir os professores. Assim como a falta de tempo, em decorrência do calendário repleto de ações e pela falta de transporte, a recuperação paralela não ocorre de forma a permitir ao aluno o aprendizado, mas simplesmente uma tentativa de atribuir a ele uma média.

Essa recuperação paralela é feita pela realização de trabalhos individuais ou provas, isso em decorrência do curto intervalo de tempo para essa ação. Mesmo a maioria dos professores relatando que mais da metade dos alunos em recuperação em suas disciplinas, atingem a média para aprovação. Pela quantidade de alunos que ainda se encontram com baixo rendimento, deixa claro o elevado número de alunos que não aprendem os conteúdos ministrados, no decorrer dos períodos do ano letivo.

Os professores, em sua maioria, discordam que no conselho de classe são suficientes os momentos para debater soluções para redução dos índices de reprovação, pois verifica-se que esses momentos são exclusivamente para determinar quem irá ou não ser aprovado. Não ocorrendo assim, uma análise dos rendimentos, seus contextos e o que pode ser feito para melhorá-los.

A gestão reconhece que o trabalho realizado é falho e que há a necessidade de mudanças desde o planejamento, execução, passando pela análise, até a avaliação, visando combater a reprovação e que essas ações devem ser aplicadas desde o início do ano letivo. Tornando-se necessário também, despertar o protagonismo dos alunos, como também a efetiva participação das famílias.

Os gestores enfatizam a necessidade de análise da situação dos alunos bimestralmente e não somente ao final do ano, como ocorre. E relata a necessidade de se criar oportunidades aos alunos, não os avaliando somente no aspecto quantitativo, mas também qualitativamente. Como citam Jacomini (2010) e Paro

(2002), que se tenha o cuidado de se oportunizar aos alunos a aprendizagem, e não um avanço até a conclusão dos estudos sem se apropriar dos conhecimentos mínimos necessários.

A gestão também relata a necessidade de se promover momentos com foco no pedagógico, para potencializar o aprendizado e, assim, combater a reprovação. Onde se conscientize para que a reprovação não seja um mecanismo de punição, mas que a escola deve acolher os alunos em suas heterogeneidades, oferecendo uma educação com equidade.

Percebe-se uma preocupação em conduzir o aluno ao ensino superior, mas não há uma preocupação explícita pela aprendizagem efetiva e, sim, a busca de se atingir metas de aprovação. Pondera-se que metas atingidas, não são sinônimas de aprendizagem, pois isso se torna perceptível nos resultados das avaliações externas. Isso não diz respeito somente à escola pesquisada, mas ao sistema educacional brasileiro. Que busca um meio de sair dessa situação crítica em que a educação brasileira se encontra em comparação ao desempenho de outros sistemas educacionais nas avaliações externas internacionais como o PISA.

Percebe-se, ainda, uma forte presença da cultura da reprovação por uns, assim como a de se oportunizar chances aos alunos por outros, em um paradoxo implantado no sistema, que na verdade, deve chegar a um meio de se garantir a aprendizagem a todos os alunos sem exceção.

O Superintendente ainda apresenta a ideia de que não se deve esperar o fim do período para se fazer a análise, pois, caso contrário, nada mais haverá de se fazer. Ele relata indignação com professores que relutam em manter uma reprovação. E que, pela circunstância da escola ter poucos docentes, é possível implantar uma rotina para que ocorram essas análises, onde também se deve instaurar um espírito de responsabilidade por parte de todos.

Portanto, percebemos aqui a necessidade de formações e momentos de reflexão junto à equipe escolar sobre a reprovação, suas causas, consequências e como combatê-las. Visto que o aluno não pode ser culpado como principal causador de uma possível reprovação, pois a escola pode, por meio de ações mal planejadas ou omissões, contribuir para isso.

Pensar formas de fazer com que a recuperação paralela e a progressão parcial sejam executadas efetivamente e, assim, promovam a aprendizagem do aluno. Não sendo uma simples avaliação que não promove o aprendizado, mas que

sejam ofertadas aos alunos que não desenvolveram seu aprendizado, oportunidades para que eles cheguem ao final da série ou etapa de ensino com saberes mínimos.

### 3.4 GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Nesta subseção trazemos aspectos da gestão pedagógica na escola pesquisada pois, diante da pesquisa aqui realizada, é importante observar como a gestão acompanha e conduz as ações pedagógicas na escola. É necessário que a escola se desprenda de práticas pedagógicas que não apresentam os resultados esperados e, portanto, o núcleo gestor, com sua equipe, deve repensar práticas que envolvam todos os atores do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento, passando pela implantação, execução e a avaliação, com as correções de fluxo que sejam necessárias. Para assim, buscar aperfeiçoar o processo em um fluxo contínuo.

Pois de acordo com Oliveira (2007),

[...] se o gestor quer uma escola que ofereça uma educação de qualidade e que cumpra os objetivos propostos, é preciso que ele esqueça as antigas estratégias e reflita que deve, em primeiro lugar, torna-se parte do processo educativo, deixando de ter um papel meramente burocrático. Além disso, deve repensar os papéis da escola, buscar conhecimento sobre as novas discussões da educação no mundo, ter clareza sobre os objetivos e princípios da escola, não os colocando abaixo de qualquer outra questão. (OLIVEIRA, 2007, p. 9)

A gestão pedagógica é tão importante e necessária na escola, que a autora ainda cita que a atenção que vem sendo dada a esse componente da gestão na atualidade, é uma das grandes conquistas educacionais. Sendo ela a responsável pelas ações dos processos que são a razão de existência da escola, o ensino e a aprendizagem.

Portanto, é necessário observar, se há o acúmulo de ações a serem assumidas pela gestão e se essas podem acabar comprometendo a atuação do fazer pedagógico. Sendo assim, é necessário observar a necessidade de recursos humanos que possam auxiliar a gestão para que eles possam atuar fortemente sobre a gestão pedagógica.

Em relação a essa sobrecarga de ações outras, que não competem ao fazer pedagógico, cabe à gestão organizar e se apropriar de uma rotina, que permita o

cumprimento das ações pedagógicas. Pois, conforme Fracaro e Prado (2015) relatam em seu trabalho:

Contudo, os problemas se iniciam, muitas vezes, com a não delimitação das ações diárias em seu próprio local de trabalho, pois o desempenho de suas tarefas fica atrelado às necessidades do dia, solicitadas pelos seus companheiros professores e algumas vezes até mesmo pela secretaria ou direção da escola.

Diante da situação analisada na escola e a importância de se verificar a rotina e a atuação da gestão sobre o aspecto pedagógico, essa pesquisa também buscou trazer questionamentos que permitissem verificar esses aspectos e levar-nos à reflexões e análises para se encontrar falhas e potencialidades que nos levassem à proposição de ações educacionais para superar os desafios e melhoria do processo pedagógico.

Nos questionários se buscou algumas percepções por parte dos docentes acerca das práticas pedagógicas. Ainda utilizando a escala de Likert, algumas afirmativas foram realizadas para se verificar a percepção de acordo com a escala atribuída. Primeiro se buscou verificar se ocorre, por parte dos professores, a discussão entre os pares dos resultados dos rendimentos dos alunos. O resultado é apresentado na tabela seguinte.

Tabela 24 – Escala de Likert / Afirmativa 4

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Discuto com os demais professores os resultados das médias bimestrais.	1 (5,6%)	3 (16,7%)	0 (0,0%)	1 (5,6%)	13 (72,2%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Percebemos que a maioria dos professores declara que há a discussão dos resultados das médias dos alunos com seus pares. Isso é uma prática que deve ser incentivada pela gestão, ao proporcionar momentos para análise e planejamento das ações, de acordo com os resultados observados. Sendo que esses momentos devem ser organizados e direcionados para esse foco, pois na análise desses resultados, procura-se encontrar problemas de aprendizagem ou práticas. Sendo necessário então que ocorra em reuniões planejadas e não somente de maneira

informal em diálogos do dia a dia, e ainda que essa discussão leve ao planejamento e execução de ações.

E que, mesmo essa minoria de professores que declaram não discutir os resultados, essa ausência na análise dos rendimentos pode levá-los à manutenção de práticas que não proporcionem aprendizado e, conseqüentemente, atrapalhe a evolução do aluno. Cabe à gestão identificar e conduzir os professores a práticas pedagógicas que desenvolva o trabalho docente e ao conseqüente aprendizado dos alunos.

Na sequência, foi apresentada uma afirmativa sobre o diálogo entre docente e gestão sobre as práticas pedagógicas. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 25 a seguir.

Tabela 25 – Escala de Likert / Afirmativa 5

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Busco discutir com a equipe gestora da escola formas de melhorar a aprendizagem dos alunos (seminários, trabalhos, visitas técnicas).	0 (0,0%)	3 (16,7%)	3 (16,7%)	5 (27,8%)	7 (38,9%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A maioria dos professores declara que busca discutir com a equipe gestora melhorias das ações de aprendizagem. Deve se observar se essa discussão, assim como no item anterior, ocorre de forma planejada, num momento destinado para isso ou se é algo do cotidiano, informal e que, conseqüentemente, pode não criar protocolos oficiais por parte da instituição e se há a atenção devida por parte da gestão.

Portanto, além dessa análise e discussão dos rendimentos com os pares, também a presença da gestão pedagógica se torna necessária, pois, em relação ao papel do diretor na dimensão pedagógica, Nessler (2013) aponta:

Em sua função pedagógica, o diretor deve prestar a devida assistência à sua equipe de trabalho, com ações que respeitem e priorizem os princípios educacionais planejados e propostos no Projeto Político Pedagógico. Dentre suas responsabilidades com o grupo, está colocar em prática projetos escolares que promovam aprendizagem, que facilitem o acesso e a permanência com

sucesso de todos os educandos na escola, que supram as necessidades e lacunas que interferem na qualidade do ensino ofertado, que ajam de forma democrática e permitam a participação de todos. (NESSLER, 2013, p. 13)

Já em relação ao papel do coordenador pedagógico, como engrenagem fundamental nesse processo pedagógico, Fracaro e Prado (2015) citam:

São várias as atribuições designadas ao pedagogo no espaço escolar, enquanto gestor para a organização do trabalho pedagógico, cabendo a ele: a coordenação e elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, a construção coletiva da proposta curricular da escola, a organização e direcionamento de reuniões, de projetos, de palestras, de estudos, a orientação e o acompanhamento aos professores na elaboração do planejamento das aulas; o encaminhamento para atendimentos especializados dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; a elaboração junto com o coletivo do plano de ação da escola; o acompanhamento e orientação na escolha do livro didático; a discussão com a direção, a equipe de professores e comunidade escolar os problemas que a escola apresenta em seu interior, o que muitas vezes, contribui para a não aprendizagem dos alunos, a fim de pensar em ações que possibilitem amenizar tais situações.

[...] enfatizamos a atuação do pedagogo na orientação, no acompanhamento dos professores e na elaboração do planejamento das aulas, por acreditar que a ação de planejar relaciona-se à formação do ser humano. (FRACARO; PRADO, 2015, p. 9381)

Vale ressaltar que aqui, os autores se referem ao profissional responsável pela parte pedagógica como pedagogo. Mas, no estado do Ceará, onde se localiza a escola pesquisada nesse trabalho, o profissional que assume o cargo de coordenador escolar, responsável pelo pedagógico da escola, não precisa possuir a formação de pedagogo.

Portanto, a atuação dos gestores para proporcionar as condições necessárias, assim como a execução do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações da escola é imprescindível para que se possa alcançar o objetivo principal da escola, a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto abordado é a forma de realização da progressão parcial. Pois, em outras análises aqui já apresentadas, demonstrou por vários fatores, uma prática que não funciona muito bem na escola pesquisada. Diante da afirmativa feita sobre a progressão, os seguintes dados foram obtidos.

Tabela 26 – Escala de Likert / Afirmativa 11

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
A forma como é realizada a progressão parcial na escola, é adequada para que os alunos possam desenvolver seu aprendizado.	5 (27,8%)	5 (27,8%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)	3 (16,7%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A maioria dos professores não concorda com a forma como a progressão parcial é realizada, possivelmente por saberem da dificuldade do aluno em cumprir com o que é proposto por esse mecanismo, seja por problema de transporte ou por desinteresse mesmo. Mesmo diante das dificuldades citadas para o cumprimento das ações relativas ao processo de progressão parcial, alguns professores relataram concordar.

Em relação à progressão parcial, o diretor explica os procedimentos que levam o aluno a ter o direito da continuidade dos estudos por meio da progressão que devem ocorrer no contraturno de estudo regular do aluno. E relata as dificuldades para a realização do processo, em que

[...] como eu já citei, devido essas dificuldades, a escola juntamente com a coordenação pedagógica definiram de uma outra forma, se adequando logicamente a legislação. Mas de uma maneira mais facilitada por conta da dificuldade de transporte escolar, por conta da questão da alimentação e esses alunos ele tem, eles não frequentam todo dia conforme o horário, porque muitas vezes é no dia que tem português, não tem matemática, muitas vezes no dia que tem matemática, não tem a história e acabava esse aluno tendo que vir andando, muitas vezes 30, 40 quilômetros e para assistir uma aula ou assistir duas aulas. Então o que foi feito, o que é feito, a coordenação pedagógica juntamente com o professor define uma linha de ação de conteúdos necessários à recuperação desse aluno, baseado nas suas limitações, nas suas dificuldades e esse trabalho é feito com o aluno parte presencial e parte com encaminhamentos para ele fazer como atividades em casa e posteriormente são marcadas avaliações desses conteúdos estudados. E, a partir daí, depois de realizadas as aulas presenciais, os trabalhos, as tarefas feitas à distância em casa e as avaliações realizadas, esse aluno poderá ter a sua progressão parcial realizada ou não com sucesso, caso ele preencha todos os requisitos exigidos pela coordenação juntamente com professor. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Foi ainda questionado sobre a possibilidade de aluno acumular progressão parcial. Algo que não é coerente pela finalidade da progressão. O diretor relata:

A legislação é bem clara, [...], se for um aluno do primeiro ano, ele só pode se matricular, digamos, ele ficou reprovado no primeiro ano logicamente, ou melhor ficou em dependência em três disciplinas no primeiro ano, então ele vai se matricular no segundo e durante o segundo ano ele vai tá cursando o segundo ano, mas matriculado lá na primeira série no contraturno para pagar aquelas devidas disciplinas. Ao final do segundo ano, ele só será matriculado no terceiro, caso ele tenha pago a disciplina do primeiro. [...] Não há, não há, não existe essa previsão digamos, dele lá no terceiro ano tá pagando disciplina do primeiro e do segundo ao mesmo tempo. [...] a legislação não permite, já é do conhecimento de todos e não existe acúmulo, não pode existir acúmulo de progressão. A progressão do primeiro ano tem que ser paga no segundo e a progressão do segundo tem que ser paga no terceiro. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Porém, há registros de pelo menos 3 alunos que se encontram na 3ª série do ensino médio, com progressões parciais a serem efetivadas da 1ª e 2ª séries. Percebe-se que não houve a efetivação da progressão parcial e o aluno foi matriculado na 3ª série sem ter cumprido com a progressão da 1ª série e, ainda acumulou mais uma progressão da 2ª série. Assim como também se verificou alunos que estão matriculados na 3ª série com pendência de progressão da 1ª série. Situação que também não poderia ter ocorrido.

Diante desse contexto criam-se situações, em que o aluno vai avançando para as séries seguintes sem adquirir os saberes necessários. E isso pode levar o aluno a ter mais dificuldades nas séries seguintes. Porque isso ocorre? Se o PPP da escola na seção em que trata da progressão parcial, em Parágrafo Único, diz que:

Será considerado reprovado na série de estudo, o aluno que não atingir, depois de todo processo de recuperação, 60% da aprendizagem dos componentes curriculares o(s) qual(is) está(ão) pendente(s), não podendo acumular para o ano subsequente. (PPP, 2017)

Uma possibilidade que pode permitir a escola minimizar ou contornar essa situação é verificar se a legislação permite a realização da progressão parcial por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos. Para que o aluno possa vencer essa dependência por meio de estudos semipresenciais e utilizando módulos. E

essa situação é permitida segundo o PPP da escola, para os alunos maiores de 18 anos.

O coordenador vê a progressão parcial como um cumprimento de um direito do aluno. E que ainda vem contribuindo para aumentar o índice de aprovação da escola. Também cita que o aluno não valoriza essa oportunidade que lhe é oferecida, sendo que alguns conseguem aproveitar esse direito que lhe é dado, chegando até a conseguir um bom desempenho naquela mesma disciplina no ano seguinte.

No entanto, ele apresenta algumas dificuldades no cumprimento efetivo dessa progressão:

É difícil de trabalhar isso aí, às vezes é por conta do professor, a troca de professor de um ano para outro, atrapalha muito [...] Quando é o mesmo professor até que né, ou quando esse mesmo professor ensina nas 3 turmas, primeiro, segundo e terceiro, ele pode ter essa facilidade de conhecendo o aluno, sabendo que ele ficou de progressão, tentar recuperar aquele aluno. Mas infelizmente há um rodízio muito grande, principalmente no período de lotação, [...] eu coloco também como uma outra dificuldade encontrada na nossa escola pra estar trazendo essa aluno para fazer essa progressão, ela ainda não é bem trabalhada como da forma que deveria ser trabalhada. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Também apresenta a progressão como um procedimento que é feito sem compromisso, somente para se cumprir aquela burocracia que está no regimento. Mas que a finalidade pela qual ela é proposta, de oferecer ao aluno um meio de efetivar a aprendizagem não efetivada no ano anterior, sem interromper seu fluxo escolar, não é atingida. Pois ele relata:

Muitas das vezes, o aluno vem só faz uma prova é aprovado e modifica-se a nota do aluno. Ou seja, foi a nota pro sistema, mas não houve aprendizagem né, não houve recuperação no sentido de que o aluno não passou naquela disciplina porque não tinha todo o conhecimento básico, as competências e habilidades daquele momento, ele não desenvolveu, ficou no crítico ou no muito crítico. O ideal é que ele chegasse no intermediário pelo menos, então eu vejo mais como uma forma de cumprir o que está lá na..., o que diz lá o regimento da escola que o aluno tem direito a progressão parcial. Esse direito lhe é facultado né, lhe é dado, mas o *feedback*, é outra palavra novamente aí, o *feedback* daquilo que ele deveria lhe mostrar no ano seguinte ainda, ainda precisa ser trabalhado de uma melhor forma que pudéssemos ter tanto a presença do aluno quanto o professor né. (COORDENADOR, entrevista, 2020).

Vemos que o procedimento acaba por se tornar uma forma de efetivar a aprovação do aluno, sem que necessariamente tenha ocorrido o aprendizado. E ainda ele aponta quanto aos professores que apresentam dificuldades de realizar os estudos de progressão desses estudantes. Também cita o que já foi relatado sobre o acúmulo de progressão.

A gente tem situação que o aluno ficou devendo do primeiro né, e aí vai para o segundo, não pagou o primeiro, e no segundo também fica e aí vai para o terceiro em progressão também. Então, às vezes, aí quando o aluno vai concluir o 3º ano, é que era, aí que era pra ter, não tenho nem conhecimento sobre isso ainda, seria bom eu até me informar direito. [...] porque assim como o aluno tem o direito de ter essa progressão, seria interessante que ao final do terceiro ano, ele só fosse promovido se ele tivesse pago o que ele tá devendo lá do primeiro, principalmente, e do segundo. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Essa situação se complica ainda mais quando, segundo o coordenador, o aluno não faz a progressão, termina a 3ª série do ensino médio e depois vai à escola para receber o certificado, mas é verificado que há essa pendência. Então é mais uma situação que poderia ser evitada, caso fosse feito um planejamento para a execução da progressão e a mesma colocada em prática.

