

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

QUEILA LOUZADA DE OLIVEIRA SERAFIM

**PRÁTICAS GESTORAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA
ESCOLA DOS ANOS INICIAIS EM URUPÁ-RO**

JUIZ DE FORA

2019

QUEILA LOUZADA DE OLIVEIRA SERAFIM

**PRÁTICAS GESTORAS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM UMA ESCOLA
DOS ANOS INICIAIS EM URUPÁ-RO**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado

JUIZ DE FORA

2019

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

Serafim, Queila Louzada de Oliveira.

Práticas gestoras e avaliação em larga escala em uma escola dos anos iniciais em Urupá-RO / Queila Louzada de Oliveira Serafim. – 2019.

183 f. : il.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzini Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Práticas pedagógicas. 2. Gestão. 3. Avaliação. 4. Melhores resultados. 5. Ensino-aprendizagem. I. Machado, Miriam Raquel Piazzini, orient. II, Título.

Queila Louzada de Oliveira Serafim

**Práticas gestoras e avaliação em larga escala em uma escola dos anos iniciais
em Urupá-RO**

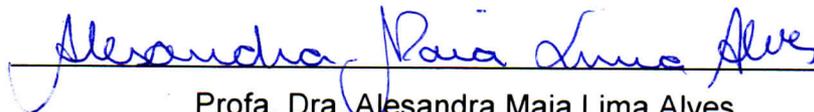
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 14 de outubro de 2019.

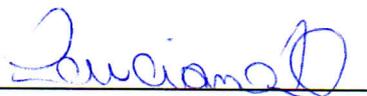
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Alessandra Maia Lima Alves
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

À minha família compreensiva, amorosa e incentivadora, que esteve sempre ao meu lado diante das dificuldades enfrentadas pela estudante, mãe, esposa, filha, professora e serva do SENHOR e que nem sempre consegue atender a tempo as necessidades do lar. A vocês o meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e sustentador de todas as coisas, pois Dele são o poder e a sabedoria; é Ele quem concede liberalmente a todos que, com fé, buscam a ciência e o entendimento.

À minha família, pelo apoio, pela compreensão, por sonhar meus sonhos e por me ajudar a alcançar meus objetivos. Amo vocês, pai, mãe, esposo e filhos.

Aos meus amigos, por entenderem minha ausência, pelo socorro nas horas de desespero, pelas orações e palavras de ânimo.

À minha amiga e bióloga Ronnilda Maria Gonçalves Araújo, pelos conselhos, por acreditar na minha capacidade me impulsionando a continuar.

À amiga que o mestrado me trouxe, Luzenir da Mota Alves, pela parceria, por me ouvir, pelos telefonemas, por me apresentar pessoas que contribuíram com nossa caminhada, pelo cuidado e pelas risadas mesmo quando a situação parecia tensa.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, pela simpatia, pela troca de experiência e pela disposição em servir. Vocês fazem a diferença.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Aos professores e tutores do PPGP, pela mediação do conhecimento e pelas orientações sempre precisas. Em especial, à coordenadora Juliana Alves Magaldi, pelo contanto sempre amigável, esclarecedor e incentivador.

À Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado, orientadora, serena, preocupada, pela prontidão e pelo conhecimento compartilhado e à Prof.^a Me. Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, suporte de orientação, pela competência, pela visão apurada, pelas dicas preciosas e pela paciência em todos os momentos. Deus abençoe vocês.

Sou infinitamente grata a Deus, por permitir que tantas pessoas fizessem parte deste momento. Minha sincera gratidão! Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão teve como objetivo discutir quais práticas pedagógicas orientadas pela gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos que a escola passou pelo processo de municipalização, iniciado em 2015 e consolidado em 2017. Desta forma, traçamos um paralelo entre a escola estadual e a municipal, que engloba as mudanças ocorridas neste percurso de transição. Entretanto, o enfoque foi dado às ações implementadas pelos profissionais que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos foram: I. Descrever as ações pedagógicas orientadas pela equipe gestora; II. Analisar as ações pedagógicas a partir de entrevista semiestruturada com gestores mediada pelo referencial teórico e III. Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões de ações viáveis, junto à gestão municipal. O estudo foi embasado em referências relativas à gestão, com destaque para o papel do gestor, de Libâneo (2004), Alonso (2008) e Lück (2012) e as dimensões pedagógica, democrática e participativa, pelo viés do trabalho do diretor, baseando-se em Villas Boas (1997), Ferreira (2002), Medina (2008) e Lück (2012). Também foram discutidas: a Pedagogia de Projetos, de acordo com Hernandez (1998), Machado (2009) e Hernández e Ventura (2010); as políticas públicas de formação continuada, de acordo com Freire (2002) e Gatti (2008); e a avaliação, segundo Perrenoud (1986), Libâneo (1994), Lück (1998), Bonamino e Souza (2012), Gatti (2014) e Menegão (2015). O estudo apontou que os modelos de gestão pedagógica, democrática e participativa, com práticas pedagógicas que perpassem pela Pedagogia de Projetos, políticas locais efetivas de formação continuada e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, apresentam-se como ações eficientes no contexto de promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a dissertação – que tem caráter propositivo – ao final apresenta um Plano de Ação Educacional, que se constitui em seis ações – formação continuada para equipe gestora; formação dos docentes; retomada da Pedagogia de Projetos; promoção da interação família e escola; fortalecimento da participação e acompanhamento por meio de diagnósticos a aprendizagem – que subsidiarão a gestão municipal no sentido de dar continuidade às boas práticas identificadas na escola pesquisada.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas. Gestão. Melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case aimed to discuss which pedagogical practices guided by the management of Waldemar Higino de Souza State Elementary School contributed to better results in the teaching and learning process. We highlight that the school went through the process of municipalization, started in 2015 and consolidated in 2017. Thus, we draw a parallel between the state and municipal school, which encompasses the changes that occurred in this transition path. However the focus was given to the actions implemented by professionals that favored the teaching and learning process. The specific objectives were: I. Describe the pedagogical actions guided by the management team; II. Analyze the pedagogical actions from semi-structured interviews with managers mediated by the theoretical framework and III. Propose an Educational Action Plan (PAE) with suggestions for viable actions, with the municipal management. The study was based on references related to management, highlighting the role of the manager, Libâneo (2004), Alonso (2008) and Lück (2012) and the pedagogical, democratic and participatory dimensions, based on the director's work, based on in Villas Boas (1997), Ferreira (2002), Medina (2008) and Lück (2012). The pedagogy of projects according to Hernandez (1998), Machado (2009) and Hernández and Ventura (2010). Continuing education public policies according to Freire (2002) and Gatti (2008) and evaluation according to Perrenoud (1986), Libâneo (1994), Lück (1998), Bonamino and Souza (2012), Gatti (2014) and Menegão (2015). The study pointed out that the models of pedagogical, democratic and participative management, with pedagogical practices that permeate the pedagogy of projects, effective local policies of continuing education and evaluation of the teaching and learning process, are presented as efficient actions in the context of promoting quality in the teaching and learning process. Therefore, the dissertation - which has a propositional character - at the end presents an Educational Action Plan, which consists of six actions, continuing education for the management team and teachers, resumption of project pedagogy, promotion of family and school interaction, strengthening participation and monitoring through learning, will support the municipal management in order to continue the good practices identified in the school surveyed.

Keywords: Pedagogical Practices. Management. Better results in the teaching and learning process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da Educação Básica no Brasil e Responsabilidades	23
Figura 2 – Organograma Básico do SAEB.....	27
Figura 3 – Mapa de Rondônia, localização da escola WHS no município de Urupá.....	35
Figura 4 – Modelo 5W2H.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho acadêmico dos 5os anos A e B em 2015	53
Gráfico 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Waldemar Higino de Souza (WHS) - 2007 a 2017	61
Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos de 2011 e 2013, em nível de país, estado, município e unidade escolar. As projeções a serem alcançadas (Meta) e os índices alcançados (Resultado)	62
Gráfico 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ano de 2015 e 2017, em nível de país, estado, município e unidade escolar. As projeções a serem alcançadas (Meta) e os índices alcançados (Resultado)	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-síntese dos recursos financeiros oriundos dos programas governamentais da escola Estadual e Municipal WHS.....	43
Quadro 2 – Quadro-síntese dos projetos e plano de ação da Escola Estadual WHS.....	55
Quadro 3 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	119
Quadro 4 – Formação continuada para gestores: gestão pedagógica, democrática e participativa	123
Quadro 5 – Fortalecendo a participação: análises e adequações	126
Quadro 6 – Dividindo responsabilidades: interação família e escola.....	128
Quadro 7 – Minimizando as dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	131
Quadro 8 – Formação continuada docente	134
Quadro 9 – Avaliação da aprendizagem.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula de alunos da escola WHS no ano de 2017	37
Tabela 2 – Matrícula de alunos da escola WHS no ano de 2018	37
Tabela 3 – Recursos humanos da escola WHS nos anos de 2015 e 2018	38
Tabela 4 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2013	46
Tabela 5 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2014	46
Tabela 6 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2015	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
APP	Associação de Pais e Professores
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPP	Intervenção Pedagógica Paralela
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROAFI	Programa de Apoio Financeiro
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
WHS	Waldemar Higino de Souza

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO: DESAFIOS EM MEIO AO REORDENAMENTO	21
1.1 OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES COMO POTENCIALIZADOR DE AÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	26
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA WALDEMAR HIGINO DE SOUZA	34
1.2.1 <i>Os recursos financeiros da escola antes e depois da municipalização</i>	<i>39</i>
1.2.2 <i>Resultados internos/fluxo</i>	<i>44</i>
1.2.3 <i>Preparação e sistematização de conteúdo: a gestão de projetos e o planejamento pedagógico</i>	<i>47</i>
1.2.3.1 <i>A importância da parceria família escola.....</i>	<i>56</i>
1.2.4 <i>A avaliação e a recuperação da aprendizagem</i>	<i>58</i>
2 A GESTÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	66
2.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	70
2.1.1 <i>Pedagogia de projetos.....</i>	<i>80</i>
2.1.2 <i>Políticas públicas</i>	<i>82</i>
2.1.2.1 <i>Formação de professor</i>	<i>85</i>
2.1.2.2 <i>Avaliação.....</i>	<i>88</i>
2.2 METODOLOGIA.....	96
2.3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA WALDEMAR HIGINO DE SOUZA A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO.....	99
2.3.1 <i>A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino</i>	<i>100</i>
2.3.2 <i>As contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas.....</i>	<i>104</i>
2.3.3 <i>As percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras</i>	<i>107</i>
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	118
3.1 DETALHAMENTO DA PROPOSTA	120
3.1.1 <i>Formação continuada para gestores: Gestão pedagógica, democrática e participativa.....</i>	<i>122</i>
3.1.2 <i>Fortalecendo a Participação: Análises e adequações.....</i>	<i>125</i>
3.1.3 <i>Dividindo responsabilidades: interação família e escola.....</i>	<i>127</i>
3.1.4 <i>Minimizando as dificuldades de aprendizagem dos alunos</i>	<i>130</i>

3.1.5 Formação continuada docente.....	133
3.1.6 Avaliação da aprendizagem.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXO 1.....	149
ANEXO 2.....	158
ANEXO 3.....	159
ANEXO 4.....	161
ANEXO 5.....	163
ANEXO 6.....	165
ANEXO 7.....	169
ANEXO 8.....	172
ANEXO 9.....	175
ANEXO 10.....	179
APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR ESCOLAR.....	182

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos identificar quais ações pedagógicas orientadas pela equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza¹ contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, com a municipalização, estas ações estão se dissipando, o que pode provocar queda na qualidade do ensino e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)².

Tal temática de pesquisa advém de meu³ interesse pelo assunto, que surgiu em julho de 2013, quando iniciei minhas atividades pedagógicas como professora do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse período, produzimos planos de ação, permeados por discussões sobre os principais problemas enfrentados pela instituição no processo de ensino e aprendizado, objetivos foram traçados, metas foram projetadas, acompanhados e reavaliados para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola Waldemar Higino de Souza (WHS).

Durante minha formação acadêmica, licenciatura em Pedagogia e especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em Psicologia Educacional, concluídas em 2011 e 2014, respectivamente, as avaliações em larga escala se faziam presentes, desde a década de 1990, como principais instrumentos para elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino.

Acreditamos que o tema avaliação educacional, que não se reduz às avaliações em larga escala, é relevante desde o início da preparação para a docência, pois a todo instante somos avaliados pela comunidade escolar, pelos demais colegas, por nós mesmos. Assim, uma avaliação adequada possibilitará mudanças em nossas práticas dentro das instituições de ensino.

Entretanto, segundo Gatti (2009, p. 8):

[...] As questões ligadas à avaliação educacional tendo adentrado muito tardiamente nas discussões no campo da educacional, também sofreu aqui, em sua valorização e desenvolvimento como campo teórico, dos efeitos

¹ Consolidado o processo de municipalização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, em maio de 2017 passa a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza.

² As ações exitosas que contribuíram para elevação do IDEB com a municipalização estão se dissipando, o que pode provocar queda na qualidade do ensino ofertado e IDEB da instituição.

³ O uso da primeira pessoa do singular ocorre quando a pesquisadora descreve seu vínculo com o caso de gestão; nas demais situações optou-se pela primeira pessoa do plural.

relativos à quase ausência de formação nos cursos de educação de profissionais especializados. Essa formação vem sendo dada por outros caminhos.

Infelizmente esses assuntos não permearam minha preparação para prática docente, o que me causou inquietação quando cheguei à escola. A equipe gestora percebeu meu interesse pelo assunto, o que resultou em minha lotação no 4º ano de 2014, turma que participou da Prova Brasil em 2015, conduzimos também os alunos do 5º ano de 2015 e alcançamos a proposta no tocante ao IDEB, obtivemos o resultado de 6,5, cuja meta era de 5,7.

As participações em formações continuadas promovidas pela gestão da escola e pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) possibilitaram a compreensão de que, quando essas estatísticas fazem parte do cotidiano escolar, funcionam como um termômetro e mostram o que os alunos estão aprendendo ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo, havendo concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade. Essas participações permitem, também, saber se as políticas públicas implementadas produzem os resultados ou não, desde que as redes de ensino a usem de modo eficiente.

No ano de 2016, mais familiarizada com alunos das turmas que são externamente avaliadas, lecionei para o 3º ano, turma avaliada pela Avaliação Nacional da Alfabetização (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Retomei o 5º ano em 2017 e conseguimos 6,2 no IDEB, resultado acima da meta da escola, que era 5,9, tivemos uma pequena oscilação, dessa forma é preciso continuar investido. Percebemos a diminuição do quadro funcional, recursos e limitação da coordenação pedagógica, devido aos efeitos do processo de reordenamento da escola Waldemar Higino de Souza iniciado em 2015, para que os alunos do Ensino Fundamental passassem a ser atendidos somente na rede municipal de ensino.

Com esse objetivo, o governo do estado de Rondônia instituiu o Programa de Parceria Educacional Estado-Município⁴, tendo em vista a LDB 9394/96, art. 10 e 11:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...]

⁴ Programa de Parceria Educacional Estado-Município (Anexo 1).

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 13)

As peculiaridades e especificidades de cada município foram tratadas nos Termos de Cooperação Técnica próprios. No Anexo 2, podemos visualizar o Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 039/SEDUC/RO-2015⁵, referente ao município de Urupá-RO, de 2016.

A partir de 1º de fevereiro de 2017, findam-se as atividades da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, criada pelo Decreto nº 1.023, de 11 de abril de 1983, com denominação alterada pelo decreto nº 9.156, de 21 de julho de 2000. Em 08 de maio de 2017, pelo decreto nº 133/2017, surge a Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza.

No momento, 2019, em que atuo como professora do 5º ano, servidora estadual, lotada na escola municipal em foco, percebo que a gestão municipal não tem dado continuidade às ações outrora desenvolvidas e não apresenta novas estratégias para manutenção e/ou progresso dos resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da realidade aqui apresentada, da minha vivência como professora das duas fases pelas quais a escola passou, das observações do cotidiano escolar, algumas questões começaram a surgir. Em virtude disso, nesta pesquisa, pretendo auxiliar a responder a seguinte questão: quais práticas pedagógicas orientadas pela equipe gestora, desenvolvidas na escola estadual WHS, contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e que repercutiram na elevação do resultado no IDEB?

Estudar quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas na escola estadual para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, que repercutiram em bons índices no IDEB, apresenta-se como o objetivo geral da presente pesquisa.

⁵ Extrato do Termo de Cooperação Técnica nº 039/SEDUC-RO2015 (Anexo 2).

De posse desses dados, torna-se possível que a rede municipal dê continuidade a essas práticas pedagógicas já desenvolvidas, adaptando-as de acordo com a sua realidade, para melhorar a qualidade da Educação, tendo como consequência bons resultados na avaliação externa, entretanto fica a critério da rede municipal acatar as orientações do estudo.

O objetivo geral anteriormente apresentado se desmembrou nos seguintes objetivos específicos:

- I. Descrever as ações pedagógicas orientadas pela equipe gestora, no tocante aos planos de ação, projetos, planejamento pedagógico, avaliações, que melhoram a qualidade da Educação ofertada na escola estadual WHS, tendo como consequência bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- II. Analisar as ações pedagógicas a partir de entrevista semiestruturada com gestores mediadas pelo referencial teórico, para ampliar o entendimento sobre a questão em foco;
- III. Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões de ações viáveis, junto à gestão municipal, que possam contribuir para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas informações, é proposto, no final trabalho, um Plano de Ação Educacional, com base nos dados coletados, na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola estadual e na análise da atual escola municipal.

Por conseguinte, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro traz a descrição do caso, contextualizando-o no panorama da educação básica no Brasil e apresentando o campo de pesquisa, a escola Waldemar Higino de Souza.

Descrevemos os principais projetos desenvolvidos pela escola, a condução do planejamento pedagógico, os tipos de avaliações aplicadas, os índices externos e as taxas de aprovação, as intervenções pedagógicas a partir dos resultados e a necessidade da interação família e escola.

No segundo capítulo, abordamos as práticas pedagógicas do campo de pesquisa, sob a perspectiva dos atores diretamente envolvidos, gestores. Nesta parte correlacionamos a prática e as teorias que abordam questões educativas de acordo com o tema da pesquisa, ou seja, a discussão teórica, a metodologia e a análise de dados.

No capítulo 3, após a análise das ações desempenhadas pela antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, no capítulo 1, e o estudo de campo, no capítulo 2, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE).

Buscamos promover um ensino e aprendizagem de qualidade e, conseqüentemente, apresentar boas taxas de aprovação, continuidade no cumprimento de metas e elevação dos índices das avaliações externas de acordo com a realidade da rede municipal de ensino.

1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO: DESAFIOS EM MEIO AO REORDENAMENTO

Neste primeiro capítulo, apresentamos o caso da pesquisa e sua inserção no contexto brasileiro, isto é, sobre a temática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são a segunda etapa da Educação Básica, como base para os anos subsequentes, com a descentralização do ensino, culminando nas avaliações externas como uma política de regulação do Estado: Municipalização, Descentralização e Desconcentração. Portanto, buscamos aproximar conceitos e práticas de modo a possibilitar um breve histórico da descentralização do ensino no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 oportunizou os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas e reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal [...] (art. 1º da Constituição).

Ao se estruturar assim, parte do princípio da cooperação, de acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I. Distribui as competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos.

Quanto à descentralização, projeto político que surgiu a partir da década de 1990, que se materializou na municipalização do Ensino no Brasil, apesar dos incentivos anteriores, teve como pontapé inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que esclarece os papéis e o repasse de responsabilidades para as esferas.

O Governo Federal ficou responsável pela formulação de políticas nacionais e pela garantia de equidade e qualidade. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, ficou responsável pela criação e produção de estatísticas educacionais, além da avaliação dos alunos, como forma de controle de qualidade. Os governos estaduais e municipais deveriam cooperar entre si na provisão do ensino fundamental (1ª a 8ª série), hoje 1º ao 9º ano. Os governos municipais receberam ainda a prioridade pela educação infantil e os governos estaduais pelo ensino médio.