[...] lá na escola, acontece que o aluno, o aluno tudo bem concluiu o terceiro e aí quando no ano seguinte ele já não está mais na escola, mas ele retorna à escola para receber o seu certificado. [...] E aí quando a secretária vai puxar lá o histórico dele pra entrega do certificado, ela percebe que ele estava em progressão lá no primeiro ano, entendeu. [...] E aí é chamado o coordenador pra resolver essa situação, [...] de estar chamando esses alunos, mesmo os que já concluíram o terceiro pra vir fazer provas ou então assim estudem. Estudem determinado assunto de história que você ficou e venha tal dia fazer sua prova pra que você possa regularizar sua situação e receber seu certificado [...] Assim, que o aluno só conclui o 3º durante o ano letivo, tá entendendo, durante o ano letivo só poder ser dado como aprovado no terceiro ano mediante ele tenha cumprido com a progressão do primeiro e do segundo ou os dois, né. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Percebe-se a dificuldade da escola em fazer a execução e o acompanhamento dessa ação. O coordenador ainda relata a dificuldade em decorrência ao grande número de demandas da escola e apenas um coordenador, onde ele cita "... as demandas são muitas e são imediatas e os resultados tem que estar ali de prontidão e às vezes são tantas demandas que coisas tão importantes

quanto essa, a questão burocrática sobrepõe, né” (COORDENADOR, entrevista, 2020). E ainda aponta o fator do transporte que novamente surge como um empecilho à realização das ações da escola. Mas já relatamos aqui que essa competência foge a governabilidade da escola, no entanto, é atribuição da rede estadual propor uma intervenção para solucionar essa situação.

Ele relata também a dificuldade que a escola apresentou em iniciar o ano letivo por alguns anos, sem professores para algumas disciplinas e, portanto, os alunos ficavam sem aula de algumas disciplinas por semanas e até meses. Mas ele reforça que nos últimos 2 anos essa situação foi praticamente sanada. Conforme dados apresentados, isso foi observado em anos letivos dentro do período do recorte temporal em que essa pesquisa está sendo realizada.

Ele cita também a possibilidade de os alunos irem realizar essa progressão na EJA, pois desafogaria essa demanda da escola. Já o superintendente, ao ser questionado sobre a progressão parcial, relata que foi uma das temáticas abordadas nos primeiros encontros no início de 2020, onde ele relata a necessidade de:

[...] que eles apresentem a comunidade como é que vai acontecer, pra que as famílias dos alunos saibam o que rege no documento legal. Como a coisa vai acontecer e que na escola, gestão e docentes tenham isso muito definido, mas é uma temática que precisa sempre muito melhorada, muito melhorado mesmo. Porque primeiro não havia definições em relação a isso e esse ano a gente já teve a oportunidade de parar, de conversar e colocar numa pauta essa temática para que a gente possa resolver, definir, como é que vai ser a nossa progressão parcial, quem deve estar aqui nessa relação que ficou com progressão parcial, como é que serão as aulas, o aluno tem condição de frequentar aulas no contraturno, como é que vai ser, as aulas e avaliações, não pode fazer, avalia..., avaliar por avaliar. “Ah, vou avaliar o aluno até ele passar”, ele vai passar por acaso? Não, ele tem que receber a aula, a aula deve ser ministrada e deve ser também compreendido o contexto do aluno. Porque para ele chegar na escola tem todo o contexto. (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Diante dessa preocupação apresentada pela superintendência, foi verificada a dificuldade que a escola tem em fazer o gerenciamento dessa ação frente a todos os fatores adversos que se colocam na execução dela. Mas, vale ressaltar que essa prática pedagógica, não deve ser vista como um meio de aprovar o aluno por aprovar, mas como uma forma de permitir ao aluno o prosseguimento dos estudos,

porém sendo oportunizado a ele, meios para adquirir os saberes não assimilados no ano letivo anterior.

Ainda sobre a progressão parcial, foi apresentada uma afirmativa acerca dos critérios que são utilizados para encaminhamento dos alunos à progressão parcial. Tendo sido obtido os seguintes dados, como mostra a tabela 27.

Tabela 27 – Escala de Likert / Afirmativa 12

AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo mais que discordo	Concordo
Os critérios estabelecidos pela escola para determinar se o aluno deve realizar a progressão parcial são adequados e coerentes.	1 (5,6%)	7 (38,9%)	5 (27,8%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Apenas 27,8% dos professores citaram concordar que os critérios utilizados para determinar se o aluno deve ser encaminhado para os estudos de progressão parcial são adequados e coerentes. Critérios esses, já citados como um olhar humanizado e que, portanto, não considera o conhecimento que o aluno deve adquirir naquela etapa em que se encontra.

Ao ser questionado na entrevista sobre o conselho de classe, o diretor fala que o mesmo ocorre ao final do ano letivo, como um momento de se determinar os alunos que serão aprovados sobre a visão humanizada já citada por ele.

[...] por mais que o Conselho de classe tenha outros objetivos, mas ele estava sendo, digamos assim, a maneira como a gente vinha fazendo, era mais como um momento de julgamento para evitar uma reprovação maior, a realização dele seria para..., eu não sei, eu acho que citei isso, como se fosse para separar o joio do trigo ao final do ano. É muitos alunos se encontravam na situação de reprovação pelo longo do ano [...] e muitos desses alunos para não ficarem pelo meio do caminho, o conselho de classe acontecia mais com essa finalidade de ver dentre aquele universo de alunos teoricamente reprovados. Quais poderiam dentro dos critérios, logicamente pré-estabelecidos, em até três disciplinas, quantos alunos dali poderia ir para uma nova possibilidade de recuperação, que a gente apelida ré-ré e outros..., e ao final desta, quais alunos poderiam ter uma..., ser encaixados numa aprovação para série seguinte, mas com uma dependência, ou seja, uma progressão parcial. E quais aqueles que realmente não teriam condições nenhuma de seguir para o ano seguinte, devido não só as necessidades acadêmicas, mas como

também, por não ter havido assim um mínimo de interesse desse aluno, é como se tivesse sido mesmo uma auto reprovação. (DIRETOR, entrevista, 2020)

O diretor relata ainda que, para esse ano, a proposta era que viesse a ocorrer bimestralmente, mas que por consequência do período de isolamento, não foi realizado. Isso, portanto, viabilizaria condições para que, diante dos indicadores de cada período, fossem propostas intervenções para propiciar a aprendizagem dos alunos.

O coordenador, por sua vez, cita que é realizado o acompanhamento do aluno por meio de vários sistemas:

[...] é feito todo um acompanhamento por bimestre desses alunos, a gente, hoje em dia a gente tem mecanismos pra estarmos periodicamente vendo se... Aliás, o sistema, o SIGE escola é uma ferramenta bastante útil e deve ser muito visitada não só pelo núcleo gestor, mas também pelo professor pra ter esse acompanhamento. No próprio Diário Online também o professor tem como ver isso, na sala de situação você tem todo um cabedal de situações. De quantas disciplinas o aluno ficou? Em quantos ele está passando? Você vê até por nome. Então a gente tem todas as ferramentas para estarmos fazendo esse acompanhamento. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Existe todo um conjunto de sistemas que permitem à gestão acompanhar a situação do aluno. Porém, diante dos resultados, esse acompanhamento não é efetivo e constante e os professores não possuem acesso ao SIGE como um todo, conforme ele relata, mas somente ao professor online, que possui algumas limitações de acompanhamento.

Ele apresenta o procedimento semelhante ao relatado pelo diretor, onde após esgotadas todas as possibilidades de recuperação, o conselho analisa a situação de cada aluno, onde

[...] se eles ficarem nesse limite de até três disciplinas, aí o conselho uma vez, como sempre é convocado. E aí a gente vai em análise, turma por turma, daqueles alunos que, porventura, tenham ficado até em três é dado a ele esse direito, podendo até em determinada situação ser feito até outra avaliação, ser dado uma outra oportunidade exatamente para diminuir esse contingente de alunos que iriam fazer a progressão [...] Também, aí também a gente pode amenizar um pouco essa situação pra diminuir o número de alunos que ficariam em três disciplinas, em duas disciplinas ou em uma disciplina. Ah ficou só em uma então dá-se mais uma oportunidade

para ele já ir direto, não precisar nem de progressão, a gente vê isso aí. Agora, aqueles alunos que ficaram em quatro ou mais, isso aí já, automaticamente esse aí já não tem esgotado toda né, porque é o direito, a gente não pode negar este direito deles, ok. Muito embora muito deles talvez a gente achasse que nem merecesse, mas é dado todo direito até porque aí depois envolve, pode envolver questões judiciais da família se sentir prejudicada e querer entrar e você sabe como é que é essa questão judicial. Mas esses aí já, já depois de esgotadas todas essas chances, se não atingiu esse perfil de ficar até em três, já automaticamente, já estarão reprovados. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Confirma-se que esse procedimento ocorre somente ao final do ano e que a visão humanizada é bastante aplicada. Talvez por isso a não concordância da maioria dos docentes em relação aos critérios adotados no conselho de classe, para determinar quem vai ser aprovado, reprovado ou irá para a progressão.

O coordenador também reforça o desejo de se conseguir realizar esses conselhos bimestralmente, buscando assim aplicar estratégias para que a recuperação e a aprendizagem do aluno ocorram durante todo o ano letivo. E, dessa forma, reduzir os índices de reprovação em cada período.

Aqui observamos a ausência de uma atenção para esses aspectos inerentes à progressão parcial. Tanto nos critérios utilizados para o direcionamento do aluno à essa prática, como na sua execução, que tem como principal dificuldade a ausência de transporte neste período. Sendo então necessário um estudo e debate para revisão desses critérios, como meios para contornar a dificuldade com o transporte, que impossibilita a presença dos alunos.

Nesse aspecto analisado nessa subseção, sobre a gestão das práticas pedagógicas, buscou-se algumas percepções dos docentes, ao apresentar afirmativas que diziam respeito à melhoria, embora pequena, mas que foi observada nos resultados do ano de 2019 em relação ao triênio 2016-2018.

Primeiro se apresentou uma afirmativa para observar se houve a percepção por parte dos docentes sobre essa melhoria nos resultados. Sendo os dados obtidos, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 28 – Escala de Likert / Afirmativa 13

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os resultados do ano letivo de 2019 demonstram que ocorreram melhorias nos resultados das avaliações internas bimestrais em comparação aos anos anteriores (2016,2017,2018) na minha disciplina.	0 (0,0%)	4 (22,2%)	3 (16,7%)	8 (44,4%)	3 (16,7%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

A maioria dos professores demonstraram ter tido essa percepção em relação a essa pequena evolução nos resultados das avaliações internas de 2019 em relação aos anos anteriores. Pois, 70,1% dos pesquisados tenderam a concordar em parte ou totalmente com a afirmativa. Isso reforça que a melhoria, embora pouco significativa, corrobora com nossas análises, na qual foi observada uma melhora e para os próprios docentes também foi perceptível.

Logo, apresentaram-se também duas afirmativas que nos permitisse verificar a percepção sobre as causas que poderiam ter proporcionado essa melhoria. Os dados obtidos nas duas afirmativas são apresentados na Tabela 29, a seguir.

Tabela 29 – Escala de Likert / Afirmativas 14 e 15

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os resultados do ano de 2019 foram alcançados devido às cobranças para melhoria dos resultados e, conseqüente, alcance de metas.	0 (0,0%)	3 (16,7%)	1 (5,6%)	12 (66,7%)	2 (11,1%)
A melhoria dos resultados se deve às mudanças de rotinas escolares, metodologias e práticas pedagógicas.	0 (0,0%)	2 (11,1%)	2 (11,1%)	9 (50,0%)	5 (27,8%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Observa-se que, um elevado percentual de professores concordou que o resultado de 2019 foi alcançado devido às cobranças para a melhoria dos

resultados e mostram uma tendência para que se busque alcançar as metas a serem atingidas pela escola.

Da mesma forma, a maioria dos docentes também concordou de que a melhoria dos resultados se deu devido às mudanças de rotinas, metodologias e práticas. Que pode ser uma evidência de uma tentativa de mudanças nas formas de realizar o planejamento, execução e avaliação das práticas.

Ao diretor, foi apresentada essa modesta melhora dos resultados de 2019 comparados aos obtidos no triênio 2016-2018. Questionado sobre o que poderia ter proporcionado essa leve evolução, ele cita que na educação o resultado custa a chegar. E que no ensino médio se torna mais difícil, pois são somente três anos para se trabalhar com o aluno. Cita também a evolução da escola em outros indicadores como evasão e avaliações externas. Em relação às ações que foram realizadas, ele diz:

[...] nós realizamos, por exemplo, nós começamos a trabalhar com os professores, temos trabalhado essa temática da avaliação da aprendizagem, para que o professor não avalie só pela nota, que ele veja o aluno como um todo, que ele procure avaliar o aluno em todos os seus aspectos, tanto acadêmico como de participação em sala de aula, como também compreenda a origem desse aluno, a família que ele advém, os problemas que ele perpassa. Então, digamos assim, o filtro avaliador do aluno no processo ensino, não passou a ser o único, ele passou a ser mais maleável. Podemos dizer assim, levando em consideração o todo do aluno, o interesse do aluno, a necessidade com que esse aluno chega do Ensino Fundamental, os problemas socioemocionais desses alunos, então, a gente vem trabalhando isso, não tem sido fácil, tem sido complicado, porque nós temos professores acostumados a avaliar mesmo só pelas notas parciais, e tem aluno que além desses problemas ainda são alunos que às vezes sente dificuldade de participar, de interagir, de fazer uma atividade de reforço. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Aqui, ele apresenta a utilização do olhar humanizado, como já relatou, enquanto meio de avaliação. Mas a avaliação dos conhecimentos relacionados aos conteúdos, não podem ser reduzidos a um peso de tal maneira, que o aluno seja avaliado exclusivamente por aspectos qualitativos. No entanto, não só a avaliação requer essa atenção, mas um acompanhamento sistemático de todo o processo, na qual a ela faz parte.

Ele também relata a atenção dada à capacitação dos professores por parte da rede, principalmente aos de língua portuguesa e matemática. Aqui, nessa

concentração de capacitação nessas duas disciplinas, se percebe dois contextos: primeiro a de sobrecarga dos professores dessas disciplinas, assim como de uma grande cobrança por resultados; e segundo, a pouca ou ausente oferta de capacitação aos educadores das outras disciplinas, pois esses também precisam de uma formação constante para contribuir com a formação dos alunos.

Nessa capacitação, os docentes recebem formação para desenvolver práticas a partir dos descritores, onde

[...] no português e na matemática trabalhando os descritores, no trabalho por descritor, primeiro, identificar quais descritores os alunos estão com mais carência, estão com mais dificuldades e um trabalho mais focado em cima desses descritores, embora que de uma maneira geral, se eu disser que está sendo trabalhado por aluno, não é verdade, a gente faz um diagnóstico da sala, verifica se os descritores com mais dificuldades são esses, então você tem um olhar de trabalhar com esses descritores. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Ele relata que, com isso, os alunos recebem notas melhores, despertando assim, um maior interesse. Mas, essa melhora que ocorreu não foi muito significativa e que também as mudanças de rotinas, com planejamentos e novas práticas auxiliam a um aumento mais significativo dos resultados e desempenho dos alunos. Vale ressaltar que essa formação citada, começou no início de 2020, mas que por ocasião da pandemia, teve muitas práticas comprometidas. Principalmente no que diz respeito à ausência dos alunos com dificuldade de acesso às aulas remotas.

O coordenador atribui essa melhora ao fato de mudança em algumas práticas. Principalmente em relação aos alunos que estavam chegando na 1ª série do ensino médio, mas que foram também realizados com as turmas de 2ª e 3ª séries. Conforme ele relata

É assim, porque anualmente, todos os anos a gente fazia aquela avaliação para identificarmos o nível dos alunos que estavam chegando na escola. E a gente assim, fazia-se no início do ano, mas a gente não tinha o acompanhamento daquela turma nos ciclos, no primeiro período, segundo período, terceiro período. Aí agora a gente já tem esse nivelamento, a gente já iniciou o ano aplicando uma avaliação diagnóstica comum a todas as turmas, esse ano a gente aplicou em mesmo nível. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

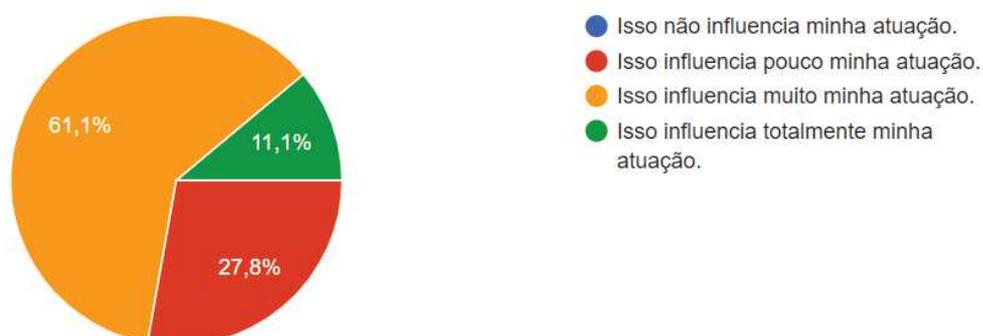
Algumas práticas eram realizadas, mas não havia uma continuidade dos procedimentos necessários para acompanhar a evolução, e aquele trabalho no início era praticamente perdido. Enfatiza-se novamente a necessidade de implantação de rotinas e que essas tenham uma continuidade e sejam executadas. Não sendo deixadas de lado para atender situações de momento que possam surgir e prejudicar a execução delas.

Pois, conforme já relatado, o superintendente da escola que passou a acompanhar a mesma no início de 2019, observou que diante da situação que a escola apresentava de baixo rendimento, percebeu que eram necessárias mudanças. Começando por mudanças na proposta curricular, planejamento constante semanalmente, estipulando metas bimestrais, aplicação de avaliação diagnóstica, suporte pedagógico e alinhamento das ações.

Essas foram algumas das orientações do superintendente para que a gestão refletisse sobre esses pontos e que, portanto, podem ter permitido aquela modesta melhora observada em 2019. O superintendente cita ainda que espera que essas mudanças sejam realizadas, pois, caso contrário, essa situação ainda perdurará por algum tempo.

Foi questionado aos docentes se eles tinham sua atuação docente afetada pelas cobranças para o alcance de resultados internos e da rede, onde eles citaram sofrerem uma forte ou total influência dessas exigências em suas atuações, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 30 – Influência da cobrança de resultados sobre a atuação docente



Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Observa-se que praticamente todos os professores consideravam que a cobrança por resultados da escola e da rede causa algum grau de influência sobre

sua atuação docente, onde a maioria afirma que essa influência é forte. Ainda em consonância com as respostas às afirmativas apresentadas na tabela 29, nos leva a refletir se essa influência diz respeito à motivação do professor em buscar novas práticas pedagógicas, que leve a melhoria dos resultados, ou se essa influência é negativa, levando o professor a apresentar números que não condizem com a realidade, simplesmente para atender o alcance de metas da escola e da rede.