Nesse âmbito, as propostas de descentralização do ensino ganham uma nova possibilidade, a da constituição de Sistemas Municipais de Ensino por meio da Lei nº 9.394/96, que prevê a organização de Sistemas Municipais de Ensino

Para tanto, o art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), expõe três alternativas: a) compor seu sistema próprio; b) compor com o Estado um sistema único, ou ainda c) integrar-se ao sistema estadual (BRASIL, 1996, p. 13).

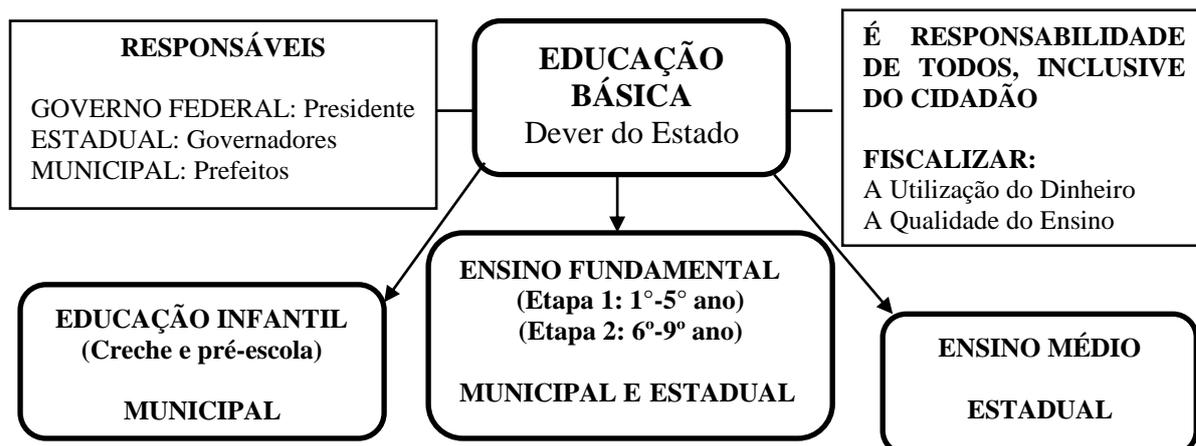
Ao compor seus sistemas próprios, o município, por meio dessa colaboração e de seu órgão administrativo, pôde gerir seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas especificidades, o que viabiliza uma provável efetiva participação da população na definição das políticas educacionais, fortalecendo uma gestão verdadeiramente democrática.

Outro ponto que consideramos no tocante à descentralização é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo D'Atri (2007), a implantação do Fundo em 1998, pode ser considerado uma das reformas educacionais mais importante nos últimos anos para o país. Com a descentralização fiscal estimulada pelo fundo, um dos efeitos líquidos mais perceptíveis, além do aumento inicial do número de crianças matriculadas, foi a municipalização da rede de ensino público do ensino Fundamental, no período entre 1998 e 2004.

O Fundo funcionou como um mecanismo encontrado pelo Governo Federal para que os municípios arquem com a responsabilidade do Ensino Fundamental, mas não os obrigou a isso. O Fundef tornou-se interesse dos municípios assumir o maior número possível de alunos, pelo fato de que, os recursos advindos do Fundo acabam por ter um peso maior para o município que o estado, ou seja, quanto mais alunos matriculados em cada município, maior o volume de recursos disponível.

A educação básica brasileira, de acordo com a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, está organizada da seguinte forma: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para melhor compreensão, elaboramos um organograma que ilustra o conceito de Educação Básica, bem como os responsáveis por cada etapa da mesma:

Figura 1 – Organização da Educação Básica no Brasil e Responsabilidades



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.

Cada uma dessas etapas requer atenção e intervenções específicas para que os estudantes alcancem seus direitos de aprendizagem, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

A educação assume papel fundamental no desenvolvimento econômico de um país, na medida em que as evidências na literatura (BENHABIB; SPIEGEL, 1994; SOUZA, 1999; MARTIN; HERRANZ, 2004) mostram que anos a mais de estudo elevam os níveis econômicos de uma nação. Assim, a educação, cada vez mais, tem-se tornado uma variável estratégica na elaboração de políticas públicas de promoção social e de redução de desigualdade (HANUSHEK; LUQUE, 2002).

Como resultados dos avanços e reformas voltados para Ensino Fundamental nas últimas décadas, temos a quase universalização do acesso à escola. Cerca de 98% das crianças entre 6 a 14 anos estão matriculadas no Ensino Fundamental, enquanto que, no início dos anos de 1990, essa taxa era de aproximadamente 85%, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009).

A partir da alteração da LDB, pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, tornando obrigatória a inclusão de todas as crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino, há uma nova reestruturação da escola básica, que garante:

[...] melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo

mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 5)

Temos, então, duas etapas do Ensino Fundamental, a primeira que corresponde do 1º ao 5º ano (Anos Iniciais) e do 6º ao 9º (Anos Finais). Os primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) estão pautados nos processos de alfabetização e letramento, no desenvolvimento das diversas formas de expressão e nos conhecimentos que constituem os componentes curriculares.

Consideramos, portanto, etapa essencial para o sucesso do educando a construção do alicerce da sua vida acadêmica, os anos iniciais do Ensino Fundamental, que prioriza o ensino do sistema gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita, que são vitais nesta etapa, assim como a alfabetização matemática.

Essas mudanças são contextualizadas e influenciadas pelas reformas neoliberais oriundas da Grã-Bretanha, que se intensificaram nos anos de 1990 a partir de um modelo estabelecido pelo governo da primeira ministra do Partido Conservador, Margaret Thatcher, na década de 1980, desencadeando mudanças no cenário educacional brasileiro. (BROOKE, 2012).

A reforma, com o intuito de controlar, garantir e monitorar, veio para o Brasil por meio da livre globalização discutida no fórum mais influente, o do Caribe, que diagnosticou que os sistemas educacionais estavam mal geridos, centralizados excessivamente, de modo que faltava a participação popular. Além disso, inexistia informação dos resultados desses sistemas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) expressa essas ideias do momento “neoliberal”. Caracteriza-se por ser uma lei que aborda aspectos múltiplos da vida e da educação escolar, que liberou os estabelecimentos escolares a fazerem a sua própria organização pedagógica, podendo se organizar de acordo com suas particularidades.

A referida lei deu a capacidade de estabelecer orientações para que os conselhos municipais e estaduais se adequassem à sua realidade, cabendo à escola articular seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e apresentar para comunidade seu Plano de Ensino.

Nas legislações anteriores a 1988, o foco era apenas no Ensino Fundamental. Já a partir da nossa Constituinte (1988), as constituições estaduais e leis orgânicas passam a deixar clara a gratuidade da educação básica e o acesso à educação, tornando-a exigência para o mercado de trabalho.

A LDB se mostra como resposta à gestão autoritária, deixando uma mensagem de democracia escolar, devido à sua flexibilidade e descentralização, mesmo que a descentralização da educação no Brasil possa ser mais bem entendida como municipalização (ANDREWS; VRIES, 2012).

Nesse sentido, o Estado toma o papel de regulador e passa a reconhecer os municípios como entes federados e autônomos para legislar suas particularidades. Assim, para regular a qualidade da educação, o Estado se apoia nas avaliações externas, retirando-se do papel do controle de entrada e do processo, passando a ser um Estado avaliador que necessita garantir qualidade.

A lei compreendeu que houve crescimento na consciência dos profissionais em educação, dando poderes de regulamento interno e de relacionar com os conselhos, originando a gestão democrática, que se apresenta como crítica ao Estado autoritário, possibilitando a participação de todos (BROOKE, 2012).

Não considerar a lei, administrar sua rede de escolas de forma individual, sem apoio das outras entidades da federação, pode significar aceitar o abandono de sua responsabilidade ou apenas a anuência de estar pertencendo ainda ao sistema estadual e, em última hipótese, funcionar sem assumir uma das três opções previstas da legislação, quais sejam: compor seu sistema próprio, compor com o Estado um sistema único ou integrar-se ao sistema estadual, o que pode até ser considerado ilegalidade.

No entanto, em quase todos os Municípios, a aprovação da legislação nem sempre é suficiente para que assumam uma das três possibilidades. Existe um descompasso entre a legislação e a prática. Para tanto, há a necessidade de redefinição das bases a serem seguidas pelos Municípios, propondo diálogo com o Estado e a União, de modo que se componha um Regime Colaborativo com compromissos com a educação, para implementação das opções elencadas pela LDB.

Esse contexto nos traz a reflexão de que a definição por implementar o Sistema de Ensino nos Municípios não deveria ser uma simples formalização legal, como tem acontecido, mas, sim, uma decisão que deveria estar baseada por princípios que permitissem tornar a gestão do ensino público mais transparente e participativa.

Nesse caso, um Sistema Municipal que busque sempre a universalização do acesso e da permanência, visando à ampliação da oferta e da qualidade do ensino oferecida a toda a população, garantindo, assim, o direito à educação.

A partir dos pressupostos legais aqui apresentados, organizamos o presente capítulo, que está dividido em seis seções. Na primeira, descrevemos como está organizado o Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois as informações e estatísticas do Sistema podem potencializar ações para melhoria da qualidade da Educação, apresentamos em sequência o campo de pesquisa, a escola Waldemar Higino de Souza, sua localização geográfica, seu processo de municipalização, sua organização, iniciado em 2015 e consolidado em 2017, tanto na legislação quanto na prática.

Assim, na terceira seção deste capítulo apresentamos os recursos financeiros da Escola Estadual e Municipal Waldemar Higino de Souza, seguida dos resultados internos da instituição.

Na quinta seção, descrevemos os principais projetos e ações pedagógicas desenvolvidos pela escola que podem ter favorecido o avanço no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e repercutido em bons índices de avaliação, apontamos quais ações da escola resultaram numa maior participação da família dos educandos, abordando a necessidade do engajamento da família no processo de ensino e aprendizagem.

Dedicamos a finalizar o capítulo com a apresentação dos tipos de avaliações adotados, as intervenções pedagógicas a partir dos resultados dos testes, bem como os resultados do IDEB da escola.

1.1 OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES COMO POTENCIALIZADOR DE AÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fica responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais. Para isso, além das provas realizadas, há todo um sistema de avaliação de responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um órgão ligado ao Instituto (MENEGÃO, 2015).

Bonamino e Sousa (2012), em as três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil, segundo as autoras a primeira se dedica em diagnosticar qualidade da educação sem implicações diretas para a escola, enquanto que as demais articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

Afim de buscar qualidade, que certos mecanismos de avaliação externa foram criados pelo governo federal a fim de alcançar os planejamentos, ou seja, visando a alfabetizar todas

as crianças até os oito anos de idade, fase final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando a criança, como vemos, deve saber ler e escrever, produzindo textos de forma articulada.

Atualmente, o SAEB utiliza-se de três avaliações externas para fomentar os dados estatísticos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que avalia os alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, avalia os estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental visando a averiguar a qualidade do ensino ministrado pelas escolas públicas (MENEGÃO, 2015).

O sistema conta também com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada em 2013 ao sistema SAEB, que avalia os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas das redes públicas, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática.

Ressaltamos que a prova ANA é aplicada por terceiros, com a presença do professor titular da sala, mas não é realizada pelo professor titular, pois o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são critérios de responsabilidade do INEP (GUSMÃO, 2010).

O portal do INEP apresenta as modalidades de avaliação feita pelo SAEB do seguinte modo:

Figura 2 – Organograma Básico do SAEB



Fonte: Portal do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>.

Além das avaliações permanentes em sala de aula propostas pelo programa e pelos estudiosos de avaliação, os alfabetizandos devem ser avaliados também pela Provinha Brasil, que é aplicada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental – objetivando diagnosticar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos – e no final do 3º ano do Ensino Fundamental, pelo INEP. Essa prova objetiva analisar o percurso de aprendizagem do aluno,

bem como avaliar se as crianças estão alfabetizadas e em condições de seguir adiante com sua formação.

A Provinha Brasil, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo avaliar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, assim, oferecer resultados sobre a qualidade dessa modalidade de ensino, visando a diagnosticar as dificuldades de aprendizagem das crianças.

A provinha é composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática, somando, ao todo, 20 questões, sendo que algumas dessas questões são lidas pelo professor (na íntegra ou em parte) e outras são lidas apenas pelo próprio aluno.

Quem faz a aplicação dos testes da Provinha Brasil, de acordo com o INEP, são os próprios professores, as equipes das secretarias de educação e/ou pessoas devidamente capacitadas. Essa informação é relevante, pois produz efeitos na concretização das políticas. A avaliação, enquanto processo, deve detectar, pois, aquelas crianças que apresentarem algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o MEC considera que:

[...] a avaliação é parte integrante do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas. (BRASIL, 2012, p. 35)

Desse modo, a Provinha Brasil se torna parte fundamental no processo de alfabetização dos alunos, pois é por meio dela que serão diagnosticadas as dificuldades e pensadas as melhorias que devem ocorrer durante o processo. Ou seja, o resultado influencia no replanejamento do que está sendo ministrado, sendo através dela que o educador saberá o nível de compreensão de cada aluno. Dessa forma, é possível repensar, juntamente com os Orientadores de Estudos, estratégias e didáticas diferenciadas para oferecer aos alunos um ensino que busque sanar tais problemáticas.

Outro programa que se alia ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC), no decorrer do Ciclo de Alfabetização, é o Programa Mais Educação, que, de acordo com o documento do MEC, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo ampliar a jornada de estudos nas escolas públicas, com foco na alfabetização.

É através deste programa que o tempo de permanência do aluno na instituição escolar é ampliado para, no mínimo, 7 horas, ou seja, a rede de ensino passa a funcionar na perspectiva da Educação Integral, pois se acredita que a criança que permanece mais tempo

inserida no ambiente escolar tende a apresentar melhores resultados na aprendizagem. O programa atende prioritariamente as escolas que apresentam um baixo IDEB, oferecendo aos alunos atividades educativas que objetivam um desempenho escolar cada vez melhor. De acordo com o MEC,

[...] os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2012, p. 8)

Sabemos que as avaliações tem a função de gerar indicadores a respeito do nível dos estudantes, bem como contribuir para a sua melhoria; entretanto, eles surtirão efeito desde que os professores façam a leitura dos mesmos a partir de seus contextos de inserção e os tenham como auxílio para diagnosticar os problemas de desempenho dos alunos. Dessa forma, podem traçar estratégias para reverter esse quadro, por isso a necessidade de professores em constante formação.

Dentre os objetivos traçados, um dos que também ganha destaque é o da melhoria dos índices nacionais, conforme inciso III da mencionada Portaria. A busca por essa melhoria faz com que o Governo crie vários mecanismos de avaliação do ensino: a Provinha Brasil, que avalia a o nível de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino básico, cujo resultado auxilia o professor no replanejamento de seu trabalho pedagógico.

Com o propósito de avaliar e expor os índices de desenvolvimento da educação no Brasil, temos também o IDEB, cuja responsabilidade é a de gerenciar os demais mecanismos de avaliação e seus posteriores resultados (GUSMÃO, 2010).

Desde 2005, as escolas também contam com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), introduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2006. Tal índice analisa a qualidade da educação básica brasileira, sendo uma medida que combina o desempenho alcançado pelos alunos ao final de determinadas etapas de ensino básico, sendo o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com um indicador de fluxo nos anos escolares desta mesma etapa. (SOARES; XAVIER, 2013).

De acordo com Soares e Xavier (2013, p. 906), o resultado do IDEB é a composição do desempenho e do fluxo de uma escola ou rede:

O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de *desempenho*, tomando como nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de *rendimento*, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. Um dos motivos da grande respeitabilidade que o Ideb obteve é o fato de agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de educação básica.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo Soares e Xavier (2013), “assume que as escolas devem ser avaliadas não só pelos seus processos de ensino e gestão ou pelos recursos disponíveis, mas também pelo aprendizado de seus alunos sobre as capacidades básicas e pela sua trajetória escolar”.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cuja prova é realizada com os estudantes na faixa de 15 anos, período de término da escolarização básica, tem por objetivo produzir indicadores referentes à qualidade da educação nos países, para então serem pensadas políticas de melhoria do ensino básico.

Vemos, portanto, que a utilização desses sistemas avaliativos, cuja criação surge em nome de uma melhoria na qualidade do ensino, acaba sendo centrada apenas nos resultados, ou seja, no melhor ou pior desempenho dos alunos, uma vez que, até o momento, não verificamos nenhuma política linguística⁶ que de fato pudesse contribuir com a qualidade do ensino.

Todos esses mecanismos de avaliação do ensino nos colocam frente a um discurso que perpetua há anos: a busca frenética por melhores índices associados à qualidade do ensino. No entanto, observamos que isso coloca em litígio dois discursos, de diferentes vertentes. Ou seja, se por um lado há uma universalização e uma massificação do ensino, que oportuniza o ingresso e a permanência de diversas crianças na escola, que têm de ser alfabetizadas na idade certa, por outro, esse funcionamento produz efeitos sobre a qualidade do próprio processo de ensino/aprendizado, uma vez que essa universalização não parece vir acompanhada de recursos pedagógicos que possam auxiliar o professor/pedagogo a garantir o bom desempenho da criança na escola.

Ademais, com a Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, o aluno tem a sua vida escolar antecipada, uma vez que entra mais cedo na escola,

⁶ Toda intervenção no ensino de língua, materna ou estrangeira, significa fazer política. Em outras palavras, significa estabelecer uma relação entre a língua e a sociedade. (CALVET, Louis-Jean 2007. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 166 p.)

com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo os Anos Iniciais com duração prevista de cinco anos e quatro anos para os Anos Finais, permanecendo assim mais tempo na escola.

Gatti (2014) e Menegão (2015) nos lembra de que o discurso é, pois, sempre lugar de conflito, de confronto, entre outros discursos constituídos historicamente. O real da história, a contradição, se inscreve na função de instalar uma ordem de impossibilidade que não permite a solução da querela entre quantidade versus qualidade no ensino brasileiro. Assim, até o momento, não verificamos uma mudança significativa quanto à melhoria da educação, fato pelo qual, diante desse quadro, o Governo produz um gesto de interpretação na criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Brasil avançou no sentido de aumentar o número de alunos matriculados, deixando de ser um país caracterizado pelo analfabetismo, porém, no sentido de qualidade, muitas escolas encontram-se em situação precária, o que pode ser observado na realidade das escolas do estado de Rondônia.

A LDB nº 9.394/96 traz, no Art. 24º, inciso IX, a “garantia de padrão de qualidade”. No entanto, quando observamos o ensino na cidade de Urupá-RO, é notável, a partir dos dados apresentados nos resultados das avaliações em larga escala (2017), que esse “padrão de qualidade” precisa ser perseguido, e isso não se restringe apenas a esta região.

Entendemos que é de suma importância conhecer dos índices da educação brasileira, porém há um detrimento da qualidade, ou seja, é como se os dados numéricos escondessem a realidade de fato. Necessita-se, assim, compreender, os efeitos de sentido implicados por um dado “padrão de qualidade”, haja vista que, para pertencer ou não a um determinado padrão, necessita-se estabelecer uma medida que o regula.

Dessa maneira, essa formulação faz dispersarem os sentidos, deslocando-os do campo educacional e situando-os em lugar que toma a educação como algo que pressupõe uma qualidade de vida, que permite ao aluno galgar os índices de desenvolvimento social e econômico, transformando, assim, não só a sua vida, mas também o futuro de sua nação.

Vemos, pois, que uma política que visa à melhoria na qualidade de ensino, em nome de uma alfabetização na idade certa, produz deslocamentos de sentidos que se confundem com a melhoria na qualidade de vida do aluno e, conseqüentemente, no desenvolvimento do país, pois ser alfabetizado na idade certa não é determinante de qualidade progressiva. Existem outros fatores que devem ser agregados a esse ponto inicial na vida do estudante.