Foi questionado aos entrevistados como se dava a relação entre os vários segmentos da escola. O diretor relata que no período em que está na escola, sempre observou o clima como satisfatório, ocorrendo vez por outra pequenos desentendimentos entre alunos ou entre professor e aluno, porém nada de grave. Portanto, o gestor analisa nesse aspecto de relacionamento, o clima escolar como tranquilo.

O coordenador também concorda em sua fala que entre a coordenação e os demais segmentos da escola, há um clima de respeito mútuo e de uma grande interação e que, para ele, isso motiva a todos a estarem ali cotidianamente e dar o melhor de cada um.

Foi questionada também a relação existente entre a escola e a superintendência escolar. Onde o diretor relata a boa relação:

Essa relação é uma relação um tanto quanto amistosa, porque eu digo isso, porque nós, podemos dizer assim, nós combinamos muitos pontos, nós temos assim uma afinidade de comungar com muitos pensamentos, com muitas linhas de ações, mas chega um determinado momento em que a gente diverge. Claro, em um processo democrático, isso é perfeitamente aceito e natural, as divergências. E são nessas divergências que nós crescemos, a gente discute as ações, vê a opinião de um lado, ver a opinião de um outro e a gente acaba chegando a um consenso do que é melhor para a escola, do que é melhor para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Também o coordenador relata a boa relação existente entre a gestão e a superintendência escolar, onde ele relata:

Uma forma muito cordial, o tratamento entre superintendência, coordenação, superintendência e gestão escolar. É uma parceria em que todos os encaminhamentos que nos são dados, a gente recebe de bom grado e tenta dar a devolutiva mais rápido possível, para que..., por que assim, assim como o superintendente nos faz os encaminhamentos é porque também ele recebe encaminhamentos

que vem da SEDUC. E aí na medida do possível, a gente tem atendido todas as demandas e a superintendência tem dado o suporte necessário para que a gente possa estar fazendo esses acompanhamentos. São inúmeras as demandas, principalmente em períodos críticos, como estamos passando agora, e de incerteza, mas antes também já existiam essas demandas e durante todo esse tempo a gente já passou por, eu mesmo já passei por três superintendências<sup>14</sup> né e todas elas tiveram a sua marca e a marca sempre pautada na questão do respeito, do compromisso com a instituição e principalmente com aqueles que compõem a estrutura que é a escola e aluno. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Falando sobre os outros superintendentes que passaram pela escola, o coordenador relata que todos procuraram dentro de suas características, atender as necessidades da escola. Ainda ressalta que vem ocorrendo um aumento na frequência de visitas, tendo se acentuado no ano de 2019.

É perceptível na fala dos gestores da escola, a boa relação com a superintendência escolar, ela que é o elo entre a escola e a rede de ensino à qual a escola pertence. Em que, na análise das práticas e dos indicadores alcançados, se busca, mesmo diante de divergências, encontrar um denominador comum, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Já o superintendente coloca essa relação como uma forma de se buscar reflexões para mudanças de atitudes visando o crescimento coletivo.

A relação entre superintendência e escola é uma relação de promoção do diálogo, de questionamentos, para que a gente promova uma reflexão sobre aquilo que a gente serve, que precisa ser mudado. Então, desde 2019, primeiro passamos um tempo para conhecer a realidade da escola, os problemas, os profissionais, enfim. Depois daí a gente foi promovendo discussões, reuniões, visitas, buscando melhorar a cada dia esse diálogo e promover mudanças no fazer pedagógico dos que compõem a gestão e que compõe todo o corpo docente da escola. Mas não é a superintendência que faz isso, ela instiga para que a gestão reflita e aja sobre mudanças, com as mudanças. (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Nesses diálogos realizados com a escola, o superintendente ressalta que é a partir do planejamento que essa mudança ocorrerá, pois esses devem ocorrer

---

<sup>14</sup>Após a entrevista realizada e durante a escrita desse trabalho, o superintendente entrevistado deixou de acompanhar a escola. Passando a mesma ao acompanhamento de um novo superintendente.

semanalmente para um acompanhamento efetivo, que oferecerá o suporte para reduzir esses hiatos no processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender as necessidades dos alunos. Incentivar os professores a fazerem diferente, diversificando a metodologia e a partir do diálogo, propor um alinhamento coletivo e individual. Ele cita que:

[...] o planejamento é o ponto de partida para a gente iniciar o caminho aí, para vencer essa batalha, batalha da reprovação, reprovação interna. Que as nossas escolas, elas têm um costume de planejar para um tempo longo, que o nosso planejamento tem que ser reduzido, reduzir o tempo para uma semana e a cada semana tem que..., deve haver um diálogo coletivo e individual sobre esse planejamento, compreendendo todas as dificuldades das turmas e compreendendo que todas as turmas são diferentes, as turmas não são iguais e compreender também os problemas extraclasse que os alunos trazem. (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020).

Logo, a ausência de ações da gestão que ofereçam condições para que se propiciem momentos de planejamento, para a elaboração e execução de boas práticas, o efetivo acompanhamento e a aplicação de intervenções necessárias ao aprendizado dos alunos, podem estar contribuindo para a ocorrência do baixo rendimento verificado.

No processo de educação, o planejamento funciona como instrumento de fundamental importância à medida que as ações pedagógicas necessitam de intencionalidade, não se restringindo apenas as atividades improvisadas, as quais não consideram a complexidade existente no ambiente educacional. Sendo assim, a profissão docente exige reflexões constantes a partir de um planejamento flexível o qual esteja apto a adaptações de acordo com a realidade (ALMEIDA; FRANÇA, 2018, p. 68).

Torna-se necessário, portanto, que a gestão reveja sua rotina, determine critérios e prioridades, atribuindo assim, uma rotina que possa oferecer as condições necessárias para se mudar o cenário apresentado.

### 3.5 OS ALUNOS

Nessa subseção, apresentaremos percepções dos docentes e gestão sobre os alunos. Esses, que por muitos, são apontados como responsáveis pelo próprio

fracasso escolar. Porém, não podemos colocar toda carga do fracasso escolar sobre esses. De acordo com Paro (2001),

Mas, no momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade. Para que, então, serve a escola? Essa pergunta, aliás, vem bem a propósito da forma equivocada e anti-científica como se concebe o ensino tradicional ainda dominante entre nós. (PARO, 2001, p. 1)

Apresentamos aqui, algumas percepções dos professores da escola pesquisada em relação aos seus alunos. Enfatizamos que termos aqui nesse trabalho a percepção a partir dos próprios alunos, nos permitiria chegar à uma compreensão mais ampla do contexto aqui pesquisado, mas, diante da situação de pandemia que ora enfrentamos e a dificuldade de acesso e comunicação com os alunos, não foi possível incluir os mesmos na pesquisa.

Para nos auxiliar nessa compreensão, apresentamos as percepções trazidas por Barros e Murgo (2018) em seu trabalho, na qual relatam que, “No levantamento dos maiores problemas pessoais enfrentados pelos alunos, predominaram os de origem psicológica, seguidos da própria instituição de ensino, da reprovação escolar e da família”. Onde os autores apresentam essas perspectivas apresentadas pelos alunos em seu trabalho.

Percebemos que no trabalho de Barros e Murgo (2018), a escola é citada como um fator causador de problemas enfrentados pelos alunos. Assim, como também o transporte escolar é um fator citado como prejudicial ao desempenho escolar na realidade pesquisada neste trabalho. Mas vale ressaltar que os alunos pesquisados no trabalho dos autores acima citados, fazem uso de transporte urbano, compartilhado com outros usuários.

Diferentemente dos alunos da escola pesquisada, que possuem transporte exclusivo para eles, mas, como já foi relatado aqui, muitos são os problemas apresentados relacionados à mobilidade, que acabam por também prejudicar o desempenho escolar desses alunos.

Apresentamos os dados que foram obtidos na pesquisa junto aos professores, algumas afirmativas as quais responderam utilizando a escala de Likert. Uma das afirmativas apresentadas aos professores, dizia respeito ao

interesse dos alunos em relação aos conteúdos ministrados em suas aulas, nas quais foram obtidos os seguintes resultados.

Tabela 30 – Escala de Likert / Afirmativa 6

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os alunos têm demonstrado interesse nos conteúdos de minha disciplina.	1 (5,6%)	4 (22,2%)	5 (27,8%)	5 (27,8%)	3 (16,7%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Aqui percebemos uma pequena maioria, 55,6% dos docentes que responderam, não concordando que os alunos demonstram interesse aos conteúdos. O que pode estar levando esses alunos a não terem interesse pela aprendizagem? A forma como são realizadas as práticas pedagógicas e as avaliações não compreendidas pelos alunos, podem ser fatores que estejam levando a esse desinteresse. Conforme citado por Paro (2001), é provável que a persistência de professores e até de gestores com práticas tradicionais, que já demonstraram serem ineficientes para o aprendizado significativo, são pontos que podem também favorecer ao desinteresse dos alunos.

Outro ponto na qual se buscou a perspectiva do professor, diz respeito à quantidade de alunos em sala de aula como fator prejudicial ao desenvolvimento da aula e conseqüentemente ao aprendizado. Os dados a essa afirmativa são apresentados a seguir.

Tabela 31 – Escala de Likert / Afirmativa 7

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
O excesso de alunos em sala de aula prejudica o desenvolvimento de minha aula.	2 (11,1%)	1 (5,6%)	1 (5,6%)	5 (27,8%)	9 (50,0%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

O número excessivo de alunos em sala de aula, como fator prejudicial ao desenvolvimento da aula, teve um grande percentual de professores concordando com essa afirmativa, 77,8% dos pesquisados, visto que esse número excessivo de

alunos em sala de aula pode prejudicar o andamento da aula, pois torna o ambiente da sala propício a diálogos paralelos e pela dificuldade em se oferecer uma atenção mais individualizada aos alunos.

Monteiro e Silva (2015) apontam a superlotação como sendo um dos problemas enfrentados pelas escolas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Analisando esse quadro da escola, muito semelhante ao quadro de outras tantas escolas espalhadas pelo país, percebemos o grande problema da superlotação nas salas de aula. Esse é um grave problema que influencia diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p.22).

Essa influência de salas de aula com uma grande quantidade de alunos e que acaba por prejudicar as ações docentes e o conseqüente prejuízo ao aprendizado dos alunos, também são citados por Carara (2017), na qual em seu estudo de caso relata:

Na escola os profissionais da educação buscam ajudar como podem, mas suas limitações diante de classes super lotadas e falta de tempo para uma dedicação efetiva, fazem com que esta criança fique sem a ajuda diferenciada que precisaria para se desenvolver intelectualmente. (CARARA, 2017, p. 2)

Torna-se relevante ressaltar que, as salas mais numerosas na escola pesquisada, são as salas de 1º ano do ensino médio, sempre com um quantitativo superior a 40 alunos. E nos anos subseqüentes do ensino médio, esse quantitativo tende a diminuir devido aos alunos que se transferem para outras escolas. No entanto, outros fatores impactam muito mais nessa queda do quantitativo de alunos nos anos seguintes, tais como evasão por motivo de trabalho, viagem, gravidez e até a falta de interesse do aluno.

Complementando esse aspecto analisado da lotação de alunos em salas de aula, também se apresentou a afirmativa sobre os prejuízos causados por esse fator à aprendizagem. Os professores apresentaram as seguintes respostas.

Tabela 32 – Escala de Likert / Afirmativa 8

AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA	Discordo	Mais discordo que concordo	Nem concordo nem discordo	Concordo mais que discordo	Concordo
O excesso de alunos em sala de aula prejudica a aprendizagem dos conteúdos.	0 (0,0%)	1 (5,6%)	4 (22,2%)	4 (22,2%)	9 (50,0%)

Fonte: Questionário aplicado pelo autor (2020)

Apresentou-se, portanto, percentual de respostas semelhantes aos da afirmativa 7 apresentados anteriormente na tabela 31. Assim como a maioria dos professores concorda que o excesso de alunos prejudica o desenvolvimento de sua aula, também há, como consequência, um prejuízo à aprendizagem dos alunos. Pois, se o desenvolvimento da aula é comprometido, consequentemente, o produto dessa ação que seria a aprendizagem, também tende a estar comprometida.

Outro ponto que devemos trazer para este momento é a visão dos professores em relação aos alunos, que como apresentado na tabela 17, eles apontam o aluno como principal responsável pela sua própria reprovação. Com causas relacionadas à aprendizagem, falta de hábitos de estudo e a falta de acompanhamento familiar que é um ponto que será citado adiante pelo coordenador.

Nas entrevistas, ao serem questionados sobre a questão disciplinar dos alunos, os gestores apresentaram os seguintes posicionamentos. O diretor cita que o maior ato de indisciplina do aluno na escola é não querer estudar, que esse desânimo em não querer aprender para o diretor é algo típico para a idade dos alunos.

O diretor coloca ainda alguns exemplos do que seriam, sob seu ponto de vista, os comportamentos apresentados pelos alunos na escola como indisciplina,

[...] primeiro assim o que se entende por indisciplina, indisciplina do ponto de vista escolar é toda aquela ação que foge do objetivo do momento. Eu entendo assim, por exemplo, tá tendo uma aula lá de matemática, então se o aluno tirar a atenção do outro, se um aluno cutuca o outro, se o aluno não dá a devida atenção o professor, a gente pode considerar isso aí como indisciplina, embora uma indisciplina mais leve, como também poderá ser mais grave, tipo professor chamar a atenção do aluno e ele ser desrespeitoso com o professor, isso é uma indisciplina já mais grave. E pode ser até mais gravíssima, a ponto de ser necessário que o professor como uma última instância coloque-o fora de sala, até mesmo para o professor não perder, digamos assim a moral para com os demais alunos e não resta dúvida que toda e qualquer indisciplina, no ambiente de

sala de aula, ela vai comprometer o processo de ensino-aprendizagem não só dele aluno, como propriamente dos demais professores, a partir do momento que o aluno desequilibra a turma, desequilibra o professor, está trazendo prejuízo. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Ele também relata situações de alunos que pedem para ir ao banheiro ou ao bebedouro e acabam não retornando para a sala de aula. Muitos vão para quadra para jogar bola, enquanto as aulas acontecem, mas ele considera isso como algo natural, pois, muitas vezes, o aluno não gosta da aula por não conseguir acompanhar o conteúdo e não compreender.

Diante dos exemplos elencados pelo diretor, a gestão da escola busca trabalhar com os professores a gestão da sala de aula, tentando fazer com que o professor estabeleça uma rotina planejada das práticas a serem desenvolvidas como meio de combater essa indisciplina. Ele cita uma relação entre a postura do professor e a disciplina na sala, onde relata:

Então, assim, quando o professor estabelece uma rotina, quando ele aplica aqueles minutos daquele tempo de sala de aula todo cronometrado, todo com atividade, com objetivo, motiva os alunos e conduz os alunos dentro dessa rotina, aquela aula tem tudo para ser uma aula sem indisciplina. Depende muito, eu digo que a disciplina de sala de aula, ela depende muito da postura do professor, o professor permite ao aluno ir ao banheiro e ele não cobra o retorno dele. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Também se torna necessário criar um ambiente propício para que as práticas do processo de ensino-aprendizagem ocorram. Portanto, quando se planeja estratégias com o objetivo de criar condições favoráveis ao ambiente escolar, se torna necessário a plena execução dele. Pois na escola pesquisada, em 2019, pensou-se em uma forma de acompanhar a situação dos alunos diante das muitas reclamações de situações de indisciplina.

Aqui, podemos trazer a ideia que Kolarik, Rodrigues e Matos (2017) apresentam em seu trabalho, pois a questão não diz respeito a certas atitudes dos alunos, mas, principalmente, na frequência com as quais elas ocorrem, pois os autores citam como comportamentos indisciplinados mais comuns:

[...] “chegar tarde”, “interromper a aula”, “faltas de material”, “desatenção”, “falar para o lado” e “formas menores de agressão física e verbal”. Perante este tipo de comportamentos nenhum

docente os considera só por si “indisciplinado”; no entanto, quando eles ocorrem com elevada frequência e por períodos de tempo mais prolongados, ou por um número de alunos suficiente para perturbar o normal funcionamento da aula, então, já poderão ser rotulados de comportamentos indisciplinados. (KOLARIK, RODRIGUES e MATOS, 2017, p. 35)

Na escola pesquisada foi colocado em prática o livro de ocorrências, onde eram registradas as situações graves de indisciplina dos alunos. Em muitos casos, alunos tinham múltiplos registros, como ficar fora de sala, se esconder, direcionar palavras agressivas ou insultos contra professores e/ou colegas, sair da escola sem autorização, pular o muro, entre outras. Mas diante da não aplicação de providências como diálogo com aluno, com a família ou outras medidas previstas, esse mecanismo passou a ser até deboche por parte de alguns alunos que diziam que iam dar um autógrafo, que não dava em nada.

O diretor não relata o livro de ocorrências em sua fala, mas relata as possíveis ações a serem adotadas pela gestão em caso de indisciplina.

[...] qual é o meu filtro, se numa determinada turma, um professor, somente um ou dois professores reclamam é porque a ingerência está sendo do professor; agora se numa turma, 80% dos professores reclamam daquela turma está indisciplinada, aí o problema é da turma. Aí cabe uma intervenção da escola de ver, conforme o regimento escolar se é só uma advertência oral, se é uma advertência escrita, se registra, se é só uma conversa ou se precisa além dessa conversa, assinar um termo, mandar chamar o pai e assim por diante. [...] poderemos tomar medidas mais sérias, como suspensão. Eu não sou muito a favor, porque eu considero que o lugar do aluno é na escola, é na sala de aula aprendendo, mas dependendo do caso a gente vai conforme o regimento, se for necessário suspender, depois de extrapolada todas as linhas de conscientização, de orientação, de aconselhamento, a gente pode chamar os pais. Conscientização dos pais é uma linha, mas não tá resolvendo a gente vai para a suspensão, faz os devidos registros e se ainda continua o problema, aí infelizmente vamos estar, embora não considerando isso, eu acho isso uma derrota da escola quando ela não consegue. Mas para o bem dos demais, se for necessário, um possível convite para o pai levar o filho para um outro ambiente escolar. (DIRETOR, entrevista, 2020)

Tem que se considerar a possibilidade de os alunos agirem de forma que fere as normas da escola e não se tomam as medidas necessárias para se manter o clima escolar adequado para que se desenvolva as práticas pedagógicas. Pois o diálogo e a conscientização são necessários, mas diante da persistência de alunos

em situações de indisciplina, se devem adotar medidas para promover um ambiente adequado para a atuação docente e a aprendizagem discente. Se isso não é feito, o ambiente fica comprometido para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Já o coordenador relata também a questão do desinteresse por parte de alunos e apresenta uma situação por parte dos alunos, em querer se aproveitar da benevolência de alguns professores:

[...] o que eu encontro muito é resistência do aluno em querer participar das aulas dos professores, principalmente aqueles professores que deixam o aluno muito à vontade. Também eles..., que aluno é, para isso eles são inteligentes, eles observam quem é o professor que é mais maleável, eles observam quem é o professor que deixa sair na hora que bem quiser, que entra na hora que bem quiser e tal. Então [...], o que eu vejo muito lá é isso. Às vezes o aluno que ficou fora porque o professor entrou na sala e o aluno não estava onde ele deveria realmente estar. Mas de uma forma geral, pode-se dizer que não é uma escola que há muita indisciplina, nesse aspecto aí da bagunça em si. Mas por outro lado, eu vejo muito a questão do desinteresse de estar na sala e querendo aprender, o aluno voltado a atenção para a aula do professor. Então se a gente for levar isso aí como indisciplina, aí, se isso aí for considerado indisciplina a gente tem muito porque o que eu vejo e percebo, normalmente quando eu adentro e eu vez por outra adentro a sala e percebo o professor se esforçando para dar sua aula e o aluno lá às vezes de cabeça baixa ou usando inadequadamente o seu celular, então se tratarmos isso aí como indisciplina, a nossa escola tem muito o que melhorar. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Percebemos, portanto, na fala do coordenador o problema com o desinteresse do aluno. Estudantes se ausentando da sala porque não querem participar de determinadas aulas, principalmente dos professores que os deixam mais à vontade. Outro problema relatado é o uso de celular em sala de aula, pois no estado do Ceará, desde 2008 há uma lei que proíbe o uso de celulares em sala de aula, onde em seu artigo 1º traz o seguinte texto: “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular, *walkman*, *discman*, *MP3 player*, *MP4 player*, *iPod*, *bip*, *pager* e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.” (LEI nº14.146 – 25.06.2008/CE).