O inciso IV do dispositivo do PNAIC trata da formação de professores alfabetizadores. Este é o ponto principal abordado pelo PACTO, pois, segundo o *Manual do*

PNAIC, “[...] a formação dos professores é um fator decisivo para o êxito da alfabetização [...]”, desse modo, para que a alfabetização obtenha bons resultados “[...] é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar” (BRASIL, 2012, p. 20).

Quando retomamos a história da educação, vemos que, mais uma vez, o Pacto é construído por um já dito, uma vez que, sempre que ocorre a implementação de um novo programa ou método de ensino, tem-se como foco a formação dos profissionais. Segundo o Manual do PNAIC,

[...] no Brasil, há registro de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 23)

Desse modo, ficamos diante de um discurso que atribui ao professor a tarefa de fazer com que o aluno aprenda e, por conseguinte, produza os melhores resultados na educação. Assim, há uma culpabilização do professor pelo fracasso/sucesso escolar, numa tentativa de se excluir outros fatores que implicam diretamente na dita qualidade de ensino e na promoção da aprendizagem. Fato é que o MEC é interpelado por uma ideologia de Governo, que coloca o professor como principal responsável por uma educação de qualidade e por apresentar melhores percentuais.

Observa-se que esse discurso de valorização profissional já está contemplado na lei maior, pois a LDB nº 9.384/96 dispõe, no Art. 2, inciso VII, da “valorização do profissional da educação escolar”, em que o Distrito Federal, Estado, Município e União devem, conforme está posto no Art. 87º, inciso III, “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Não estamos aqui negando a importância dos cursos de formação inicial e continuada, mas apenas recomendamos que há outros mecanismos que também precisam ser revistos para que a educação aconteça de forma mais concreta.

Além disso, o *Manual do PNAIC*⁷ produz um silenciamento da valorização da trajetória profissional, mas que subsume a formação profissional pela atração do incentivo, do pagamento, do empenho do professor atrelado ao recebimento da bolsa.

Investir em formações continuadas traz melhorias significativas para o ensino, pois faz com que o professor repense suas práticas docentes e as melhore; porém é necessário oferecer suporte para que ele realize seu trabalho com dedicação e entusiasmo e também valorizar a trajetória profissional, mas que subsume a formação profissional pela atração do incentivo, do pagamento, do empenho do professor atrelado ao recebimento da bolsa.

Diante do exposto, vemos que diferentes posições-sujeito vão sendo tomadas no discurso em nome de uma alfabetização na idade certa. O professor fala de uma posição-sujeito em que fica submisso ao que o sistema impõe. Os programas criados são pensados pelo sujeito-Governo, assim, temos a voz do Estado/governo funcionando em todos os programas que visam às melhorias educacionais, carregados por ideologias governamentais.

Dessa maneira, o que o governo pretende com as reformas educacionais é melhorar a imagem de uma educação fracassada, e, para que isso ocorra, é necessário que Brasil apresente em números resultados satisfatórios.

No inciso V, da Portaria 867/2012, vemos que o PNAIC se compromete a construir propostas que assegurem a plena alfabetização das crianças até os 08 (oito) anos de idade. Nesse sentido, busca, através da formação continuada, propostas que visam ao desenvolvimento da criança. Desse modo, nos processos de formação, são abordadas as avaliações, visto que a cada etapa são aferidos os avanços dos alunos, planos de aula, estratégias educacionais, sequências didáticas, planejamento das atividades destinadas à alfabetização, bem como manuseio dos materiais didáticos pedagógicos adotados.

Podemos observar, então, que a voz de Estado, que se marca como autoridade no discurso, produz dizeres acerca de uma educação de qualidade, responsabilizando os professores por colocar em prática o que foi pensado no programa, para, então, resultar em índices que mostram um ensino de qualidade.

A posição-sujeito professor, portanto, fica subsumida pelos sentidos advindos dos ditames do Estado. Assim, o professor, no momento em que o Governo lança um programa, tem que se adaptar para atender ao que lhes foi ordenado, sem que sejam levados em conta a realidade da escola e sua gestão.

⁷ Manual destinado a todos os interessados em educação, especificamente na etapa da alfabetização, que traz os aspectos gerais concernentes ao PNAIC, esclarecimentos importantes sobre alfabetização, informações sobre o curso de formação, sobre os materiais pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação, sobre as avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Diante disso, sabemos que é importante pensar em estratégias novas para melhorar a educação, porém cada escola, cada município vive realidades distintas. Ao retomar os discursos de anos anteriores, portanto, vemos que o governo associa a qualidade de ensino a dados numéricos, preocupando-se mais com os índices nacionais e menos com as condições de produção da educação.

Até esta parte do nosso texto, demos visibilidade ao percurso da memória que foi instituindo sentidos para a política pública em análise – PNAIC –, de modo que esse saber discursivo foi produzindo efeitos de sentido sobre as propostas do Pacto.

Como vimos, o professor é investido da responsabilidade de promover nos alunos a melhoria na aprendizagem e a promover a qualidade da educação com a elevação do padrão de qualidade tanto da vida do aluno quanto do desenvolvimento do país, estabilizado em seus índices educacionais, em médias de desempenho e notas, por instituição escolar, estado, município. Instala-se, assim, em vez de marcadores dos atuais problemas do ensino-aprendizagem, a busca por uma competitividade desenfreada.

Mediante as várias concepções de educação de qualidade, nessa teia de contradições, passamos a contextualizar a seguir a escola, no sentido de observar as questões apresentadas num ambiente micro. Portanto, apresentamos a seguir a Escola Waldemar Higino de Souza.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA WALDEMAR HIGINO DE SOUZA

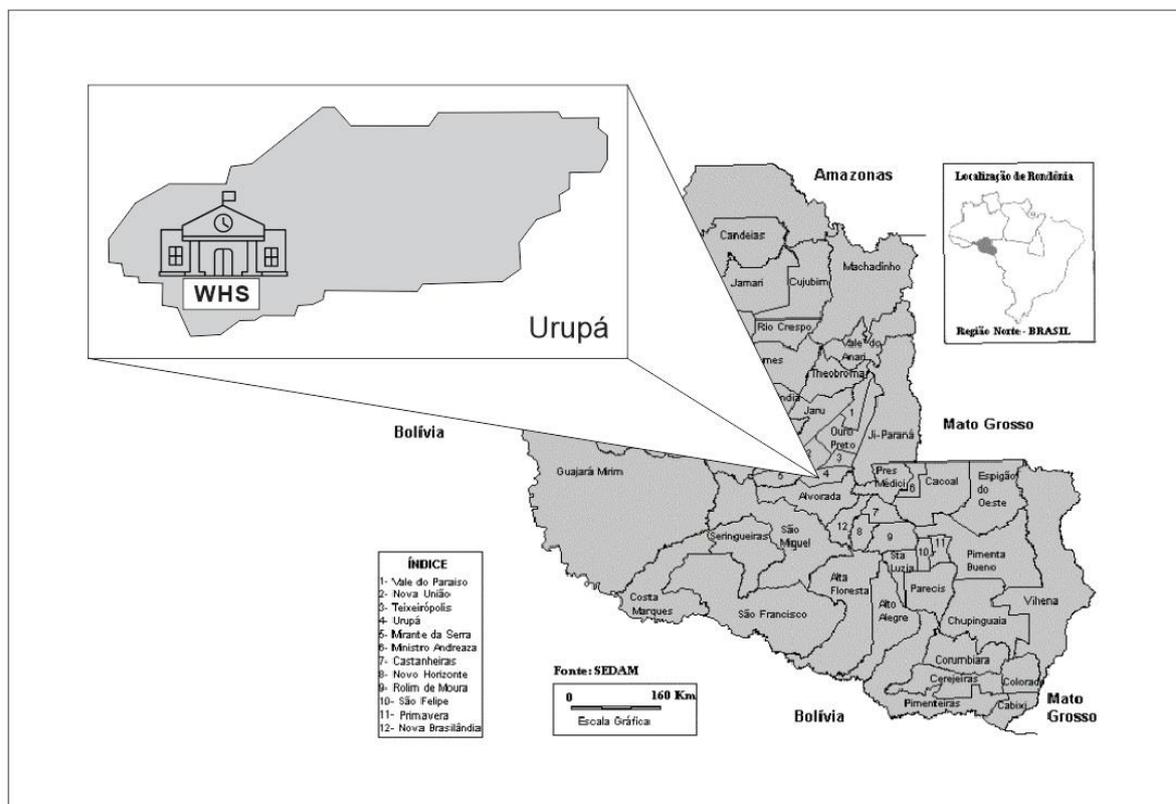
Em 1983 foi construída a Escola de 1º Grau Waldemar Higino de Souza pelo decreto nº 1.023 de 11 de abril de 1983, com quatro salas de aula, sala de professores, direção, secretaria, cozinha, banheiros e pátio.

Como única escola do município em 1986, devido às necessidades, começou também a funcionar de 5ª a 8ª séries, mas em 1988 foi construída outra escola com atendimento até o antigo 2º grau, atual Ensino Médio, só então a escola Waldemar Higino passou a atender alunos do Ensino Fundamental até a 4ª série.

No ano de 2000, houve alteração na sua denominação que passa de Escola de 1º Grau Waldemar Higino de Souza para Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, amparada pela Portaria de Autorização 0428/GAB/SEDUC datada de 12 de junho de 2000. Em 2007, foi implementado o ciclo de 9 anos do Ensino Fundamental pela Portaria 0283/2007 11/01 GAB Seduc Res.131/06/Conselho Estadual de Educação RO de 14 de dezembro de 2006.

A instituição de ensino está localizada na Rua Seringueiras, 3.275, no bairro Sumaúma, o primeiro bairro formado na cidade, situado na zona Oeste da cidade de Urupá-RO, como podemos visualizar na figura 3, no mapa do estado de Rondônia:

Figura 3 – Mapa de Rondônia, localização da escola WHS no município de Urupá



Fonte: Rondônia em sala, História e Geografia de Rondônia. Disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com/2010/02/municipios-de-rondonia.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

A partir do ano de 2015 iniciou-se um processo de reordenamento para que os alunos do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, no município de Urupá, passassem a ser atendidos somente na rede municipal de ensino, tendo em vista a LDB 9.394/96 que preconiza em seu Art.10 que “*Os Estados incumbir-se-ão de: [...]assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio*”.