Percebe-se que esse uso de celular é mais um componente que atrapalha o andamento das aulas na escola, embora o uso para fins pedagógico seja válido, mas o uso constante pelos alunos para fins que não sejam pedagógicos só trazem

prejuízos. E, portanto, combater essa prática é necessário, fazendo com que a lei acima citada seja cumprida.

O coordenador também cita que muitas vezes já entrou em sala para intervir em situações em que alguns alunos da turma, não permitem que o professor possa desenvolver sua aula. Onde ele afirma:

[...] eu entro em sala, já entrei muitas vezes em sala de forma muito rígida para dizer se entre dá uma razão ao professor que está ali pra dar aula e o aluno que não quer nada. Embora eu seja suspeito porque como coordenador, eu tenho que manter esse elo professor-aluno, mas nesse aspecto aí, eu não vou defender um aluno que não quer nada em detrimento de um professor que tá ali com responsabilidade pra dar sua aula. (COORDENADOR, entrevista, 2020)

Torna-se necessário realizar, junto aos alunos, ações que despertem neles uma perspectiva positiva em relação aos estudos, em especial aos que demonstram desinteresse pelo estudar. Algumas ações são feitas, como relata o coordenador, mas devem ser realizadas continuamente. Na escola pesquisada, observa-se que elas se concentram no início do ano letivo.

[...] inclusive, todos os anos a gente tem feito logo nos primeiros dias de aula – na apresentação – é buscarmos pessoas da própria comunidade, ex-alunos ou até mesmo o próprio professor que era, é daquela comunidade, que hoje é um exemplo para todos eles, a gente tenta partir pra conquista através da própria experiência de vida dessas pessoas, do próprio aluno que esteve há pouco tempo lá na nossa escola e que hoje já está ministrando ou lá ou em outra instituição. A gente já inicia o ano trazendo os bons exemplos para que eles possam se espelhar e no dia a dia o professor, o coordenador, o diretor é tá sempre dando exemplo, motivando, vendo, vendo o que é, como... o caminho que ele pode se dar bem, o caminho como ele não irá se dar bem, então a gente tenta na busca dos bons exemplos, fazer com que ele mudem, que ele mude sua opinião. (COORDENADOR, entrevista, 2020).

Marchiore e Alencar (2009, p. 107) abordam o aspecto motivacional na perspectiva da educação escolar:

Em geral, a curiosidade, o fascínio por tarefas diferentes e instigantes são frequentes em crianças pequenas e, à medida que estas crescem e avançam em sua escolaridade, sua motivação intrínseca declina, ficando reduzida a situações que não fazem parte do contexto da sala de aula (GUIMARÃES, 2001). Este declínio é reflexo do fato de a escola não se apresentar como compensadora, nem

emocionalmente gratificante. O cenário da escola se mostra antagônico à motivação discutida e valorizada nos ambientes profissionais, em que se tem buscado a cordialidade, o respeito, a satisfação pessoal, as oportunidades de se desenvolver novas habilidades e a possibilidade de crescimento pessoal, além de bastante autonomia e reconhecimento pela execução de um bom trabalho (HARMAN; HORMANN, 2001). (MARCHIORE e ALENCAR, 2009, p. 107)

A escola contemporânea precisa não somente estar atenta ao perfil dos discentes e às demandas da sociedade em termos de formação intelectual, para o trabalho e para a cidadania, mas, também, agir de maneira contínua para valorizar e desenvolver o ânimo e as capacidades dos educandos.

Outro ponto que ele relata, diz respeito a um fator essencial ao sucesso escolar do aluno: a presença da família do aluno, não somente às reuniões que são promovidas pela escola, mas acompanhando-o em sua caminhada estudantil. O coordenador relata a dificuldade de ter os pais como parceiros no acompanhamento da vida estudantil dos responsáveis:

Um caso que não foi citado ainda, a questão da parceria da escola-família que seria um ponto muito forte para buscarmos solucionar essa situação aí, também eu posso apontar como uma dificuldade também, a presença da família, assim como é difícil trazer o aluno para o contraturno, difícil também o é, trazer a família mais próxima da escola. A gente tem reuniões de pais, diretor de turma, trabalha com representação de pais, mas nem sempre quando a gente busca o apoio do pai, somente daquele aluno que precisa de um corretivo, nem sempre o pai ou a mãe, é um representante, se faz presente. Por incrível que pareça os que mais precisam né, que poderiam nos apoiar são os que, numa reunião de pais a gente vai falar com determinado pai que precisássemos de uma conversa mais próximo, mais reservada, o pai não vem, os que não precisam..., aliás, isso aí entra num fator interessante, quem é responsável acompanha. Tem uma história né, de quem ama, cuida (COORDENADOR, entrevista, 2020).

Essa ausência da família relatada pelo coordenador, como já citamos anteriormente, torna-se a ausência de uma segunda rede de proteção e suporte social ao aluno, pois a família deve estar integrada à escola. A tríade família-escola-aluno se torna essencial para o alcance do sucesso escolar do estudante. A tabela 17, apresentada anteriormente, traz os professores citando os alunos como principais responsáveis pela sua própria reprovação, associando isso à falta de hábito de estudo e à falta de acompanhamento familiar.

Essa dificuldade da presença dos pais na escola pode ser explicada pela possível situação de vulnerabilidade social das famílias dos alunos, pois, conforme observamos na tabela 4, que apresenta as profissões dos pais dos alunos da escola, verificou-se que a maioria dos pais, um percentual de 77,6% se declararam no ato da matrícula como agricultor ou dona de casa. Isso pode indicar jovens oriundos de família com baixa escolaridade e, conseqüentemente, esses não terem plenos conhecimentos de seus direitos e deveres.

Isso é evidenciado por Carara (2017):

Assim, a vulnerabilidade social pode estar presente em uma única família ou em uma comunidade inteira. Vulnerabilidade caracteriza-se também pela impossibilidade de modificar a condição atual em que se encontram, muitas em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde. [...] A baixa escolaridade é uma das características de famílias que apresentam vulnerabilidade social. (CARARA, 2017, p. 3)

Portanto, esses alunos que apresentam grandes dificuldades ou desinteresse pela escola, são reflexos do contexto social e econômico em que se encontram, pois, ainda de acordo com Carara (2017, p. 4), “Crianças tendem a apresentar na escola comportamento semelhantes ao que vivenciam em casa, quando são advindas de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social.”

Logo, a escola deve procurar recorrer a outros setores ou órgãos públicos, que poderão oferecer o apoio especializado necessário, na busca de soluções para essas situações, tais como o Conselho tutelar, CRAS, CAPS e ministério público.

Machado (2011), afirma que as demandas socioeducacionais da contemporaneidade exigem um olhar mais abrangente sobre a educação, um olhar que discute a educação em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, que inclui a escola como parte fundamental do processo, no entanto, que vai mais além (SANTOS, 2017, p. 15)

Nessas parcerias, a escola pode ter muito a ganhar na resolução de problemas e conflitos externos à escola, mas que refletem no interior da escola.

Ao ser questionado sobre a questão disciplinar dos alunos, o superintendente citou uma de suas visitas à escola, onde sempre procura promover momentos com a presença dos alunos:

Inclusive na minha última reunião que eu estive na escola, a gente teve uma conversa com os alunos, onde todos tiveram oportunidade de expor seus... fazer observações sobre a rotina da escola, sobre as metodologias implantadas. E assim, eu percebo que a gente tem que, a escola tem que buscar um método, método... metodologias que façam, que gerem uma melhor interação, ...interação com os discentes, como você disse eu chego na escola, eu vejo muito silêncio, a escola muito silenciosa, e assim, como eu sou um profissional que chega né..., novato, um pouco novato para eles, a gente promove um diálogo, e um diálogo quase que um monólogo, não é nem diálogo não, é um monólogo, a gente quase não tem resposta, a gente precisa forçar para que eles, para que eles respondam. Pode não ser assim com quem está lá, mas isso me dá um sentimento assim, de que silêncio não é sinônimo de aprendizagem. Não é que uma sala com muito barulho seja sinônimo de aprendizagem não, mas que há interação e métodos que promovam essa interação pode ser um fator que promova uma melhor aprendizagem (SUPERINTENDENTE, entrevista, 2020)

Essa fala do superintendente mostra a falta de interação por parte dos alunos nos momentos promovidos por ele, e que pode também ser um reflexo de como eles se comportam na sala. Nesse processo de ensino-aprendizagem, como ele relata, deve haver uma interação para que se proporcionem reflexões e a construção de saberes.

Essa situação apresentada pelo superintendente, nos leva a pensar na forma de como os alunos na escola pesquisada se percebem como protagonistas da sua aprendizagem, pois, de acordo com Lopes e Ribeiro (2018), “se o estudante é o protagonista da sua aprendizagem é importante que sua voz seja ouvida para que as propostas e os objetivos das metodologias ativas efetivamente aconteçam”.

E diante da situação relatada pelo superintendente, podemos supor que os alunos da escola não estão acostumados a situações em que são ouvidos. Pois, caso contrário, eles estariam na situação apresentada pelo superintendente, se sentindo à vontade e interagindo naquele contexto em que suas percepções e falas se tornam importantes na construção de ações voltadas para seu aprendizado.

O período de pandemia pela qual estamos passando, evidencia mais ainda, que os alunos precisam ser ouvidos em suas necessidades. Pois mesmo essa geração atual que se encontra imersa nas novas tecnologias e que, portanto, possui um grande domínio delas, não consegue fazer o uso potencial dessas, como ferramenta importante no seu processo de aprendizagem.

Muitos alunos que até possuem um aparelho e acesso à internet que lhes possibilite o uso das ferramentas disponibilizadas pela escola para a realização das

aulas remotas, relatam dificuldades, pois não conseguem manusear essas plataformas, como por exemplo, o “Google Sala de Aula”, tendo dificuldade, inclusive, na criação e acesso de e-mails.

Logo, a escola de hoje deve procurar compreender, orientar e capacitar os alunos, em relação a essas dificuldades que eles possuem em um meio nas quais eles são tão conhecedores. Lopes e Ribeiro (2018) colocam:

Os estudantes de hoje estão conectados a todo instante, são exigentes, críticos, assim, parece que o ensino tradicional vem aos poucos, perdendo seu espaço. Segundo Moran, Masetto e Behrens as tecnologias digitais podem transformar a escola em ricos e significativos espaços de aprendizagem, “... que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (Moran, Masetto e Behrens, 2013, p.31). Por si só as tecnologias digitais já motivam os jovens, inseridos no contexto escolar podem favorecer o interesse na participação e na realização das atividades escolares, beneficiando dessa forma, a aprendizagem. (LOPES; RIBEIRO, 2018, p. 2)

Com o destaque repentino dado às tecnologias digitais, em decorrência do ensino remoto, necessário durante a pandemia, vislumbramos possibilidades de uso de novas metodologias que possam colocar o aluno como agente principal no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto atual, estão se destacando as metodologias ativas, por meio delas pode ser proposto um caminho que possibilite ao aluno sair da passividade, comum ao ensino tradicional, que ainda é bastante presente na escola pesquisada, como também ainda é predominante em boa parte das escolas brasileiras.

Lopes e Ribeiro (2018) citam em seu trabalho as Metodologias Ativas como caminho à fuga dessa passividade. Como também apresenta o ensino híbrido como exemplo de ação que se desenha ao retorno das aulas no período pós-pandemia. Eles apontam:

Uma das formas de inovar na educação é usando as Metodologias Ativas em sala de aula. Para Moran, “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p.4). Essas metodologias promovem ambientes ativos e colocam o estudante como protagonista. O aluno passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem e não mais o professor. O híbrido nesse contexto expressa-se por combinações entre o ensino presencial e on-line,

fortemente mediado por tecnologias digitais. (LOPES; RIBEIRO, 2018, p. 2)

Portanto, a escola deve buscar meios que possibilitem ao professor se apropriar de novas práticas para permitir desenvolver ou potencializar no aluno esse protagonismo. E esse protagonismo deve ter seu espaço nas práticas escolares, não somente em sua execução, mas também no seu planejamento e avaliação, pois GUEDES (2011) diz que “o aluno pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares”. E ainda Lopes e Ribeiro (2018) relatam que,

É necessário que o estudante como elemento ativo participe, desde o início, com ideias, críticas, sugestões e proposições de novos caminhos, de outros recursos, para que assim, o protagonismo desejado seja desenvolvido ao longo do processo educativo e para que as mudanças no âmbito escolar comecem a ser percebidas. (LOPES; RIBEIRO, 2018, p. 3)

E nesse pensar, a escola deve abrir espaço para a escuta daqueles que são a razão de existência dela, pois não há escola sem alunos. E deve-se criar condições para que esse protagonismo seja espontâneo e não algo que vem engessado ou pré-estabelecido, mas que deve partir do chão da escola. Pois conforme GUEDES (2011):

[...] observa-se que a tentativa de o Estado manipular a dinâmica administrativa e pedagógica da escola, impondo um modelo pré-concebido de participação juvenil, o protagonismo juvenil, não surtiu os resultados esperados esbarrando numa base material deficitária: alunos pobres, a maioria com graves déficits educacionais e culturais; uma escola com estrutura física e pedagógica precária; e profissionais desqualificados e desestimulados. [...] Uma condição necessária, dentre outras, a ser construída pela sociedade durante o processo de reformulação do ensino médio, é a participação política espontânea e institucionalizada dos alunos, na reestruturação pedagógica e curricular e nos colegiados escolares. Os discentes devem ser considerados imprescindíveis no processo de democratização da escola. (GUEDES, 2011, p. 4 e 5)

Portanto, na escola pesquisada, percebemos algumas das características citadas por Guedes como adversas para que o protagonismo surtisse os resultados esperados. Como alunos pobres, provenientes de famílias de baixa renda, tendo a agricultura como atividade econômica e vinculados a programas sociais do governo.

Também evidenciados nas falas dos pesquisados e entrevistados, como alunos com graves déficits educacionais e culturais. Também é importante o fortalecimento e a atuação mais efetiva dos colegiados escolares, não se restringindo somente a mero cumpridor de protocolos.

Nesse contexto, Guedes (2011) também relata que a democratização da escola tem como um de seus objetivos, “incentivar a cultura de participação política dos indivíduos nos diferentes fóruns públicos”. E um desses fóruns citados por ele, é o Grêmio.

Na escola pesquisada, conforme o regimento escolar da escola em seu art. 59, na subseção que trata do Grêmio estudantil, cita que, “O Grêmio Estudantil, funcionará de acordo com a lei federal nº 7.398/85, que garante a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas para representar os estudantes em qualquer escola pública ou particular do País”.

Feito um levantamento da atuação do grêmio junto aos seus livros de ata, foram verificados os registros de apenas duas atas, uma em 2012 e outra em 2019, revelando-se, portanto, uma grande lacuna de registros de evidências das ações da referida organização estudantil.

Essa situação observada vem de encontro ao relatado por Martins e Dayrell (2013):

Inserido na dinâmica escolar, encontra-se o grêmio estudantil, uma instituição que legalmente representa os interesses dos estudantes. Quando se fala em grêmio, logo somos levados a pensar em reuniões marcadas por um calendário pré-estabelecido e com horário pré-determinado, com pauta para assuntos a serem discutidos, ata durante a reunião, sala própria para encontros, discussões e guarda dos documentos em locais apropriados, pré-requisitos básicos ao se tratar de uma entidade convencional que funciona na lógica do adulto. (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1269)

Outro aspecto observado na escola pesquisada é que a sala reservada ao Grêmio estudantil foi transformada em um depósito. Logo, não há um espaço na escola para realização dos momentos de reunião e encontros dessa instituição. Aspectos esses que não demonstram a falta de atuação do grêmio, mas vão de encontro ao que foi citado por Martins e Dayrell (2013), que demonstra que quando os jovens não se apropriam dessa burocracia que se efetiva na lógica dos adultos, logo, não é algo com que os estudantes se preocupem.

É importante pois, que se incentive o registro das ações do grêmio não somente por meio de atas físicas, podendo ocorrer também por fotos e vídeos, mas que se registre, para que assim, fiquem marcadas suas ações e possa servir de modelo e exemplo para os alunos que venham a atuar futuramente no referido organismo de representação discente.

Deve-se, portanto, fortalecer mais ainda a atuação do grêmio na escola. Fazendo divulgação da importância de suas ações, assim como das ações dos alunos que representam a escola. Vindo a despertar mais ainda, o protagonismo e a inserção do educando enquanto agente construtor do seu conhecimento.

E, com isso, possa vir também a fortalecer a atuação no debate de assuntos de interesse dos alunos e contribuindo com a gestão e corpo docente para planejar e organizar um ambiente saudável para se formar conhecimentos diversos, desde o próprio currículo até expressões culturais, artísticas e esportivas.

Os alunos precisam, portanto, serem protagonistas na escola. Se revestirem de uma cultura e novas perspectivas sobre os caminhos que pretendem seguir e onde desejam chegar em suas trajetórias de vida. Sendo a escola incentivadora e promotora das ações necessárias para que esse cenário seja possível.

Na escrita desse capítulo, buscamos identificar e compreender possíveis fatores que possam estar contribuindo para o baixo rendimento dos alunos, que foram verificados no transcorrer dos últimos anos letivos e que foram evidenciados no decorrer do trabalho. Foram, portanto, verificados aspectos que podem ter relação com a situação de baixo rendimento observado na escola, aspectos como: a forma pela qual a escola realiza e conduz o planejamento, a execução das ações e o acompanhamento do rendimento dos alunos no decorrer do ano letivo, como também os métodos de avaliação aos quais os alunos são submetidos.

Chamou-nos também a atenção, a ausência da família no acompanhamento da vida escolar do aluno sob a perspectiva da gestão e corpo docente que fizeram parte da pesquisa. Assim como também as dificuldades na realização de processos importantes, como a recuperação paralela e a progressão parcial, que podem oportunizar aos alunos que não tiveram êxito no seu aprendizado, a construção desse aprendizado não efetivado durante o ano letivo.

Na busca de oferecermos possibilidades à gestão da escola pesquisada, assim como também para outras instituições que se encontram em situação

semelhante, apresentaremos no capítulo 4 uma sugestão de Plano de Ações Educacionais – PAE como forma de superar os desafios enfrentados

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA PROMOVENDO O PROTAGONISMO E A APRENDIZAGEM**

Nos capítulos anteriores, apresentamos evidências e análises que nos levaram a identificar possíveis fatores que estão causando o baixo rendimento bimestral na escola pesquisada. Após serem realizados os levantamentos de dados junto à escola, pesquisa bibliográfica, pesquisas por meio de questionário e entrevistas e análise do que fora coletado, este capítulo apresenta a proposta de um Plano de Ações Educacionais (PAE), com ações que possam intervir na situação apresentada.

Com base na análise realizada, com a percepção de professores e gestores e o diálogo com o referencial teórico adotado, encontrou-se situações que podem ser sanadas pela prática de ferramentas já conhecidas, como o planejamento, acompanhamento, análise e intervenção do rendimento dos alunos. Ressalta-se a necessidade de se buscar alternativas que contornem situações conhecidas, como a ausência de transporte para a presença do aluno no contraturno para atividades complementares e intervenções, como recuperação, progressão e reforço.

Esses fatores dificultam a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, refletem na ausência de bons rendimentos nas avaliações internas, e, por conseguinte, nas avaliações externas.

Urge combater o baixo rendimento bimestral identificado, reduzir o grande número de alunos que chegam ao final do ano para a recuperação final, e, ainda, que tenham que passar pelo crivo do conselho escolar, se submetendo a intervenções que não são corretamente executadas e não propiciam o efetivo aprendizado.

Propõe-se um plano dentro das possibilidades de governabilidade da escola, ou seja, ações que podem ser planejadas e implementadas a partir das decisões e ações dos atores que fazem o chão da escola, dentro da autonomia que a legislação educacional lhes permite. Há de se dizer que outras intervenções são necessárias, porém, fogem ao campo de ação do núcleo gestor da escola, dizendo respeito a atuação dos órgãos superiores na estrutura da Secretaria de Educação (SEDUC) aos quais a escola esteja vinculada.

As ações aqui propostas visam despertar a gestão para implantação de uma rotina pedagógica mais condizente com o que demanda o contexto atual. Um

contexto permeado de dinamismo e inovação, onde os tempos destinados ao planejamento devem ser bem aproveitados, com organização e objetivos bem definidos.

O plano proposto tem três pontos de atuação, com ações a serem desenvolvidas em cada um: primeiro, a implantação de um processo sistemático de planejamento, execução e avaliação das práticas docentes, envolvendo também a análise, estudo e proposição de novas intervenções para os alunos que não avancem na aprendizagem; segundo, inserir o aluno como protagonista na análise e no planejamento das atividades escolares, por meio de propostas que levem o aluno a ser protagonista do seu aprendizado e, assim, seja parceiro no sucesso das ações escolares; o terceiro ponto trata da execução efetiva da progressão parcial como mecanismo que oportunize o aprendizado do aluno. A seguir, apresenta-se o quadro com o plano de ações propostas.

Quadro 6 – Plano de Ação Educacional - PAE

Ponto de atuação 1: Gestão e Planejamento	Planejamento sistemático por área e coletivo
Ações	1.1 Reunião entre Gestão e PCAs para preparação da agenda de trabalho, dos planejamentos com suas respectivas pautas e com formações para os professores.
	1.2 Execução semanal dos planejamentos das práticas pedagógicas por área e mensalmente de forma coletiva para análise da situação de aprendizagem dos alunos e planejar intervenções de recuperação.
Ponto de atuação 2: Alunos Protagonistas	Alunos como protagonistas na construção da aprendizagem
Ações	2.1 Projetos de conscientização do aluno por meio de palestras, aulas e apresentação dos seus direitos e deveres enquanto alunos da instituição escolar.
	2.2 Reunião (mensal ou bimestral) com participação de representatividade do corpo discente para análise de resultados e dos métodos de avaliação.
	2.3 Capacitação dos alunos em tecnologias educacionais que propicie a potencialização do seu aprendizado e a adequação às novas metodologias de ensino.
Ponto de atuação 3: Progressão Parcial	Progressão Parcial: caminho de construção dos conhecimentos.
Ações	3.1 Apresentação aos pais e alunos do processo de Progressão Parcial.
	3.2 Construção coletiva de critérios para os alunos que irão para a progressão parcial.
	3.3 Propostas de aplicação da progressão parcial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Espera-se que a combinação dessas ações e a efetiva aplicação delas, melhore o rendimento dos alunos durante o ano letivo e sua aprendizagem. Para apresentação das ações referentes a cada ponto de atuação do PAE, iremos fazer uso do modelo de apresentação 5W2H<sup>15</sup>, objetivando um melhor detalhamento e compreensão das ações a serem desenvolvidas.

#### 4.1 PLANEJAMENTO

Na análise dos dados obtidos na pesquisa, percebeu-se a ausência de ações sistemáticas na escola e, quando elas existem, sua execução não é efetivada. Não há um cronograma de ações a serem executadas a ser seguido e que permita a plena execução, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas. Isso favorece a não realização de práticas e intervenções necessárias. De acordo com Santos e Perin (2013, p. 13):

Compreendendo que o planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

O primeiro ponto de atuação do PAE é o planejamento sistemático tanto por área, como no coletivo, por sua importância no processo de ensino-aprendizagem, responsável pelo (in)sucesso das ações.

São dois momentos de planejamento propostos. O primeiro será o planejamento semanal, na qual deverão participar o coordenador, o PCA e todos os professores da área. Onde serão discutidas e planejadas as ações, as quais deverão estar alinhadas ao currículo e às matrizes de referência. Nesse mesmo

---

<sup>15</sup>Também conhecida como plano de ação. É uma ferramenta tão óbvia e utilizada, que ganhou mais popularidade com a disseminação das técnicas de gestão da qualidade e, posteriormente, com as de gestão de projetos. Quando algo deve ser implantado, entram em cena as seguintes definições: • O que (What) deve ser feito? • Por que (Why) deve ser implementado? • Quem (Who) é o responsável pela ação? • Onde (Where) deve ser executado? • Quando (When) deve ser implementado? • Como (How) deve ser conduzido? • Quanto (How much) vai custar a implementação? A ferramenta 5W2H pode ser usada sozinha para colocar em prática uma decisão simples na instituição, como a aquisição de um novo equipamento ou a execução de uma atividade pontual.

momento deverão ser debatidos os processos avaliativos que devem também estar de acordo com o currículo e matrizes de referência.

O segundo deverá ser o planejamento coletivo mensal, onde deverão ser discutidos os resultados dos alunos naquele período. Aqui, devido à dificuldade citada de se reunir os professores, a proposta pode se dar por meio de momentos remotos síncronos, aproveitando algumas ferramentas que estão sendo usadas por ocasião do momento da pandemia vivenciada da Covid-19. A seguir, o cronograma semanal proposto para ser seguido para os momentos de organização e planejamento das ações da escola.

Quadro 7 – Cronograma semanal de reuniões e planejamentos

	Ação	Envolvidos
Segunda	Avaliação e organização do planejamento e das ações da semana	Diretor, coordenador, PCAs.
Terça	Planejamento da área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias	Coordenador, PCA e professores da área.
Quarta	Planejamento da área de Ciências Humanas e suas tecnologias	Coordenador, PCA e professores da área.
Quinta	Planejamento da área de Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias	Coordenador, PCA e professores da área.
Sexta	Planejamento dos Professores de Formação (PPDT), Projeto de Vida e NTPPS.	Coordenador, professores do PDT, PV e NTPPS.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O planejamento deverá ser bem preparado pela equipe pedagógica, pois são nesses momentos que serão pensadas e preparadas as ações que o professor usará para conduzir os alunos a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. De acordo com Castro (2012), “a ausência de um planejamento previamente definido pode resultar em um trabalho pedagógico pouco produtivo” Sem pensar os passos que serão dados, pode-se realizar um trabalho com poucas possibilidades de êxito e sem perspectivas.

Nesse momento, também é oportuno criar momentos de formação em serviço para o corpo docente. Além das formações que são oferecidas pela rede, conceber a oferta de momentos formativos, debate e construção de propostas sobre aspectos que sejam específicos à realidade da escola.

Para isso, a princípio propomos que o grupo gestor deve se reunir semanalmente, como apresentado no quadro 7, para pensar e construir os planejamentos. No caso da escola pesquisada, nesse momento podem também estar presentes os PCAs, pois eles se apresentam como importante suporte junto às ações pedagógicas, conforme portaria nº 1589/2019, que normatizou o processo de lotação dos professores para o ano de 2020. São atribuições do PCA,

(...) a) coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento com validação/autorização do Coordenador Escolar; b) articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; c) acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; e) apoiar o processo de formação contínua dos professores de sua área do conhecimento; f) participar das formações, presenciais ou a distância, ofertadas pela Crede/ Sefor, quando solicitado; g) auxiliar os professores na elaboração e execução de projetos. (CEARÁ, 2019)

Cabe ressaltar o fator da carga horária no cumprimento dessa função. Por ocasião de sua implantação, em 2002, para compor as equipes das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, a carga horária atribuída a esse profissional era de 20h de sua carga horária, e, atualmente, foi reduzida para apenas 10h. Essa redução pode impactar nas ações do professor coordenador de área.

Sugere-se que dessa carga horária destinada ao PCA, sejam destinadas 2 horas para a preparação e organização do planejamento junto à equipe de gestão, 4 horas para a execução do planejamento e as demais 4 horas para a execução das demais atribuições que competem ao PCA. Vale ressaltar que, diante da quantidade de atribuições que competem ao PCA, seria importante por parte da SEDUC rever o retorno dessa carga horária atribuída por ocasião da implantação do projeto, que seria de 20h, permitindo, assim, que o PCA possa desenvolver de forma plena as ações a ele atribuídas.

No quadro a seguir, apresentamos a ação que diz respeito ao momento de discussão e preparação da agenda de trabalho e planejamentos, proposta no nosso plano de ações referente ao ponto de atuação Gestão e planejamento:

Quadro 8 – Ação 1.1 do PAE (5W2H)

Realizar momento de construção da agenda de trabalho, planejamentos e outras ações escolares.	
O quê?	Realização de reunião semanal entre gestão e PCAs.
Por quê?	Porque é necessário que se faça a construção e preparação do planejamento. Um momento para a equipe pedagógica avaliar, discutir e elaborar as ações da escola para semana, assim como ações que necessitem um maior tempo para organização. Sendo, portanto, esse momento indispensável para o sucesso das ações, pois percebeu-se a ausência da construção de uma rotina de trabalho, com planejamento, acompanhamento e avaliação, ou seja, uma rotina sistemática.
Onde?	Sala da Coordenação da escola pesquisada.
Quando?	Às segundas feiras, semanalmente, durante todo o ano letivo.
Quem?	Diretor, Coordenador e PCAs.
Como?	Nesse momento, deverão ser discutidos os principais pontos a serem abordados nos planejamentos, elaborar formações de acordo com a necessidade do corpo docente e da escola, organizar a proposição e motivação de construção de práticas pedagógicas e avaliativas. Pensar, pesquisar e elaborar os materiais necessários para o planejamento.
Quanto?	Sem custos. Carga horária de trabalho dos envolvidos na ação. Uso de material de expediente já existente na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Outra ação proposta leva à necessidade de se eliminar a ausência de uma ação pedagógica e docente necessária ao contínuo acompanhamento e análise da situação de aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo, pois, foi observado na escola pesquisada que esse momento, o conselho escolar, ocorre somente ao final do ano letivo.

Faz-se necessário que, já no início do ano letivo, se tenha um diagnóstico da situação dos alunos, para que os professores conheçam o perfil de seu público discente, em suas capacidades e dificuldades, podendo, assim, criar as práticas adequadas à construção da aprendizagem junto aos alunos. Isso é corroborado por Santos e Perin (2013, p. 4):

Para tanto, é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, a partir de um diagnóstico que favoreça a ele conhecer algumas das dificuldades apresentadas. A partir daí, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações e o professor tenha um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos, para que possa atingir os objetivos esperados.

Deve-se implantar um calendário de acompanhamento coletivo sistemático e contínuo da aprendizagem dos alunos, sendo algo que foi muito citado pelos entrevistados. Isso complementa o acompanhamento que cada professor realiza da aprendizagem de seus alunos e, que, no momento coletivo, contribui para o debate acerca das causas e para a construção das intervenções necessárias.

O quadro seguinte trata da execução semanal do planejamento e do coletivo mensal. Em relação aos planejamentos semanais, esse momento ocorre na escola como revelado na pesquisa, mas, percebeu-se que não há uma construção e preparação desse momento, sendo feito conforme a conveniência do momento, não havendo, conseqüentemente, o devido aproveitamento de seu potencial.

Cumprir destacar a ausência da gestão pedagógica. Conforme evidências extraídas das entrevistas, diante das situações emergenciais que surgem e as respostas às demandas burocráticas, esse momento do planejamento, que é tão essencial para o debate e construção das práticas pedagógicas, muitas vezes é deixado em segundo plano. Logo, a equipe gestora deve acompanhar e fazer cumprir o que foi planejado para aquele momento.

Em encontro ao que aqui apresentamos, está regido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola o seguinte:

Neste sentido, os professores no cumprimento, semanalmente, de suas horas de planejamento - compreendendo 1/3 da sua carga horária [...] para atividades de planejamento e formação em serviço. [...] O Planejamento por Área é um tempo remunerado durante o qual o professor se dedica à atividades pedagógicas como: planejamento dos conteúdos a serem ministrados conforme a proposta curricular, avaliação do desempenho dos alunos, planejamento de estratégias para melhoria da aprendizagem, organização do seu material, além de proporcionar o encontro dos professores da área para socialização e organização dos conteúdos. Esse encontro acontece semanalmente e é acompanhado pelo coordenador(a) escolar e pelo professor(a) coordenador de área. (PPP da escola pesquisada, 2017, p.19)

A teoria apresentada no PPP da escola deve ser trazida à prática, onde esses momentos devem ser preparados para propiciar aos professores, tanto uma formação em serviço proposto pela equipe pedagógica, como também a plena execução das práticas pedagógicas citadas acima, que compõe o Projeto Político-Pedagógico da escola. Em relação aos momentos coletivos, o PPP (2017) diz que

os planejamentos coletivos são realizados na última semana de cada mês com a participação do Núcleo Gestor e de todos os professores, nele são tratados assuntos necessários ao bom funcionamento da Escola, entre eles: Indisciplina, Análise da Avaliação da Aprendizagem através das estatísticas de notas abaixo da média, disciplinas críticas, intervenções pedagógicas, infrequência, evasão, repetência, discussão dos projetos previstos, desenvolvidos e execução dos mesmos e outros assuntos administrativos que por ventura se apresentar necessários. (PPP da escola pesquisada, 2017, p. 20)

Em relação a esses momentos coletivos, não se encontrou na pesquisa *in loco* evidências da realização mensal dos mesmos, bem como se evidenciou nas falas dos entrevistados que o momento, quando ocorria, era utilizado para discussão de assuntos burocráticos, sendo que os de caráter pedagógico eram pouco debatidos ou sequer entravam em pauta.

Outro motivo relatado para a dificuldade da realização desse momento é a dificuldade de reunir os professores, pelo fato de muitos se encontrarem com atividades em outras escolas ou redes em que também atuam. Há também o fator distância: a maioria dos professores reside a distâncias superiores a 10 km da escola.

Recomendamos também que conforme a necessidade, a qualquer momento, seja realizada a revisão e análise dos instrumentos que regem as orientações da escola, o PPP e o Regimento escolar. Pois com esses documentos defasados, sem está acompanhando as demandas e necessidade da comunidade escolar, vem a comprometer o alcance dos objetivos da escola.

No quadro a seguir, apresenta-se a ação que diz respeito aos momentos de planejamento, por área e coletivo.

Quadro 9 – Ação 1.2 do PAE (5W2H)

(continua)

	Planejamento por área	Planejamento coletivo
O quê?	Realização de planejamento com formação, discussão e construção das práticas a serem aplicadas.	Realização de planejamento para análise da situação de aprendizagem dos alunos com formação, discussão e construção das práticas a serem aplicadas. Semanal com professores.

## Quadro 9 – Ação 1.2 do PAE (5W2H)

(conclusão)

	Planejamento por área	Planejamento coletivo
Por quê?	O ato de planejar é essencial para se potencializar o sucesso das ações a serem executadas. Permitindo aos envolvidos se despirem de improvisos e falta de organização que são fatores que induzem ao fracasso. O planejamento é basilar para a construção de uma rotina que é essencial à organização do ensino.	O acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante os períodos que compõem o ano letivo é essencial para se pensar e aplicar as intervenções necessárias para se propiciar a aprendizagem necessária ao aluno no tempo oportuno. Não deixando assim, um acúmulo para o final do ano, em um momento que não se há mais muito a se fazer.
Onde?	Sala dos professores da escola pesquisada.	Videoconferência por meio de plataformas como Meet ou Zoom (Home Office).
Quando?	De acordo com o cronograma apresentado no quadro X.	Mensalmente em cronograma a ser apresentado previamente no início do ano letivo pela equipe gestora.
Quem?	Gestão pedagógica, PCA e professores da área.	Gestão pedagógica, PCAs e Corpo docente da escola.
Como?	Realizar conforme planejado no momento de construção da agenda de trabalho: - Realizar a avaliação da semana e ações executadas no período anterior. - Capacitar com momento de formação: com material preparado, discussão dos temas abordados e métodos de como podem ser aplicados na rotina da escola. - Planejar e elaborar os materiais para as práticas pedagógicas, assim como também dos métodos de avaliação. Sendo associados ao currículo e matrizes pelas quais a escola está submetida.	Realizar um primeiro momento de análise da situação dos alunos e em um segundo momento planejar, discutir e organizar as estratégias e intervenções a serem utilizadas para promover o aprendizado aos alunos em recuperação.
Quanto?	Sem custos. Uso de material de expediente já existente na escola.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Para o momento coletivo, propõe-se sua realização por meio de uma plataforma de videoconferência, devido à dificuldade apresentada em reunir os professores para esse momento.

Dessa forma, torna-se prudente evitar que os professores, após longo momento de análises e discussões, acometidos pelo cansaço físico e mental, se submetam ao longo deslocamento, muitas vezes à noite, pelas estradas sinuosas que levam à escola.

## 4.2 ALUNOS COMO PROTAGONISTAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

O segundo ponto de atuação do plano de ação, diz respeito ao fortalecimento do protagonismo estudantil. Uma das formas de se fazer isso, é tornar o aluno ciente de seus direitos e deveres, bem como conceder-lhe espaço de expressar suas opiniões e sugestões, pois ele se encontra na ponta do processo de ensino-aprendizagem. É o maior interessado e, portanto, deve ser atuante, protagonista.

Apresentam-se algumas ações que possibilitem ao aluno o conhecimento pleno de seus direitos e deveres, que estão presentes no regimento da escola, para que ele possa exercer plenamente seus direitos e possa cumprir seus deveres. O indivíduo exerce sua cidadania a partir dos seus direitos e deveres, colocando-os em prática.