Por sua parte, conforme o Art. 11, “*Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]*”. Para efetivar o reordenamento, foi firmado o Termo de Cooperação Técnica entre Estado e Município nº 039/SEDUC/2015, sendo este publicado no Diário Oficial do Estado de Rondônia em 28 de abril de 2017.

Nesse Termo, o estado doou todo o mobiliário e os equipamentos ao município, bem como o prédio onde funciona a escola. Em contrapartida, o município doou o prédio em que

funcionava a creche municipal até o ano de 2016, que passou a ser utilizado para o Supletivo Enaldo Lucas de Oliveira, que não tinha sede própria.

A creche municipal passou a funcionar em uma nova sede a partir do ano de 2017. Os funcionários então lotados na Escola Waldemar Higino de Souza foram cedidos por um período de dois anos, renovável por igual período. Em 08 de maio de 2017, o prefeito do município de Urupá, Célio de Jesus Lang, publicou o Decreto nº 133/2017, que dispõe sobre a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza.

Considerando as peculiaridades de cada município, o reordenamento da escola se desencadeou gradativamente desde 2015, sendo efetivado no ano de 2018, quando a organização passou a ser gerida por uma diretora do quadro de funcionários do município e foi nomeado um novo conselho escolar.

A pesquisa se fundamenta nas práticas pedagógicas dos anos de 2013 a 2015, enquanto escola estadual, contrastando com os anos subsequentes da escola municipal, pois percebemos a necessidade da continuidade das ações desenvolvidas quando ainda pertencia à rede estadual.

Compreendemos a possível necessidade de adaptação de acordo com a realidade da rede municipal, a apresentação de novas estratégias para manutenção e ou progresso dos resultados alcançados, com o objetivo de apreciar os índices e buscar a qualidade da educação promovida pela escola em foco.

A escola oferece o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, na modalidade regular e conta com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alguns alunos com necessidades Educacionais Especiais no contra turno.

As turmas estão distribuídas em 02 turnos: matutino e vespertino, sendo 06 turmas regulares e 01 de AEE no período da manhã e 07 turmas regulares e 01 de AEE no período da tarde. A matrícula dos alunos no ano 2017 e 2018, é apresentada nas tabelas 1 e 2 respectivamente:

Tabela 1 – Matrícula de alunos da escola WHS no ano de 2017

Ano Escolar	Nº de turmas	Matrícula inicial
1º	02	34
2º	02	37
3º	02	49
4º	03	64
5º	02	46
AEE	01	07
Total	12	237

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018 da escola WHS.

Tabela 2 – Matrícula de alunos da escola WHS no ano de 2018

Ano Escolar	Nº de turmas	Matrícula inicial
1º	02	51
2º	02	50
3º	03	64
4º	03	68
5º	03	73
AEE	02	14
Total	15	320

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2018 da escola WHS.

No ano de 2018, com a desativação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Barroso, localizada na Linha C5, a Escola Waldemar Higino de Souza (WHS) passou a receber um maior percentual de alunos da área rural que dependem do transporte escolar público.

Ao todo, são 306 alunos matriculados nas turmas regulares sendo que 229 residem na área urbana e 77 na área rural. Os residentes na área rural estudam no turno vespertino e a maioria depende do transporte escolar. Dessa forma, foi necessária a abertura de mais duas turmas regulares e uma de atendimento especializado, além do aumento de alunos nos demais anos do segmento.

Com o aumento dos alunos residentes na área rural que dependem do transporte escolar, devido à falta de vistoria nos ônibus, as aulas do turno vespertino ficaram suspensas por duas semanas do primeiro bimestre do ano de 2018. Acontecimento semelhante, até o momento, não foi experimentado enquanto escola estadual.

Na tabela 3, fazemos uma comparação do quantitativo e atuação dos servidores no ano de 2015, início do processo de reordenamento e 2018 consolidação do processo.

Tabela 3 – Recursos humanos da escola WHS nos anos de 2015 e 2018

Atuação na escola	Quantidade/ 2015	Quantidade/2018
Professor na sala regular	11	13
Professor na sala de reforço	3	1
Professor de AEE	2	2
Professor de Educação Física	0	1
Sala de leitura	1	0
Laboratório de Aprendizagem	1	0
Laboratório de Informática	1	0
Cuidador (a) de aluno com necessidades especiais	0	1
Diretor (a)	1	1
Vice-diretor (a)	1	0
Secretário (a) escolar	2	1
Coordenador Pedagógico	1	1
Orientador Educacional	1	1
Inspetor (a) de Pátio	0	2
Merendeira	3	3
Zelador (a)	3	2

Fonte: Elaborada pela autora com dados do PPP de 2015 e 2018.

Nos anos de 2015 e 2016, a equipe WHS ainda era composta exclusivamente por profissionais estaduais efetivos. O professor em sala regular tinha carga horária de 40 horas semanais, sendo 20 em sala de aula, 5 horas de planejamento, 7 horas de reforço para crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem no contraturno de sua turma e 8 horas destinadas a formação continuada. Os servidores estaduais prosseguem da mesma forma. Gradativamente, em 2017 e 2018, distinguiram-se entre profissionais estaduais e municipais, com cargas horárias distintas.

Alguns servidores municipais exercem docência em outra instituição de ensino, assumindo sala de aula no período matutino e vespertino; outros possuem 25 horas, impossibilitando o planejamento pedagógico coletivo, pois 20 horas estão em sala de aula, 1 hora para planejamento, que pode ser executado fora da instituição e 4 para formação continuada. Além disso, há os diversos remanejamentos de profissionais, processos de aposentadoria, atestados e laudos médicos, o que impossibilita o atendimento de todos os alunos com dificuldade de aprendizagem no contraturno.

Como é perceptível na tabela 3, o Laboratório de Aprendizagem e de Informática foi desativado por falta de recursos humanos; por conseguinte, as professoras antes lotadas nesses ambientes educativos tiveram que assumir sala de aula regular. Isso se somou à ausência de manutenção das máquinas, devido ao término do contrato com a prestadora de serviço de

manutenção do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e não renovação do mesmo devido ao processo de reordenamento.

A Sala de Leitura também se encontra sem profissional para atendimento, e o número de professores de reforço está defasado, o que impede o atendimento aos alunos que necessitam de intervenção pedagógica individual e diversificada na sua totalidade.

Compreendemos que recursos humanos em quantidade e em todos os ambientes necessários são indispensáveis para o bom funcionamento de qualquer instituição educacional. Mesmo que a sala de aula regular seja o local de maior permanência do aluno, outros ambientes precisam ser mediados por profissionais adequados, pois também se configuram como espaços de promoção de aprendizado.

Após apresentarmos esse breve histórico da escola WHS, sua localização geográfica, forma de atendimento, o quantitativo de funcionários que integravam e integram seu quadro de servidores, bem como o quantitativo de alunos, na seção seguinte, descrevemos os recursos financeiros da Escola Estadual Waldemar Higino de Souza e os recursos que a escola municipalizada passou a gerir para manutenção de suas atividades.

1.2.1 Os recursos financeiros da escola antes e depois da municipalização

Podemos contrastar os recursos financeiros oriundos dos programas governamentais. O investimento financeiro por meio desses programas são recursos indispensáveis para o desenvolvimento do ensino aprendizado das crianças.

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, a escola WHS recebia recursos periodicamente do Governo Estadual e do Governo Federal, destinados a manutenção e conservação da escola, aquisição de equipamentos e de merenda escolar e recursos que visam à melhoria do processo pedagógico, através dos programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa de Apoio Financeiro (PROAFI), Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o PNLD, do governo federal que repassa para as escolas os livros didáticos, o FNDE, órgão que envia para a escola livros de literatura infanto-juvenil, Programa Excelência e Programa Mais Educação.

Repassado pelo Governo Federal, através do governo do estado, o PNAE promove o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. O recurso financeiro dentro do processo da descentralização é repassado através da Associação de Pais e Professores (APP).

A escola recebia, para cada 20 (vinte) dias, R\$ 0,30 (trinta centavos) por aluno, para aquisição específica da merenda escolar, mas sabemos que essa quantia recebida não é suficiente para que a escola possa suprir as suas necessidades.

A escola conseguia, no período aqui delimitado, manter ininterrupta a oferta de merenda de boa qualidade ao longo do ano letivo com o apoio do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), uma ação federal administrada pelo município que organiza a compra de alimentos dos produtores rurais e a distribuição para entidades públicas, filantrópicas e famílias de baixa renda previamente cadastradas.

Já o PROAFI, repasse pelo estado via APP, tem como objetivo suprir as necessidades básicas quanto à manutenção e conservação do prédio e aquisição de materiais de consumo (custeio), taxas de telefone. É repassado em 02 parcelas semestrais correspondentes a R\$ 2,00 (dois reais) por aluno do Ensino Fundamental ao mês, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior. Esse repasse é gasto mediante cotações do tipo menor preço às empresas cadastradas.

O PDDE, repassado pelo Governo Federal anualmente à escola, tem como objetivo prover diretamente a escola com recursos financeiros, visando a contribuir com a melhoria de sua infraestrutura física e pedagógica, para assegurar as condições mínimas de seu bom funcionamento, reforçando inclusive a participação social e autogestão escolar e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. A escola recebia parcela única no segundo semestre do ano letivo com valor estipulado de acordo com o número de alunos. Esse repasse é executado em materiais permanentes e de custeio mediante cotações do tipo menor preço às empresas cadastradas.

Já o Programa Excelência, uma ação do governo estadual que financia projetos no Ensino Fundamental e Médio, estabelece que a escola deve enviar anualmente para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) um projeto que contemple até dois anos/séries, embora seja preferível o enfoque em apenas um.

Para a escolha da/s turma/s a ser/em contempladas, o critério é que sejam as mais críticas em relação ao ensino-aprendizagem e que o projeto venha a sanar ou minimizar essas dificuldades, promovendo assim a melhoria da educação sintetizada pela elevação nos índices das avaliações internas e externas.