O pensamento *gramsciano* é estruturado no princípio de que as condições de existência do homem em sociedade são determinadas por uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que estabelecem complexas relações sociais. Em meio a essas relações, possivelmente a mais importante é a dinâmica sociedade civil e sociedade política, por reverberar tão fortemente em todos os níveis da vida em sociedade. Por isso, esclarecer o exercício de direitos e deveres, polos basilares do conceito de cidadania, deve, de acordo com o pensamento *gramsciano*, passar inevitavelmente pelo contexto educacional. (MARTINS, 2012, p. 78)

Propõe-se que, no início do ano letivo, realize-se uma ação visando levar o aluno a ser ciente, além dos direitos e deveres que lhes competem, de todo o processo referente a horário, uniforme escolar, disciplina, avaliação, recuperação, progressão, enfim, toda prática ou ação pedagógica, normativa aplicada no ambiente escolar. Essa ação 2.1 é apresentada no quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Ação 2.1 do PAE (5W2H)

(continua)

Projetos e ações de conscientização do aluno por meio de palestras, aulas e apresentação dos seus direitos e deveres enquanto alunos da instituição escolar.	
O quê?	Realização de momentos de orientação, ambientação e conscientização dos alunos sobre seus direitos e deveres enquanto alunos da instituição escolar.
Por quê?	Porque é necessário que tanto o aluno, como seus pais e responsáveis fiquem cientes das normas escolares, como também dos seus direitos e deveres. Para que assim possam exercer seus direitos e cumprirem seus deveres. Como ficar cientes das ações e práticas escolares a serem desenvolvidas.

## Quadro 10 – Ação 2.1 do PAE (5W2H)

(conclusão)

Projetos e ações de conscientização do aluno por meio de palestras, aulas e apresentação dos seus direitos e deveres enquanto alunos da instituição escolar.	
Onde?	Quadra da escola ou ambiente social da cantina e nas aulas de Projeto de Vida, NTPPS e Formação cidadã.
Quando?	Seminário no início do ano letivo e ações durante o ano letivo.
Quem?	Gestão, docentes, convidados (amigo da escola).
Como?	Realizar acolhida aos alunos, onde por meio de um seminário será apresentada as normas e práticas que serão desenvolvidas na escola, preparar uma cartilha impressa para os alunos que não tenha equipamento com acesso à internet, com essas informações para que o aluno possa sempre estar consultado. Ela também será disponibilizada por meio digital em redes sociais da escola.
Quanto?	Sem custos. Uso de material de expediente já existente na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Essa ação permite principalmente ao aluno novato, que ingressa no ensino médio, se ambientar com aquele contexto que apresentará novas situações em relação ao contexto do ensino fundamental.

Para reforçá-la, propõe-se a observância de se manter um quadro informativo, apresentando informações atualizadas, sobre os mais diversos assuntos, rotinas escolares, bem como também de dados sobre rendimentos para que todos se sintam corresponsáveis no alcance das metas da escola.

Isso pode e deve ser aplicado também na reunião de pais. Com objetividade, fazer com que eles estejam cientes da responsabilidade deles enquanto família, favorecendo o elo família-escola, que pode, em muito, propiciar condições favoráveis à aprendizagem, tanto na escola, como no seio familiar do aluno.

Esse ponto ganha relevância maior ainda quando foi trazido pelo superintendente como um dos pontos negativos na escola: a ausência de informações nos espaços de comunicação na mesma. Esse compartilhamento de informações ajuda para que todos se sintam e sejam corresponsáveis pelo sucesso individual e coletivo.

Também é possível e necessário que, no decorrer do ano letivo, sejam vivenciados práticas e projetos nas aulas de projeto de vida, NTPPS e Formação Cidadã, que desenvolvam e potencializem o protagonismo dos alunos enquanto cumpridores de seus deveres e exercendo seus direitos, não somente na escola,

mas, também, numa perspectiva de sociedade. Essas ações deverão ser pensadas e articuladas nos momentos de planejamento das respectivas disciplinas.

Na perspectiva de conscientização e atribuição de (cor)responsabilidade a cada um dos atores escolares, levando cada um a cumprir com as atribuições que lhe competem dentro do processo de ensino-aprendizagem, Campos (2016, p. 5) coloca:

No dia a dia de uma escola, são várias as ocorrências que podem surgir, e percebemos que se há o diálogo e orientação feita pela equipe de gestão, todos exercem suas funções sem sobrecarregar um único profissional. Dessa forma, a escola como um todo (professores, direção, equipe pedagógica, agentes educacionais, alunos e pais) pode aos poucos criar uma identidade própria. No ambiente escolar, a participação de todos é essencial, seja nas discussões coletivas, nos diálogos, mas sempre com foco no objetivo principal que é promover as transformações necessárias dentro do ambiente profissional e político-social.

E no caso dos alunos, eles devem desenvolver essa identidade com a escola, sentindo-se protagonistas na sua aprendizagem. É necessário se oportunizar aos educandos momentos para que exponham suas opiniões. Pensando nisso, propomos a ação 2.2 apresentada no quadro 11, um momento em que os alunos possam participar na construção do processo, pois uma vez cientes dos seus direitos e deveres, eles poderão participar na construção do seu aprendizado, como vozes ativas na discussão e planejamento das ações pedagógicas e avaliativas.

Quadro 11 – Ação 2.2 do PAE (5W2H)

(continua)

Reunião (mensal ou bimestral) com participação de representatividade do corpo discente para análise de resultados e dos métodos de avaliação.	
O quê?	Realização de reunião para avaliação das ações realizadas em um período letivo.
Por quê?	Porque é necessário ouvir todos os atores envolvidos na elaboração das ações que compõem o processo ensino-aprendizagem, em uma construção constante baseada no diálogo e escuta.
Onde?	Sala de vídeo.
Quando?	Mensalmente ou bimestralmente, conforme análise da gestão.
Quem?	Gestão pedagógica, docentes, alunos.

## Quadro 11 – Ação 2.2 do PAE (5W2H)

(conclusão)

Reunião (mensal ou bimestral) com participação de representatividade do corpo docente para análise de resultados e dos métodos de avaliação.	
Como?	Serão apresentadas as disciplinas por série e os alunos nesse momento apresentarão suas perspectivas e análises das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas correspondentes ao período avaliado. Também apresentarão sugestões para melhorias dessas práticas. Os alunos que representarão cada turma deverão ser orientados a ter um momento com sua turma, registrar e levar as observações da turma para essa reunião. Esses registros deverão ser analisados e levados em conta pelos professores para se planejar as ações dos períodos subsequentes. As anotações serão repassadas aos professores que não se encontrarem no momento pelo coordenador pedagógico. Onde também devem apresentar nas reuniões seguintes com os alunos justificativas de não adoção de sugestões. Proporcionando assim um <i>feedback</i> aos alunos.
Quanto?	Sem custos. Uso de material de expediente já existente na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Essa ação, além de permitir o planejamento das ações pedagógicas considerando as expectativas dos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, também permitirá ao aluno se sentir parte do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo assim, seu protagonismo.

Para a terceira ação nesse eixo do aluno protagonista, propomos diante da realidade vivenciada nesse período de pandemia. Onde se observou muitos alunos relatando não participar das ações propostas por meios remotos, devido a não terem conhecimento ou não dominarem as tecnologias digitais apresentadas.

E na perspectiva da implantação do ensino híbrido nas escolas, visando o retorno às atividades presenciais, pensou-se nessa prática como um meio de contornar a dificuldade da presença do aluno no contraturno para participar de atividades como reforço escolar, recuperação paralela e progressão parcial.

Para isso, torna-se necessário capacitar os alunos para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para o uso das ferramentas que serão utilizadas na aplicação das práticas por meio do ensino híbrido. Essa mesma capacitação aqui sugerida, também poderá ser ofertada aos professores da escola que sentirem alguma dificuldade no domínio das novas tecnologias digitais necessárias para a aplicação de suas ações docentes.

Diante desse protagonismo que se espera dos estudantes, podemos acrescentar a possibilidade de desenvolver grupos de estudos por meio de monitoria

discente. Onde os alunos que possuem maior domínio, possam auxiliar àqueles que estão apresentando dificuldades no aprendizado.

Para essa ação, é importante a criação de um cronograma, para que os alunos sejam encaminhados para o Laboratório de Informática, onde o professor do LEI oferecerá a capacitação no uso dos aplicativos que deverão ser determinados pelos professores para uso dessas atividades de ensino híbrido. Dentre eles estão: o *WhatsApp*, o *Google Sala de Aula*, o *Aluno Online* e o *YouTube*.

Os professores receberão essa capacitação durante os momentos do planejamento destinados à formação em serviço. Deve-se pensar quais dos aplicativos citados acima serão utilizados, se todos ou apenas alguns deles. Esses foram apontados aqui por terem sido utilizados no período da pandemia. Assim, apresentamos no quadro 12 a ação 2.3 da nossa proposta de plano de ações.

Quadro 12 – Ação 2.3 do PAE (5W2H)

Capacitação dos alunos em tecnologias educacionais que propicie a potencialização do seu aprendizado e a adequação às novas metodologias de ensino.	
O quê?	Capacitação de alunos no uso de novas tecnologias digitais para serem usadas na implantação de ensino híbrido nas práticas pedagógicas.
Por quê?	Porque se percebeu no ensino híbrido uma possibilidade de aplicação de práticas pedagógicas que possam oportunizar ao aluno o aprendizado, fazendo-o protagonista de seu aprendizado por meio de aulas remotas associadas às aulas presenciais.
Onde?	Laboratório Escolar de Informática (LEI).
Quando?	No decorrer do ano letivo. Conforme a demanda e contexto.
Quem?	Professores do Laboratório Escolar de Informática (LEI).
Como?	Durante aulas de algumas disciplinas (Sugere-se que seja alternadamente nas aulas de Projeto de Vida e NTPPS). Apresentar e mostrar aos alunos, o manuseio das funcionalidades das tecnologias a serem utilizadas pelos professores, na utilização de metodologias que comporão o ensino híbrido, na qual se sugere, seja um dos meios, as aulas remotas.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Essa ação se torna relevante pois, muitos não se apropriaram do uso das tecnologias digitais usadas durante o período da pandemia, e, com isso, se espera que tanto alunos quanto professores estejam preparados para uma possível utilização de ensino híbrido como meio para fortalecer e permitir o acesso à ações como reforço, recuperação paralela e progressão parcial.

#### 4.3 PROGRESSÃO PARCIAL: CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Outro ponto que merece destaque na análise diz respeito a não aplicação efetiva das recuperações paralelas e final, do reforço escolar e da progressão parcial, seja por falta de um cronograma sistemático para execução dessas ações, seja pelo fato das duas últimas se resumirem a aplicação e reaplicação de avaliações, não ocorrendo aulas para oportunizar o aprendizado; e, principalmente, pela dificuldade da presença dos alunos no contraturno, em decorrência dos problemas atribuídos ao transporte escolar.

As ações aqui propostas podem ser aplicadas na execução das ações relacionadas ao reforço, à recuperação paralela e final. No entanto, nesta subseção, iremos nos ater à aplicação da progressão parcial. A primeira ação se relaciona com a ação 2.1, pois se percebe tanto o desconhecimento do aluno, como de seus responsáveis da importância da progressão parcial como meio de se efetivar o aprendizado não aprendido no ano letivo anterior.

Portanto, no momento da execução da ação 2.1 sugerida, deve se oferecer especial atenção à explanação do que vem a ser a progressão parcial. Como também, as oportunidades que ele oferece e as consequências de o aluno, ao não levar a sério essa ação, pode levar a perder não um, mas dois anos letivos. Nesse sentido, a ação 3.1 é associada à ação 2.1, onde se deve apresentar ao aluno e a seus responsáveis, o funcionamento da progressão parcial.

É direito do aluno, caso deseje, ser conduzido à série seguinte, mas sabendo que deverá realizar estudos, para que o aprendizado naquelas disciplinas em que se encontra em dependência possa ser efetivado, por meio de sua presença em aulas e realização de trabalhos e avaliações. Deve, portanto, cumprir com os requisitos necessários à efetivação dos estudos de progressão.

Sugere-se encaminhar ao responsável do aluno em progressão, um termo de ciência dos procedimentos como condição para o aluno participar. Esse protocolo a ser seguido, deve ser registrado e aprovado pelo conselho escolar e corpo docente, seguindo com isso ao que orienta a resolução nº 472 do Conselho Estadual de Educação do Ceará, em seu artigo 7º, inciso IV.

IV - a inclusão do aluno em progressão parcial, no ano para o qual foi promovido, deverá ocorrer mediante registro específico do processo

(Ficha Individual do Aluno, Histórico Escolar e Ata de Resultados Finais, está a ser incorporada ao Relatório de Atividades), a fim de possibilitar o acompanhamento individual por parte da instituição de ensino e também da família.

Dessa forma, evita-se que o aluno e o responsável apresentem como justificativa o não conhecimento dos procedimentos inerentes à realização dos estudos de progressão parcial, assim como favorece a organização e o acompanhamento do aluno por parte da escola e da família, com o registro das informações durante todo o processo. Isso é orientado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, na resolução nº 472, artigo 5º, parágrafo único:

O plano de estudos da progressão parcial ou continuada de que trata o caput deste artigo deverá ser, também, articulado com a família, fornecendo-lhe as informações para o acompanhamento das atividades destinadas ao desenvolvimento individual do aluno.

Buscando efetivar essas orientações, pela positiva aplicação da progressão parcial, sugere-se a ação 3.1, apresentada no quadro a seguir:

Quadro 13 – Ação 3.1 do PAE (5W2H)

Apresentação aos Pais e alunos do processo de Progressão Parcial	
O quê?	Apresentação dos procedimentos de estudos de progressão parcial.
Por quê?	Porque é necessário que se faça chegar ao conhecimento dos alunos, assim como dos seus responsáveis como ocorre os estudos de progressão, qual sua importância. E as consequências caso ele não seja cumprido.
Onde?	Quadra da escola ou ambiente social da cantina
Quando?	Seminário no início do ano letivo com alunos e primeira reunião com pais.
Quem?	Gestão pedagógica.
Como?	Apresentar o que é a Progressão Parcial. O que leva o aluno à Progressão parcial. Quais os procedimentos e as consequências em decorrência do cumprimento ou não das ações da progressão parcial, por meio de palestras e distribuição de cartilhas com as informações.
Quanto?	Sem custos. Uso de material de expediente já existente na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Com essa ação, espera-se que todos os envolvidos cumpram com suas atribuições dentro desse processo: professores preparando e ofertando os momentos de estudos ao aluno; o aluno participando das aulas e realizando as

avaliações; e os responsáveis auxiliando no acompanhamento domiciliar, pois parte se propõe a ser realizado por estudos domiciliares.

Percebeu-se na pesquisa realizada com gestão e professores, a falta de critérios específicos para se determinar quem são os alunos que serão encaminhados aos estudos de progressão, onde ele é visto como um meio de se reduzir o número de alunos que podem vir a serem reprovados.

Portanto, faz-se necessário o debate sobre os critérios adotados para conduzir o aluno à progressão, evitando-se que injustiças e prejuízos na aprendizagem possam ser imputados aos alunos. Sugere-se que essa ação seja inclusive, inserida no PPP da escola. Para que assim, possa ser realizada a cada ano letivo como ação para atualizar esses critérios. Para isso, propõe-se a ação 3.2, apresentada no quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Ação 3.2 do PAE (5W2H)

Construção coletiva de critérios para os alunos que irão para a progressão parcial.	
O quê?	Reunião para se determinar os critérios a serem adotados para a condução ou não dos alunos aos estudos de progressão parcial.
Por quê?	Porque se percebeu que os critérios adotados não são adequados, segundo os pesquisados, para se determinar se o aluno vai ou não realizar os estudos de progressão parcial.
Onde?	Sala dos professores
Quando?	Início do ano letivo na semana pedagógica.
Quem?	Gestão e docentes.
Como?	Nesse momento deverão ser apresentados os critérios adotados e ser feita a análise e avaliação se os eles são adequados, Em seguida se constrói um novo conjunto de critérios a ser aplicado no conselho de classe final. Eles devem ser atualizados no regimento escolar, quando forem alterados. E serem divulgados a alunos, professores e responsáveis.
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Que o encaminhamento de alunos à progressão parcial não seja um meio de punição, tampouco um meio de se atingir metas, pela aplicação de critérios humanizados. O aspecto qualitativo deve ser considerado, mas ele não pode se sobrepor ao aprendizado que se espera que seja adquirido pelo aluno no decorrer do ano letivo.

Nesse processo de análise e aplicação dos critérios, deve-se levar em consideração também o aluno sobre o aspecto global, não somente nos componentes curriculares em que apresentou dificuldades, considerando o

desenvolvimento do aluno no decorrer de todo o ano letivo, para definição da sua situação.

Art. 4º A progressão parcial e a progressão continuada deverão ser consideradas no regime de avaliação global, decidida pelo Conselho de Classe, com observância dos aspectos:

I - o desenvolvimento global do aluno, entendido não somente pela identificação e pelo reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, mas, também, pelo aproveitamento dos estudos concluídos com êxito, mediante a valorização do seu crescimento e do seu envolvimento no processo de aprender;

II - a coordenação pedagógica deverá apresentar ao Conselho de Classe o histórico do desempenho global do aluno, na integralização dos conteúdos curriculares do ano em curso, sem considerar de forma isolada o componente curricular em que apresenta dificuldade (RESOLUÇÃO Nº 472, DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2018)

Considerando esses aspectos na determinação dos critérios para classificação do aluno ao final do ano letivo, como também no encaminhamento do aluno aos estudos de progressão parcial, espera-se proporcionar um processo justo e que crie condições satisfatórias para oportunizar a efetivação da aprendizagem do aluno.

Apresenta-se, neste ponto, a ação que busca contornar as dificuldades que se apresentam na aplicação efetiva das ações referentes aos estudos de progressão parcial, principalmente a que diz respeito à ausência dos alunos no contraturno da escola.

A princípio, é preciso determinar quem são os professores responsáveis pela aplicação da progressão parcial: os professores lotados nas turmas de 1ª série do ensino médio se responsabilizarão pelos alunos que estão na 2ª série, mas estão em progressão parcial na respectiva disciplina do professor na 1ª série; os professores lotados na 2ª série do ensino médio serão responsáveis pelos alunos que estão na 3ª série, mas estão em progressão parcial na respectiva disciplina do professor na 2ª série.

Em relação aos alunos que terminarem a 3ª série, o professor dessa série se responsabilizará com os alunos que ficarem em progressão no ano seguinte na respectiva disciplina em que ficou em dependência. O corpo docente deverá determinar os conteúdos curriculares mais relevantes e basilares que irão compor os estudos de progressão para que o aluno possa dar prosseguimento aos seus

estudos. De acordo com a resolução nº 472 do Conselho de Educação do Estado do Ceará, em seu artigo 7º, incisos I e II, de 2018:

I - as instituições de ensino elaborarão, no início do ano letivo, com base no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar, o plano de estudos da progressão parcial e continuada, essencial ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno;

II - a progressão parcial deverá ser vinculada somente ao plano de estudos, podendo ser concluída em qualquer período do ano letivo, de acordo com a avaliação dos docentes e da Coordenação Pedagógica, conforme o disposto no Regimento Escolar.

Com a relação dos alunos em progressão ao final do ano letivo, o coordenador pedagógico deverá – após a lotação dos professores, no início do ano letivo subsequente – entregar a cada docente a lista dos alunos que ficarão sob a responsabilidade de cada um. Deverá também encaminhar para assinatura do aluno e do seu responsável o termo de que está ciente de sua participação nos estudos de progressão parcial.