Por fim, o Programa Mais Educação configura-se como uma ação do governo federal voltada à educação semi-integral na qual a escola recebe recursos para a manutenção de atividades diversificadas no contra turno nas áreas de: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental,

Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica; Esporte e Lazer; Promoção da Saúde. Esses recursos são baseados nos valores correspondentes aos *kits* compostos pelos materiais necessários a execução de cada atividade do Programa e descritos no Manual Operacional de Educação Integral disponibilizado pelo governo federal no *site* do MEC. Além dos *kits*, a escola recebe um valor destinado à merenda dos alunos que frequentam as atividades do Programa, que é correspondente a duas refeições (60 centavos), ou seja, é o dobro do valor destinado aos alunos nos turnos normais de matrícula.

O foco do Programa Mais Educação é manter alunos das famílias de baixa renda ou em situação vulnerável na escola, evitando a evasão e melhorando a socialização e a aprendizagem dos mesmos.

As turmas são mistas, porém para a formação das mesmas considera-se a idade e o nível sócio cognitivo dos alunos com preferência a formação de turmas só com alunos do Ciclo Básico de Alfabetização-CBA (1º ao 3º ano) e outras com os alunos dos 4^{os} e 5^{os} anos. Para a seleção dos alunos participantes, é considerado por ordem de prioridade: defasagem idade/ano, estar cursando as séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e 5º ano); estar matriculado em turma crítica em relação ao índice de evasão e repetência e ser beneficiário pelo Bolsa Família.

As atividades eram desenvolvidas por monitores habilitados nas áreas, seja em nível superior ou em cursos de aperfeiçoamento, com preferência para os estagiários de cursos superiores. A duração de cada atividade era de 3 horas semanais divididas em 2 dias, de forma que cada dia tinha duas atividades diferentes com duração de uma hora e meia e um intervalo de 30 minutos entre elas.

No ano de 2015, foram desenvolvidas pelo Programa Mais Educação as seguintes atividades: Acompanhamento Pedagógico/ Orientação de Estudos e Leitura; Cultura, Artes e Educação Patrimonial/ Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas – Violão; Cultura, Artes e Educação Patrimonial/ Leitura e Produção Textual; Esporte e Lazer/ Recreação e Lazer – Brinquedoteca.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, atualmente a escola WHS recebe recursos federais e municipais periodicamente destinados a manutenção e conservação da escola, aquisição de equipamentos, merenda escolar e outros recursos que visam à melhoria do processo pedagógico.

Os seguintes programas são recebidos: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação

Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE INTERATIVO), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a CANTINA.

Por meio dos recursos do FUNDEB, o município atende toda a Educação Básica, sendo o mínimo 60% para pagamento da folha dos professores e 40% na manutenção do corpo físico escolar. Os investimentos são realizados de acordo com o número de alunos, com base em dados do Censo Escolar do ano anterior.

Por meio da Secretaria Municipal de Educação, a escola passou a usufruir do PNATE, recurso repassado para atendimento ao transporte escolar dos alunos que moram distantes da escola, na zona rural.

Ainda, o PNAE que promove o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental. O recurso agora é no valor de 36 (trinta e seis) centavos por aluno/dia letivo, repassados para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que gerencia e realiza as compras da merenda escolar.

Temos a Associação do Conselho Escolar e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que acompanha a aquisição da merenda. Contamos também com a parceria da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que é executado com recursos da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD) e do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Os programas objetivam colaborar com o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura familiar. São fornecidos produtos naturais para a escola, complementando a merenda escolar.

Temos também o PDDE INTERATIVO, com objetivo de prover diretamente a escola com recursos financeiros, visando a contribuir com a melhoria da sua infraestrutura física e pedagógica para assegurar as condições indispensáveis ao bom funcionamento, promovendo a autogestão escolar e a melhoria do atendimento ao Ensino Fundamental. Esse recurso é gerenciado pela Associação do Conselho Escolar.

O programa do governo Federal PNLD, que repassa para as escolas os livros didáticos, escolhidos pelos professores a cada 3 (três) anos e o FNDE, órgão que envia para a escola livros de literatura infanto-juvenil, para compor a Biblioteca Escolar.

Fechamos a descrição dos recursos com a CANTINA, autorizada pelo permitente, representado pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, tendo como interveniente o Conselho Escolar, que autoriza o permissionário (particular), a título precário e discricionário, a explorar a comercialização de gêneros alimentícios na cantina da escola. Os produtos

comercializados na cantina devem ser supervisionados pela Direção e pelo Conselho Escolar, e os alimentos que podem ou não ser comercializados, bem como demais normas de funcionamento, estão contidos no Regimento Escolar Art.70º ao 74º. Os recursos obtidos com a exploração da cantina são revertidos em benefício da própria escola, sendo o Conselho Escolar juntamente com a direção responsáveis por prestar contas anualmente, perante a comunidade escolar, das despesas realizadas.

O quadro 1 que apresentamos é uma síntese dos recursos financeiros oriundos dos programas governamentais da escola Estadual e Municipal Waldemar Higino de Souza para melhor comparação.

Quadro 1 – Quadro-síntese dos recursos financeiros oriundos dos programas governamentais da escola Estadual e Municipal WHS

Recursos da Escola Estadual Governo Federal e Estadual	Recursos da Escola Municipal Governo Federal e Municipal
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)
Programa de Apoio Financeiro (PROAFI)	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE INTERATIVO)
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Programa Excelência	
Programa Mais Educação	CANTINA

Fonte: Elaboração própria a partir PPP 2015 e 2018.

Ao compararmos os recursos destinados à escola estadual e municipal, percebemos que a escola municipal deixou de receber o PROAFI, repasse do Governo Estadual, que, se calculado pelo número de alunos de 2018, 306 alunos, considerando que são 2 parcelas

semestrais correspondentes a R\$ 2,00 (dois reais) por aluno, teríamos um recurso no total de R\$ 2.448,00 (Dois mil, quatrocentos e quarenta e oito reais) por ano destinando a manutenção, reparos e material de consumo, um valor expressivo para escola.

O Programa Excelência, cujo objetivo é financiar projetos pedagógicos nas escolas estaduais, contempla até dois anos/séries que sejam as mais críticas quanto ao ensino-aprendizagem, a fim de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, busca qualidade através da elevação dos resultados das avaliações internas e externas. Com a municipalização da Escola WHS, a mesma deixou de elaborar o projeto pedagógico e, conseqüentemente, de receber o recurso do Programa desde 2016.

Dos recursos que deixaram de atender a Escola Municipalizada, temos também o Mais Educação, mesmo sendo do Governo Federal. Contudo, a escola ainda não aderiu ao Programa que também visa melhorar a aprendizagem e socialização, amplia a jornada escolar dos estudantes provenientes das famílias de baixa renda, proporcionando a eles atividades diferenciadas no turno oposto, um Programa recheado de *Kits* educativos, além da escola receber um valor para merenda dos alunos do Programa, o dobro do valor destinado aos alunos dos turnos normais de matrícula.

Após conhecermos um pouco da escola estadual e a escola municipal Waldemar Higino de Souza, no tocante a seus recursos financeiros, impacto importante na política de descentralização, a seguir apresentamos os resultados internos, sendo o número de aprovação, reprovação e evasão nos anos de 2013 a 2015.

1.2.2 Resultados internos/fluxo

Dentre as práticas pedagógicas, a avaliação interna é uma importante ferramenta para aferição da aprendizagem, que interfere nos indicadores da escola e, principalmente, no fluxo escolar.

O Brasil enfrenta problemas históricos no processo escolar. Para compreendermos tal fato, basta analisarmos a trajetória dos Sistemas de Ensino no Brasil, que, mesmo com tímidos avanços e investimentos nas últimas décadas para alavancar o ensino, permanece na busca pela qualidade. O fluxo escolar é problema predominante e é tido como um fenômeno comum.

Das dificuldades recorrentes, temos: o ingresso tardio do aluno na escola, a repetência, o abandono, aprendizagem inadequada, a falta de qualidade educacional atrelada ao não

desenvolvimento da aprendizagem, deixando a escola numa posição desprivilegiada quando não garante a permanência e a aprendizagem dos alunos. Esses fatores refletem no insucesso, ao usurpar desses alunos o direito de concluir a Educação Básica. Segundo Castro e Tavares (2016, p.243):

Os problemas de acesso, permanência, fluxo e conclusão do ensino médio no país, amplamente evidenciados pela literatura científica, justificam a definição de sucesso escolar aqui adotada, qual seja a chegada do aluno ao terceiro ano do ensino médio em idade apropriada, sem ter sido reprovado e sem ter abandonado a escola durante sua trajetória.

A escola pública continua sendo livresca, bancária, autoritária, produzindo a segregação cultural por meio da reprovação em grande escala. Sobre o problema da reprovação, Tavares (2018, p.12) afirma:

Antes de apontar culpas abstratas ou (des)responsabilizações sociais, é preciso de outro lado reconhecer o que dezenas de estudos científicos (nacionais e internacionais), décadas após décadas, apontam sistematicamente: a reprovação é uma tradição da escola brasileira.

Precisamos lutar pela superação do histórico da Educação Brasileira, pelos investimentos desde a primeira infância, monitorando incentivando e recuperando os níveis de aprendizado, evitando o atraso escolar, garantindo não só a vaga, mas a permanência, a promoção bem como a qualidade.

Nossa sociedade ostenta taxas de aprovação no Ensino Fundamental que figuram entre as mais baixas do mundo, mesmo nos dias atuais (CRAHAY; BAYE, 2013). Podemos dizer que esses são os principais fatores que causam o abandono, unido ao baixo desempenho além da inclinação na motivação, culpabilizando o próprio estudante pela não aprendizagem. Quando não se culpa o professor, a culpabilização chega ao mais frágil do sistema, o estudante.

De acordo com os estudos de Tavares (2018, p. 43), o desempenho educacional no Brasil está fortemente associado à origem socioeconômica dos alunos. Para tal afirmativa, o sociólogo analisou dados comparativamente de 1999 e 2013, afirmando que a escola pública brasileira aponta progresso no rendimento educacional, mas preserva desigualdades históricas.