Diante da verificação de alunos que acumularam estudos de progressão parcial, alerta-se para que se evite esse procedimento, pois o aluno não dará conta desse acúmulo, além de que, assim, não se respeita a sequência do processo de aprendizagem do aluno, de acordo com a proposta curricular adotada.

O quadro 15, a seguir, aponta meios com que se darão a aplicação dos estudos de progressão parcial, pensados com vistas a superar a dificuldade com a presença do aluno no contraturno e fazendo uso das metodologias aplicadas no período de pandemia, mas proporcionando outras ações que preparem os envolvidos a efetivar a ação proposta.

Quadro 15 – Ação 3.3 do PAE (5W2H)

(continua)

Propostas de aplicação da progressão parcial.	
O quê?	Aplicação dos estudos de recuperação paralela.
Por quê?	Percebeu-se a dificuldade da aplicação da recuperação paralela por diversos fatores. Sendo o principal a ausência do aluno em decorrência da dificuldade com a logística de transporte.
Onde?	Em sala de aula e por meio do uso de novas tecnologias digitais.
Quando?	Durante o primeiro semestre letivo. Caso seja necessário pode se estender até o segundo semestre.

## Quadro 15 – Ação 3.3 do PAE (5W2H)

(conclusão)

Propostas de aplicação da progressão parcial.	
Quem?	Gestão, Professores que acompanharão os alunos em progressão e professores do Laboratório Escolar de Informática - LEI e Centro de multimeios, Alunos em progressão parcial
Como?	<p>Será realizada a escolha dos conteúdos que irão compor os estudos de progressão parcial.</p> <p>Feito isso será feito o planejamento das práticas pedagógicas a serem aplicadas aos alunos, bem como o processo avaliativo.</p> <p>A aplicação ocorrerá por meio de ensino híbrido, com momentos presenciais e momentos remotos síncronos e assíncronos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor que realizará a progressão com o apoio do Professor do LEI deverá criar um ambiente para a integração das práticas pedagógicas propostas, sugere-se o Google Sala de Aula. Inserindo os alunos que estarão em progressão.</li> <li>- O professor deverá agendar momentos remotos síncronos para aplicação das aulas. Essas aulas deverão ser gravadas e disponibilizadas na plataforma para que o aluno possa visualizá-las quando necessário para sanar eventuais dúvidas. Como também para acesso assíncrono dos alunos que não participaram do momento síncrono.</li> <li>- Recomenda-se ao menos uma aula presencial de revisão antes do processo avaliativo, para sanar dúvidas ainda existentes.</li> <li>- Aplica-se a avaliação presencial para verificar se o aluno atingiu o nível mínimo adequado de aprendizagem.</li> <li>- Caso não se verifique a aprendizagem adequada do aluno. Submete-o a novas abordagens de ensino, por meio do meio anteriormente apresentado.</li> </ul>
Quanto?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Essa ação busca trazer para a realidade da escola, de forma planejada e organizada, as experiências vivenciadas no período de pandemia, que nos apresentou a importância e possibilidades de vivência do ensino remoto, requerendo todo um planejamento, formação, investimento e adequação ao público-alvo.

Para alunos que não tenham acesso à internet, as aulas gravadas deverão ser convertidas em vídeo que ficarão sob a responsabilidade do Centro de Multimeios, onde haverá o controle das aulas que foram repassadas aos alunos e que devem ser compartilhadas com os professores que acompanham o aluno, por meio de uma planilha compartilhada, onde a gestão deve também ter acesso para verificar os alunos que estão frequentes nas ações. Caso verifique-se a infrequência, buscar a causa e fazer as intervenções necessárias.

Esses procedimentos a serem realizados para efetivação da ação 3.3 podem ser também aplicadas para efetivação dos estudos de reforço escolar e

recuperações paralela e final, realizando pequenos ajustes, minimizando, assim, os efeitos causados pela ausência do aluno.

As ações escolares também devem se apoiar em outros organismos, como o Conselho tutelar, Ministério Público, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Esses organismos devem ser provocados a atuarem em conjunto com a escola, buscando combater fatores diversos, principalmente os de ordem socioeconômica e de cidadania que causam influência na aprendizagem dos alunos.

Portanto, as ações propostas nesse plano, visam contribuir no enfrentamento das causas verificadas neste trabalho que levam ao baixo rendimento na escola pesquisada. Evidencia-se a necessidade de um movimento intenso e qualitativo de reflexão para se criar outras ações para o combate e redução do baixo rendimento, reprovação, evasão e desistência, proporcionando aos alunos oportunidades para efetivação de um aprendizado efetivo com equidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da verificação de uma situação de baixo rendimento observado na escola pesquisada, no quadriênio 2016-2019. Onde o objetivo principal foi analisar e identificar quais fatores estão contribuindo para esse baixo rendimento ao longo do ano letivo na escola, com vistas a propor ações para a sua melhoria.

A rede estadual de educação cearense vem apresentando uma evolução nos últimos anos em vários índices educacionais, como evolução no IDEB, em taxas de aprovação e queda nas taxas de evasão. Também vem aumentando o número de alunos que vêm ingressando no ensino superior.

Esses resultados educacionais são consequências de uma série de ações e políticas públicas que vêm sendo implantadas na rede no decorrer das últimas décadas, como a implantação de sistema de avaliação externa da rede (SPAECE) e a ampliação das escolas de tempo integral. Fazendo com que essas políticas sejam objeto de estudos e servindo de referência para implantação de políticas educacionais por partes de outras redes de ensino, como também referência para criação de política pública federal, como é o caso do PNAIC.

Inserido nesse contexto, sendo a escola pesquisada de ensino médio regular, possui implementadas, praticamente todas as políticas existentes na rede estadual de ensino, voltadas para as escolas dessa modalidade de ensino. Porém, vem apresentando baixo rendimento bimestral no período analisado nesse trabalho, sendo que no SPAECE, os resultados vêm sendo crescentes nos últimos anos em Língua Portuguesa e com um aumento significativo de alunos entrando nos níveis intermediário e adequado. Já em Matemática, se observa um elevado número de alunos nos níveis crítico e muito crítico, tendo apresentado melhora significativa em 2018, mas voltando aos índices anteriores, em 2019.

Apresentado, também, um sentido oposto ao crescimento apresentado na rede estadual, onde percebem-se modestos resultados de alunos ingressando no ensino superior. Talvez isso se explica, por uma falta de perspectiva existente entre o corpo discente, que é formado por jovens provenientes de famílias em um contexto socioeconômico de vulnerabilidade, bastante citado nas entrevistas realizadas com os gestores. A maioria das famílias é assistida por programas federais de

transferência direta de renda, voltadas para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

Com base nas análises da pesquisa realizada, chegamos à fatores que se apresentam bem marcantes como determinantes do baixo rendimento. Primeiro a ausência de um acompanhamento pedagógico efetivo que permita identificar as dificuldades dos alunos e a proposição de intervenções para saná-las. Pois, conforme Luck (2002), os gestores devem trazer características inerentes à gestão escolar moderna para romper com os vícios da escola tradicional ainda muito presentes.

Conseqüentemente, isso se reflete em práticas pedagógicas desestruturadas e inadequadas ao contexto da escola, contrário ao que apresenta Franco (2016), onde deve-se ter uma sistematização do processo que vai do planejamento e se desenrola em uma dinâmica de processos de ensino fundamentais à formação do aluno.

Apresentando a percepção de Luckesi (2014) sobre as notas não refletirem uma aprendizagem real e efetiva, mas camuflam uma realidade de limitações dos processos e dos resultados, percebe-se na escola, a ausência de realização de recuperação, tanto paralela como final e de progressão parcial de forma efetiva, com aulas ministradas e que proporcionem oportunidades de aprendizagem efetiva ao aluno. Onde se vê que esses momentos se restringem apenas à aplicação de trabalhos e avaliações.

Outro aspecto que foi evidenciado e que causa sérios transtornos ao aprendizado dos alunos, é a ausência de transporte no período de recuperação final, como a forma em que se estrutura as rotas e horários dificultam a presença do aluno na escola no contraturno para realização de ações que poderiam potencializar a aprendizagem dos alunos. Ainda se evidenciaram seguidas faltas de transportes no decorrer do ano letivo, causando altíssimos índices de infrequência. Aqui, sugerimos que a SEDUC verifique junto ao órgão municipal responsável pelo transporte, o motivo que ocorrem essas situações que causam grandes prejuízos aos alunos, pois ferem um direito constitucional e legal dos alunos.

Diante da forte presença de um ensino tradicional, Paro (2001) aponta a persistência de se atribuir a culpa da não aprendizagem ao aluno e questiona assim, o papel da escola, mostrando que a instituição deve buscar exercer sua missão de oferecer meios, que possibilitem aos alunos desenvolverem seu aprendizado e

superando suas dificuldades. Possibilitando a participação do aluno, enquanto protagonista, participando por meio de uma voz ativa e percebida, conforme relatam Lopes e Ribeiro (2018).

Depois de realizada essa análise, o PAE buscou apresentar propostas para colocar em prática ações que, pelo verificado, são necessárias ao contexto escolar e que estão apenas na teoria, faltando sistematizar e efetivar o cumprimento deles. Como também ações com práticas que trazem o uso de novas tecnologias, que bem aplicadas podem favorecer ao interesse do aluno e propiciando o aprendizado, de acordo com o que relata Lopes e Ribeiro (2018).

Logo, esperamos que as ações propostas possam contribuir com a melhoria do rendimento dos alunos e que o presente trabalho propicie discussões e reflexões para superação dos fatores que causam interferência nas aprendizagens escolares e que levem a elaboração de mais ações, que permitam cada vez mais a melhoria do desempenho dos educandos.

Esperamos que muitas das ações aqui implementadas, tenham sua exequibilidade potencializadas. Isso em decorrência do anúncio no final de 2020, por parte do governo estadual, de ações para reduzir os impactos na educação devido à pandemia. E essas ações, na concepção desse autor impactaram no retorno das aulas ao modo presencial.

Nesse anúncio, o Governo e a Secretária divulgaram a entrega de *tablets* aos alunos que estariam ingressando na rede no ano de 2021. Mas esperamos que essa ação seja extensiva aos alunos que cursam as demais séries do ensino médio. Também foi anunciada a entrega de *chips* para acesso à internet móvel para que os alunos possam acessar as ações pedagógicas que estão sendo realizadas pela escola por meio remoto, e em alguns casos híbridos (SEDUC, 2020).

A pandemia vem se mostrando um grande desafio, onde estão se evidenciando problemas do sistema educacional. Mas também se criou possibilidades de implantação de metodologias e práticas já existentes, mas que se evidenciaram devido à necessidade emergencial de implantação de ações que atendessem às situações impostas pela não presença de alunos nas escolas, devido à pandemia.

Nesse trabalho também foram evidenciadas muitas outras situações e problemáticas que merecem atenção especial. E que, portanto, serão assuntos a serem abordados em outros artigos e quem sabe, em uma futura pesquisa de

doutorado. Pois esse trabalho me fez ter novas ideias, mudar outras e, portanto, me fez refletir, me tornando assim, um profissional transformado. Como também um amante da pesquisa. Logo, ele não se encerra aqui, mas estimula a realização de outras pesquisas a ela relacionadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Giseliene Medeiros; FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. **A importância do planejamento para transformação da prática docente: Estudo de caso realizado em uma escola municipal de Paulo Afonso-Bahia.** Artigo. Revista Científica da FASETE 2018.2. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/20/a\\_importancia\\_do\\_planejamento\\_para\\_transformacao\\_da\\_pratica\\_docente.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/20/a_importancia_do_planejamento_para_transformacao_da_pratica_docente.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.
- ALVARENGA, G. M. e MEZZARROBA, L. **A trajetória da avaliação educacional no Brasil.** In: ALVARENGA, G. M. (org.). Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina – PR: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional. 1999.
- ALVARENGA, G. M. **A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão.** In: ALVARENGA, G. M. (org.). Avaliação: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- ALVARENGA, G. M. **Avaliação: o olhar dos alunos.** In: ALVARENGA, G. M. (org.). Avaliação: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARBOSA, Maria José. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará: uma avaliação do Projeto Tempo de Avançar.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3., Fortaleza, 16-18 nov. 2006. Anais... Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 36-42.
- APRECE. **Associação dos Municípios do Estado do Ceará.** 2019. Disponível em: <https://aprece.org.br/blog/noticia/aprece-e-undimece-firmam-acordo-com-seduc-sobre-o-transporte-escolar-do-ensino-medio-para-2019/> Acesso em: 14 set. 2020.
- ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Identidade da ANPAE.** Disponível em: <<https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Vol. 1. 2010. Paraná. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em 04 ago. 2020.
- BARROS, L. O.; MURGO, C. S. **A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo.** Pesquisas e Práticas Psicossociais 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018. e2429

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. 2009. 9 f. Dissertação 29 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil e alterações**. 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC/ Documento final. 2019**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 04 Dez. 2019.

BRASIL. INEP. **Ministério da Educação - MEC**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 Dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 Nov. 2019.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação - MEC. **Relatório Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>>. Acesso em: 05 Dez. 2019.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASILEIRO, Ada Magaly. **Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos**. São Paulo: Atlas, 2013

BRITO, Márcio Pereira de. **Projeto Primeiro, Aprender! Estudo de Caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.107. 2012.

CAMPOS, Maria Carolina. **Importância da comunicação na gestão do trabalho pedagógico**. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. SETOR DE EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53364/R%20-%20E%20-%20MARIA%20CAROLINA%20CAMPOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2020.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Artigo (TCC). Universidade do Sul de

Santa Catarina. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 29.out.2020.

CARVALHO, Nilda Maria de. **Avaliação da Aprendizagem - um estudo com professores em exercício**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2008.

CASTRO, Franciana Carneiro de. **Planejamento disciplinar: Uma rotina necessária na ação docente**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

CASTRO, Vanessa Gomes; JÚNIOR, Fernando Tavares. **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará – CEC. **Resolução CEE Nº 472 de 04/12/2018**. Dispõe sobre a progressão parcial no ensino fundamental e no médio e a progressão contínua no ensino fundamental e dá outras providências.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Governo do Ceará vai distribuir tablets para estudantes de universidades e escolas da rede pública estadual**.

Disponível em:

<https://www.ceara.gov.br/2020/12/01/governo-do-ceara-vai-distribuir-tablets-para-estudantes-de-universidades-e-escolas-da-rede-publica-estadual/> Acesso em: 10 Dez 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Organograma da 5ª CREDE**. Disponível em: [https://crede05.seduc.ce.gov.br/images/organograma\\_2019.png](https://crede05.seduc.ce.gov.br/images/organograma_2019.png)

CEARÁ. **Lei Nº 14.146 de 25.08.2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas.

CEARÁ. **Lei Nº 16.025 de 30.05.2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024).

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Lei nº 1.375**, de 15 de setembro de 1916.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Educação Profissional**.

Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Escola em Tempo Integral**. 2017. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Primeiro Aprender**. Disponível em: <<https://crede06.seduc.ce.gov.br/index.php/nnoticias/64-programas-e-projetos/540-primeiro-aprender>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Projeto PreparAÇÃO reforça aprendizagem dos alunos do 9º ano**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2009/09/28/projeto-preparaacao-reforca-aprendizagem-dos-alunos-do-9o-ano/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Superintendência Escolar. Livro Superintendência Escolar**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/superintendencia-escolar/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CEARA. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Jovem de Futuro**. 2019. Disponível em <<https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro>> Acesso em: 20 Out 2019

CHEVALLARD, Y. (1991) **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. **Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática**. Artigo. Revista Entreideias, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016.

COSTA, M. V. N.; MENESES, Z. M. **Evasão Escolar: causas e repercussão social**. Monografia (Especialização em Planejamento Educacional) – UNIFOR, Fortaleza, 1995.

COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Betto. **Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio**. Estud. Econ., São Paulo, vol.50 n.3, p.369-409, jul.-set. 2020. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/164462/163745>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. **Dilemas na construção de escalas tipo likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados?** RGO Revista Gestão Organizacional. Vol. 6 – Ed. Especial – 2013.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto. 2009.

FARIA, Graciela Sanjutá Soares e RACHID Alessandra. **Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino**. Rev. FAE, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162 -

177, jul./dez. 2015. Disponível em:  
<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/55>. Acesso em: 11. nov. 20.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. 2017.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. **Regimento Escolar**. 2017.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. Sistema Integrado de Gestão Escolar. Módulo Acadêmico. **Relatório de rendimentos: 2016**. Secretaria da escola. 2016. Acesso em: 14 fev. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. Sistema Integrado de Gestão Escolar. Módulo Acadêmico. **Relatório de rendimentos: 2017**. Secretaria da escola. 2017. Acesso em: 14 fev. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. Sistema Integrado de Gestão Escolar. Módulo Acadêmico. **Relatório de rendimentos: 2018**. Secretaria da escola. 2018. Acesso em: 14 fev. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PESQUISADA. Sistema Integrado de Gestão Escolar. Módulo Acadêmico. **Relatório de rendimentos: 2019**. Secretaria da escola. 2019. Acesso em: 21 jun. 2020.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-727, Sept. 2015. Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000300713&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300713&lng=en&nrm=iso)>. access on  
08 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**/Uwe Flick; trad. Sandra Nets. - 2 ed. - Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRACARO, Marcos Antônio; PRADO, Eliane Mimesse. **A Gestão do Trabalho Pedagógico: Reflexões acerca da atuação do professor pedagogo**. XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16675\\_7349.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16675_7349.pdf). Acesso em: 23 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GUEDES, Gilmar Barbosa. **Aluno(a) do ensino médio público - protagonista coletivo da gestão escolar**. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0206.pdf>. Acesso em: 19. nov. 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=23&dados=8>. Acesso em 14 set. 2020.

IBGE. **Estimativas de população 2019**. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2019/POP2019\\_20201006.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2019/POP2019_20201006.pdf). Acesso em: 17 out. 2020.

INSTITUTO ALIANÇA. **Projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS: Informações sobre o projeto**. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**. nº 48 - mar.2019. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48/>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro: Formação**. Disponível em: <<https://jovemdefuturo.org.br/formacao/>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.895-919, set./dez. 2010.

KOLARIK, Karen; RODRIGUES Jaqueline Fonseca; MATOS, Teresa Jacqueline Figueiredo de. **Indisciplina no cotidiano escolar**. Projeção e Docência, volume 8, número 1, ano 2017. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/download/844/711>. Acesso em: 28 out. 2020.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. **O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/286/358>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LUCK, Heloisa. et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: Distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga, MEDIANO, Zélia (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.

MACIEL, Domicio Magalhães. **A avaliação no processo-ensino-aprendizagem de matemática no ensino médio: uma abordagem formativa socio-cognitivista**. 2003. 165p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253621>>. Acesso em: 3 Nov. 2019.

MARCHIORE, Lara de Windson Oliveira Almeida; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Motivação para aprender em alunos do Ensino Médio**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.esp., p.105-123, out. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/937/952>. Acesso em 23 de nov. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. Educ. Real. , Porto Alegre, v. 38, n. 4, pág. 1267-1282, dezembro de 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400014> .

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MATOS, K. S. L. de. VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

MEDINA, Laís Soares; KLEIN, Tânia A Silva. **Análise dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o tema “microrganismos”**. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação "Desafios atuais para a Educação". Universidade Estadual de Londrina. EIXO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/ANALISE%20DOS%20CONHECIMENTOS%20PREVIOS%20DOS%20ALUNOS%20DO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20SOBRE%20O%20TEMA%2093MICROORGANISMOS94.pdf>. Acesso em 18 nov. 2020.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas**, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/download/14918/3649> Acesso em: 06 mai. 2020.

MONTEIRO, Jessica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, n.3 , set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, João Carlos da. **REPROVAÇÃO ESCOLAR: Discutindo mitos e realidade**. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE. SEDUC/PR. 2007? Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2>. Acesso em: 15 out. 2020.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará**. Estud. av. , São Paulo, v. 15, n. 42, pág. 169-186, agosto de 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 nov. de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200006> .

NESSLER, Nadia Cristina. **O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção**. 2013. Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão escolar). Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

OPNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/home>. Acesso em: 21. ago. 2020.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. **Gestão pedagógica: Desafios e impasses**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília – Distrito Federal.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo. Ed. Xamã. 168p. 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar? Não, Obrigado**. São Paulo. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/reprovacaoescolarnaobligado.pdf>. 2001. Acesso em: 25 out. 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, Érico Felden. et al. **O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica**. REVISTA DE SALUD PÚBLICA · Volumen 16 (2), abril 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2014.v16n2/221-231/pt>. Acesso em: 09. nov. 20.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PINHO, J. A. G. de; SACRAMENTO, A. R. S. **Accountability: já podemos traduzi-la para o português?** Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v.43, n.6, dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006>. Acesso em> 14 ago. 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas. **Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2008000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 out. 2020.

SANTOS, Clovis. Roberto. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 116. 2014.

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. **A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_maria\\_lucia\\_dos\\_santos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

SANTOS, Eliane Ferreira dos. **O desafio da intersectorialidade entre educação e assistência social: Escola Vila Esperança, CRAS Espaço Esperança e Grupo Primavera – Campinas/SP**. Disponível em [https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Eliane-Ferreira-dos-Santos.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eliane-Ferreira-dos-Santos.pdf). Acesso em 23 nov. 2020.

SANTOS, Marcelo Câmara dos; ARAÚJO, Abraão Juvêncio de; SILVA, Niedja Kátia Barros Nogueira da. 2000. **Avaliar com os pés no chão: da classe de matemática**. In: CARVALHO, M. H. C.; UYFENBROCK, X.. (Org.). Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: Editora Universitária, v. 1, p. 119-148. Disponível em: < <http://ppgp4.caedufjf.net/course/view.php?id=99>>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SEBRAE. **Ferramenta: 5W2H – Plano de ação para empreendedores**. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT: Informações sobre o projeto**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. **Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente**. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf). Acesso em: 25 Jan. 2021.

Universidade Federal de Juiz de Fora. CAED. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**. 2018 Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território** / organizadoras Eloísa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Editora CENPEC, 2016. 186 p. : il.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloísa Maia. **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos**/Educ. Real. vol.44 no.4 Porto Alegre 2019 Epub Nov 11, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n4/2175-6236-edreal-44-04-e87353.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista ao diretor

1 - Poderia se apresentar citando sua graduação, tempo de formação, tempo em que trabalha na área de Educação, tempo em que trabalha nesta escola e tempo em que exerce a função de diretor?

2 - Como caracteriza sua gestão escolar em relação a questões administrativas e pedagógicas?

3 - E como compartilha as decisões relativas às questões administrativas e pedagógicas com professores? Com a sua equipe? E com os alunos?

4 - Quais os fatores que podem estar contribuindo para o elevado índice de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas na escola nos 1º, 2º e 3º bimestres?

5 - A que fatores você atribui a melhora, no quarto bimestre, no período de 2016 a 2018, do rendimento dos alunos nas avaliações internas, assim como o elevado índice de aprovação final?

6 - Em relação aos resultados do último ano letivo (2019), demonstram que ocorreram melhorias nos resultados das avaliações internas bimestrais em comparação aos anos anteriores (2016,2017,2018). Ao que você atribui essa melhora? Foi feito algo diferente.

7 - Esses resultados do ano de 2019 podem ter sido alcançados devido às cobranças recebidas para melhoria dos resultados e consequente alcance de metas ou devido às mudanças de rotinas escolares, metodologias e práticas pedagógicas?

8 - Como a gestão encara o problema da reprovação bimestral? O que poderia ser feito, e o que é feito para minimizar o impacto desse fato?

9 - Quais consequências, na sua percepção, essa reprovação pode causar para os alunos?

10 - O núcleo gestor realiza a análise bimestral dos resultados? De que forma isso ocorre?

11 - Qual a frequência dos planejamentos das ações e projetos escolares? Como se dão esses momentos?

12 - Como você analisa e avalia o trabalho da coordenação escolar em relação à rotina escolar e no combate à redução desses índices de baixo rendimento?

13 - Como você observa e analisa a relação coordenação x professores? Coordenação x alunos? Professores x alunos? Como é o clima escolar?

14 - Como se dá a disciplina dos alunos na escola? Você vê alguma relação com os resultados?

15 - Como é a relação entre escola e SEDUC (CREDE) no que diz respeito à aplicação, acompanhamento e análise das ações da escola, dos programas educacionais desenvolvidos pela rede e dos resultados obtidos?

16 - Como se dá a relação com a superintendência escolar e como avalia a atuação dela?

17 - O PPP e o regimento escolar são constantemente atualizados? Se sim, qual a periodicidade da atualização e como ocorre?

18 - Você vê o reforço escolar como uma forma de minimizar o índice de reprovação bimestral? Quais os desafios na implementação desse mecanismo na escola?

19 - Na escola há o conselho de classe. Como funciona esse conselho de classe? E quais os objetivos do conselho?

20 - Como você analisa a progressão parcial, como é o seu funcionamento e como você observa esse mecanismo na escola?

21 - Como você se posiciona em relação às cobranças de resultados relacionados às metas escolares e da rede? O que é feito na escola para o atingimento dessas metas? A escola desenvolve ações para que os alunos tenham bons resultados nos testes? Há preparação na escola para os testes das avaliações em larga escala?

22 - Fique à vontade para concluir com alguma opinião, alguma informação complementar ou algum ponto que não tenhamos abordado e que ache relevante.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista ao coordenador

- 1 - Poderia se apresentar, citando sua graduação, tempo de formação, tempo em que trabalha na área de Educação, tempo em que trabalha nesta escola e tempo em que exerce a função de coordenador?
- 2 - Como caracteriza a atuação da coordenação escolar no que diz respeito às questões pedagógicas? Como se dá a tomada de decisões relativas às questões pedagógicas com professores? E com os alunos?
- 3 - Quais fatores podem estar contribuindo para o elevado índice de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas na escola nos 1º, 2º e 3º bimestres?
- 4 - A que fatores você atribui a melhora, no quarto bimestre, no período de 2016 a 2018, dos resultados dos alunos nas avaliações internas, assim como o elevado índice de aprovação final?
- 5 - Em relação aos resultados do último ano letivo (2019), demonstram que ocorreram melhorias nos resultados das avaliações internas bimestrais em comparação aos anos anteriores (2016,2017,2018). Ao que você atribui essa melhora? Foi feito algo diferente.
- 6 - Esses resultados do ano de 2019 podem ter sido alcançados devido às cobranças recebidas para melhoria dos resultados e conseqüente alcance de metas ou devido às mudanças de rotinas escolares, metodologias e práticas pedagógicas?
- 7 - Como a coordenação enfrenta o problema da reprovação bimestral? O que poderia ser feito e o que é feito para minimizar o impacto desses fatores?
- 8 - Quais conseqüências, na sua percepção, essa reprovação pode causar para os alunos?
- 9 - É realizada a análise bimestral dos resultados? De que forma isso ocorre?
- 10 - Qual a frequência do planejamento das ações e projetos escolares? Como se dão esses momentos?
- 11 - Como você orienta e observa a forma de avaliar dos professores? Há uma forma padronizada ou eles possuem autonomia? Como se dá o acompanhamento da avaliação feita pelos professores?
- 12 - Como você observa e analisa a relação coordenação x professores? Coordenação x alunos? Professores x alunos? Como é o clima escolar?
- 13 - Como se dá a disciplina dos alunos na escola? Você vê alguma relação entre o comportamento dos alunos e os resultados?
- 14 - Como é a relação entre escola e SEDUC (CREDE) no que diz respeito à aplicação, acompanhamento e análise das ações da escola, dos programas educacionais desenvolvidos pela rede e dos resultados obtidos?

15 - Como se dá a relação com a superintendência escolar e como avalia a atuação dela?

16 - Você vê o reforço escolar como uma forma de minimizar o índice de reprovação bimestral? Quais os desafios na implementação desse mecanismo na escola?

17 - Na escola há o conselho de classe? Como funciona esse conselho de classe? E quais os objetivos do conselho?

18 - Como você analisa a progressão parcial, como é o seu funcionamento e como você observa esse mecanismo na escola?

19 - Como você se posiciona em relação às cobranças de resultados relacionados às metas escolares e da rede? O que é feito na escola para o atingimento dessas metas? A escola desenvolve ações para que os alunos tenham bons resultados nos testes? Há preparação na escola para os testes das avaliações em larga escala?

20 - Fique à vontade para concluir com alguma opinião, alguma informação complementar ou algum ponto que não tenhamos abordado e que ache relevante.

### APÊNDICE C – Roteiro de entrevista ao superintendente

1 - Poderia se apresentar, citando sua graduação, tempo de formação, tempo em que trabalha na área de Educação, tempo em que trabalha nesta escola e tempo em que exerce a função de coordenador?

2 - Fale sobre o trabalho da superintendência escolar na rede.

3 - Como se dá a relação entre a superintendência e a escola?

4 - Que fatores contribuem, ao seu ver, para o elevado índice de reprovação bimestral na escola?

5 - Quais fatores você acha que podem estar contribuindo para o elevado índice de baixo rendimento nas avaliações bimestrais internas na escola nos 1º, 2º e 3º bimestres?

6 - A que fatores você atribui a melhora, no quarto bimestre, no período de 2016 a 2019, dos resultados dos alunos nas avaliações internas, assim como o elevado índice de aprovação final?

7 - De que forma você orienta ou orientaria a escola para analisar e lidar com o baixo rendimento nas avaliações internas?

8 - Em relação aos resultados do último ano letivo (2019), demonstram que ocorreram melhorias nos resultados das avaliações internas bimestrais em comparação aos anos anteriores (2016,2017,2018). Ao que você atribui essa melhora?

9 - Esses resultados do ano de 2019 podem ter sido alcançados devido às cobranças recebidas para melhoria dos resultados e consequente alcance de metas ou devido às mudanças de rotinas escolares, metodologias e práticas pedagógicas?

10 - Como você analisa a atuação da escola e de que forma você, como superintendente, poderia contribuir para os seguintes pontos:

- ✓ Avaliação;
- ✓ Análise de resultados;
- ✓ Combate à reprovação e à evasão;
- ✓ Questão disciplinar;
- ✓ Papel do gestor;
- ✓ Progressão Parcial.

11 - Fique à vontade para concluir com alguma opinião, alguma informação complementar ou algum ponto que não tenhamos abordado e que ache relevante.

## APÊNDICE D – Questionário aplicado aos docentes

### BLOCO 1 - Formação/Experiência

#### 1. Qual o seu maior nível de formação concluído?

- Graduação                       Especialização                       Mestrado                       Doutorado

#### 2 - Qual(is) disciplina(s) leciona?

- Arte-Educação  
 Biologia  
 Educação Física  
 Filosofia  
 Física  
 Formação para Cidadania  
 Geografia  
 História  
 Língua Portuguesa  
 Língua Estrangeira/Espanhol  
 Língua Estrangeira/Inglês  
 NTPPS  
 Matemática  
 Projeto de Vida  
 Química  
 Sociologia

#### 3 - Sua formação é na disciplina de:

- Arte-Educação  
 Biologia  
 Educação Física  
 Filosofia  
 Física  
 Geografia  
 História  
 Língua Portuguesa  
 Língua Estrangeira/Espanhol  
 Língua Estrangeira/Inglês  
 Matemática  
 Química  
 Sociologia  
 Bacharelado

#### 4. Em média, sua jornada de trabalho semanal, em todas as escolas em que atua, em horas é:

- Entre 4h e 13 h                       entre 14h e 20h                       entre 21h e 27h                       Mais de 27h

#### 5. Há quanto tempo leciona no ensino médio?

- menos de 1 ano                       entre 1 e 5 anos  
 mais de 5 e menos que 10 anos                       mais que 10 anos

#### 6. Quantas horas por semana você dedica ao planejamento de suas aulas?

- 4 horas                       8 horas                       10 horas  
 mais de 10 horas                       não tenho tempo para planejar as minhas aulas

#### 7. Que importância você atribui aos encontros pedagógicos da sua escola?

- irrelevante                       pouco relevante                       muito relevante

#### 8. Com que frequência têm sido ofertadas formações continuadas voltadas para a sua área de ensino e/ou atuação em sala de aula?

- uma vez por ano  
 duas vezes por ano  
 quatro vezes por ano  
 em todos os meses letivos  
 não é oferecida formação em minha escola

**9. Qual órgão ou instituição tem proporcionado formações continuadas na sua área de formação em sua escola?**

- escola  SEDUC (Secretaria de educação)  
 instituições privadas  Parcerias com universidades  
 não é oferecida formação na escola

## **BLOCO 2 - Práticas pedagógicas/Metodologia**

**10. Você utiliza diferentes recursos para apresentar a matéria?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**11. Quais recursos você utiliza com mais frequência em suas aulas? (Você pode escolher mais de uma alternativa.)**

- Livro didático  
 Quadro branco/pincel  
 Datashow/Computador/TV (Vídeo/Slide)  
 Áudio (Som)  
 Impressos  
 Ambientes (quadra, biblioteca etc.)  
 Internet  
 Jogos  
 Filmes

**12. Você procura relacionar, durante as explicações, os conteúdos estudados em aula com as tarefas realizadas no dia-a-dia?**

- sempre  
 quase sempre  
 raramente  
 nunca

**13. Você passa atividades para casa com que frequência?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**14. Se passa atividades para casa, você as corrige em sala de aula com os alunos?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**15. Você revisa a matéria para as provas?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**16. Você procura ajudar os alunos com dificuldades em compreender os conteúdos?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**17. Utiliza o livro didático em suas aulas?**

- sempre  quase sempre  raramente  nunca

**18. Qual o instrumento que usa no processo avaliativo em sua disciplina? (Você pode escolher mais de uma alternativa.)**

- pesquisa

- prova escrita
- Prova oral
- Resumo
- trabalho em grupo
- seminário
- disciplina e compromisso
- frequência e assiduidade
- trabalho individual

**19. Após aplicar suas avaliações, você:**

- Corrige as provas, mas não entrega aos alunos as avaliações corrigidas.
- Corrige as provas e entrega aos alunos.
- Corrige as avaliações, entrega aos alunos e faz uma correção comentada.
- Corrige as avaliações, entrega aos alunos, faz uma correção comentada e realiza uma nova avaliação para verificar se houve avanço no aprendizado.

**BLOCO 3 - Percepções e ações sobre a reprovação**

Nas questões 20 a 23, **você pode marcar mais de uma resposta. Nesse caso, defina a ordem de importância, atribuindo “1” ao fator que considera mais relevante, “2” ao segundo e assim sucessivamente.**

**20. A que você atribui o número elevado de reprovação por bimestre?**

- falta de hábito de estudo pelo aluno
- falta de acompanhamento da família
- falta de tempo para planejar aulas mais dinâmicas
- falta de parceria da direção da escola
- alto grau de cobrança dos professores
- problemas de aprendizagem dos alunos

**21. Quais são as principais consequências para os estudantes percebidas por você quanto à reprovação escolar?**

- aumento da distorção idade-série
- baixa autoestima
- evasão escolar
- Inibição e desinteresse
- transtorno psicológico
- Isolamento social

**22. Como a gestão tem tratado o problema da reprovação?**

- reunindo os professores para análise das médias baixas
- reunindo os professores para o planejamento de ações ou projetos
- orientando os professores quanto ao uso das atividades autorreguladas
- orientando os professores quanto à importância da recuperação paralela
- oportunizando a troca de experiências entre os professores
- estabelecendo parceria com estagiários para aulas de monitoria
- alocando os alunos em turmas de reforço escolar

**23. Quais são os instrumentos utilizados por você para recuperação das notas dos alunos, via recuperação paralela?**

- pesquisa
- teste
- prova
- prova oral
- trabalho individual
- trabalho em grupo

**24. Qual o percentual de alunos, em recuperação de suas turmas, que têm conseguido recuperar as médias bimestrais, na recuperação paralela?**

- Até 25%       De 26 a 50%       De 51 a 75%       De 76 a 100%

#### **BLOCO 4 - Outras Percepções**

**25 - Marque o que melhor representa o seu grau de concordância com as seguintes afirmativas a seguir.**

<b>AFIRMATIVAS / GRAUS DE CONCORDÂNCIA</b>	<b>Discordo</b>	<b>Mais discordo que concordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo mais que discordo</b>	<b>Concordo</b>
Os momentos de discussão sobre a reprovação, que acontecem no conselho de classe, são suficientes para propor soluções para diminuir o índice de reprovação.					
A recuperação paralela contribui para diminuir o número de reprovações ao longo do bimestre.					
Os alunos, em sua maior parte, não conseguem recuperar as médias com a recuperação paralela.					
Discuto com os demais professores os resultados das médias bimestrais.					
Busco discutir com a equipe gestora da escola formas de melhorar a aprendizagem dos alunos (seminários, trabalhos, visitas técnicas).					
Os alunos têm demonstrado interesse nos conteúdos de minha disciplina.					
O excesso de alunos em sala de aula prejudica o desenvolvimento de minha aula.					
O excesso de alunos em sala de aula prejudica a aprendizagem dos conteúdos.					
Um dos critérios de avaliação que utilizo é a nota atribuída ao comportamento.					
A nota atribuída ao comportamento tem contribuído para manter um bom comportamento dos alunos.					
A forma como é realizada a progressão parcial na escola, é adequada para que os alunos possam desenvolver seu aprendizado.					
Os critérios estabelecidos pela escola para determinar se o aluno deve					

realizar a progressão parcial são adequados e coerentes.					
Os resultados do último ano letivo (2019), ocorreram melhorias nos resultados das avaliações internas bimestrais em comparação aos anos anteriores (2016,2017,2018) na minha disciplina.					
Esses resultados do ano de 2019 foram alcançados devido às cobranças recebidas para melhoria dos resultados e consequente alcance de metas.					
Houve melhoria de resultados devido à mudanças de rotinas escolares, metodologias e práticas pedagógicas.					

**26. Em relação às cobranças de resultados internos e da rede, para alcance das metas escolares e da rede, como isso afeta sua atuação como professor?**

- ( ) Isso não influencia minha atuação.  
 ( ) Isso influencia pouco minha atuação.  
 ( ) Isso influencia muito minha atuação.  
 ( ) Isso influencia totalmente minha atuação.

**27. Há quanto tempo atua na escola?**

- ( ) Anterior a 2016.  
 ( ) Desde 2016  
 ( ) Desde 2017  
 ( ) Desde 2018  
 ( ) Desde 2019  
 ( ) Iniciei em 2020.

**28. Caso haja alguma consideração que deseje relatar utilize o espaço abaixo.**

---



---



---



---



---