Sendo assim, consideramos o fluxo escolar como o resultado de um período que envolve a matrícula, a permanência e a aprovação/reprovação. Neste contexto, apresentamos a seguir os dados do fluxo da Escola Estadual de Fundamental Waldemar Higino de Souza (WHS), nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Tabela 4 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2013

Ano Escolar	Mat. Inicial	Mat. Final	Aprovados	Reprovados	Evasão	
					Evadidos	Transf.
1º	33	34	34	-	-	08
2º	34	31	31	-	-	12
3º	46	42	36	6	-	07
4º	49	48	47	1	-	08
5º	41	37	34	3	-	07
Total	203	192	182	10	-	42

Fonte: Dados obtidos com a coordenação pedagógica.

Na tabela 4, podemos perceber maior quantitativo de retenção no 3º ano, consideramos como uma das possíveis causas a progressão continuada⁸ nos 1º e 2º anos, ficando o 3º ano como etapa decisória para consolidação do processo de alfabetização. Vejamos, na sequência, os resultados do ano de 2014.

Tabela 5 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2014

Ano Escolar	Mat. Inicial	Mat. Final	Aprovados	Reprovados	Evasão	
					Evadidos	Transf.
1º	59	58	58	-	-	13
2º	41	39	39	-	-	10
3º	46	46	36	10	-	09
4º	32	31	29	02	-	07
5º	49	50	48	02	-	11
Total	227	224	210	14	-	50

Fonte: Dados obtidos com a coordenação pedagógica.

Na sistemática de acompanhamento e avaliação interna dos alunos, percebemos, na tabela 5, que o gargalo da retenção permanece no 3º ano do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). Entretanto, o percentual geral de aprovação em 2013 e 2014 são exitosos: reconhecemos um acréscimo de 32 alunos na matrícula final em relação ao ano de 2013 para 2014, obtivemos 93,8% de aprovados em 2014 e 94,9% em 2013.

⁸ De acordo com as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996): **Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Tabela 6 – Desempenho acadêmico dos alunos em 2015

Ano Escolar	Mat. Inicial	Mat. Final	Aprovados	Reprovados	Evasão	
					Evadidos	Transf.
1º	33	32	32	-	-	14
2º	64	67	67	-	-	2
3º	47	43	39	04	-	14
4º	43	43	38	05	-	05
5º	35	33	33	-	-	04
Total	222	218	209	09	-	39

Fonte: Dados obtidos com a coordenação pedagógica.

Os dados apresentados revelam que a escola apresenta sutil problema de fluxo escolar. Apesar de avançar quanto aos resultados de aprovação, não há evasão, e as transferências ocorrem praticamente devido à localização geográfica da cidade de Urupá.

Na tabela 5, conferimos uma significativa amenizada na reprovação no 3º ano em relação ao ano de 2014. Destacamos também o 5º ano, em que todos os alunos são aprovados, perfazendo um percentual total de 95,8% de aprovação em relação à matrícula final.

Os bons resultados aqui apresentados podem ser atribuídos à política de projetos pedagógicos na escola em foco, as intervenções individuais através do reforço escolar, planos de ação elaborados pela equipe gestora, permeados por discussões democráticas sobre os principais problemas enfrentados pela instituição no processo de ensino e aprendizado e reflexões a partir dos resultados das avaliações interna e externa.

Apresentamos na próxima seção as ações e os projetos internos da escola estadual implementados por sua equipe e que podem ter impactado na melhoria do desempenho dos seus alunos.

Faz-se, pois, necessário averiguarmos como esse processo ocorreu, quais as metodologias foram integradas a esta proposta e quais trajetórias foram trilhadas a alcançarem estes resultados. Para tanto, descrevemos a seguir a organização de 2013 a 2015, os projetos e os planejamentos desenvolvidos, as avaliações e as intervenções realizadas a partir dos resultados e a importância da família dos educandos no contexto educacional.

1.2.3 Preparação e sistematização de conteúdo: a gestão de projetos e o planejamento pedagógico

No contexto dos índices que as unidades de Ensino Fundamental vêm enfrentando em relação aos resultados das avaliações externas e as dificuldades em inovar o trabalho pedagógico para melhorar a “qualidade” de ensino, a Escola Estadual Waldemar Higino de Souza (WHS) avançou, apresentando práticas gestoras que repercutiram em bons resultados do IDEB nos anos de 2013 e 2015.

A escola estadual Waldemar Higino de Souza teve como proposta curricular o Referencial Curricular Estadual elaborada pela Secretaria de Estado da Educação com a participação de todos os docentes da rede.

Desde 2013, este referencial orienta o planejamento de ensino, priorizando as especificidades e peculiaridades como aspectos regionais e locais e atividades capazes de propiciar as aprendizagens significativas e, dessa forma, estabelecer estratégias para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem.

No ano de 2011, a unidade educacional integrante da rede de educação pública do estado de Rondônia, através de sua equipe gestora, elaborou um Projeto de Operacionalização de Planejamento e outras ações, propondo seu desenvolvimento a partir do ano letivo de 2012. Esse plano teve como meta a participação de todos os professores nas atividades de conselho de professores, tais como: corrigir instrumentos de avaliação, confeccionar jogos e materiais didáticos, elaborar projetos escolares conforme o Projeto Político Pedagógico, elaborar planos de aula de forma interdisciplinar seguindo o plano de curso, preencher diários e fichas de avaliação e participar de formações continuadas oferecidas, a fim de se alcançar melhor desempenho acadêmico dos estudantes.

Buscando à melhoria do ensino oferecido, no final do ano de 2012, a equipe gestora estrutura para 2013 o Projeto de Operacionalização do Ensino Multidocente⁹ para os estudantes das duas turmas de 5º ano, para que os mesmos se familiarizassem com a multidocência. O objetivo era proporcionar um ensino diversificado por meio dos componentes curriculares e do conteúdo, visando às avaliações externas e preparando os educandos para a mudança de etapa da educação básica.

Os componentes curriculares ministrados por três professores foram distribuídos da seguinte forma. Professor 1: Língua Portuguesa, História, Arte, Educação Religiosa¹⁰; Professor 2: Matemática, Ciências, Geografia; e Professor 3: Educação Física.

⁹ Projeto de Operacionalização do Ensino Multidocente (Anexo 3).

¹⁰ Ressaltamos que, na ministração da disciplina de Educação Religiosa, restringe-se a exposição e roda de conversa baseada nos valores relacionais e contrários.

Encontramos no arquivo da Coordenação Pedagógica (2013), resultados impressos das avaliações externas, pois, no início do ano letivo de 2013, foi iniciada a verificação diagnóstica aplicada aos alunos pelos professores.

Elaboramos¹¹ os diagnósticos em consenso com a equipe gestora, a partir da análise dos resultados das avaliações externas, tanto a Provinha Brasil (2012), aplicada aos alunos do 3º ano, quanto o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO/2012), avaliando o 2º ano e 5º ano e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011) avaliando também o 5º ano.

No conselho de professores, reunido em 12 de março, decidimos elaborar o Projeto de Operacionalização de Recuperação Bimestral¹² para desenvolvimento no final de cada bimestre trabalhado no ano de 2013, seguindo o planejamento individual de cada professor, com o objetivo de proporcionar mais uma oportunidade ao estudante de recuperar a aprendizagem e, conseqüentemente, as notas abaixo da média 6,0 obtidas no decorrer do bimestre.

O Projeto de Recuperação Bimestral propiciou estratégias diversificadas na revisão dos conteúdos trabalhados, como utilização de jogos, leituras diversificadas e material concreto, promoção da recuperação dos conteúdos em defasagem, propostas de novas situações de aprendizagem. Foram priorizados alguns conteúdos trabalhados no decorrer de cada bimestre e, principalmente, a oferta de atendimento mais individualizado, mediante a observação atenta das reais dificuldades de aprendizagem de cada educando.

Para isso, ao final de cada bimestre trabalhado, disponibilizamos três dias, com no mínimo de quatro horas diárias, para revisão de conteúdo, execução de atividades diversificadas e realização de avaliações, o que contribuiu para a melhoria do índice de aproveitamento escolar dos alunos com notas abaixo da média.

A participação da equipe docente foi muito importante nas formações continuadas, que foram sobre diversos temas – tais como: o planejamento interdisciplinar com foco em habilidades e competências, a importância da utilização de jogos no ensino do conteúdo, o trabalho com alunos com dificuldades nas salas regulares, a elaboração de itens para atividades avaliativas internas, a seleção tipos e gêneros textuais, a análise dos resultados das avaliações externas, a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da Escola (PIPE)¹³ e a

¹¹ Nesse momento, minha atuação era como professora do 3º ano.

¹² Projeto de Operacionalização de Recuperação Bimestral (Anexo 4).

¹³ Plano Institucionalizado e Regulamentado pela Portaria nº 7652014 DE 15 de agosto de 2014, do Governo do Estado de Rondônia através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Uma ação de planejamento desenvolvida pelas escolas com base nos resultados das Avaliações Internas e Externas.

reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Essas formações foram oferecidas pela instituição e pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a fim de dinamizar o trabalho pedagógico e buscar melhores resultados nas avaliações. Por meio delas, compreendemos que, quando os índices fazem parte do cotidiano escolar, eles podem mostrar o que os alunos estão aprendendo, desde que a equipe faça leitura adequada dos dados e da realidade de inserção da escola.

Os dados apontam a evolução ou o retrocesso dos alunos, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo, havendo concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade, que não está restrita ao *ranqueamento* da escola, mas como um fator de desenvolvimento social dos estudantes, além de permitir saber se as políticas públicas implementadas produzem os resultados ou não, desde que as redes de ensino as usem de modo eficiente.

Em 2014, a escola contava com um total de 37 funcionários, sendo 24 professores, atendendo uma matrícula inicial de 227 alunos. Os alunos participavam de aulas no Laboratório de Informática, no Laboratório de Mesas Educacionais e aulas de Educação Física com professores específicos, na carga horária semanal regular do aluno.

Os que apresentavam dificuldades de aprendizagem recebiam intervenção no contraturno, nos Laboratórios, na Sala de Leitura, além de aulas de reforço duas vezes semanais com o professor da sala de aula e uma vez com um professor diferenciado.

A unidade educacional dispôs de recursos materiais para realizar aulas diferenciadas e cumprir combinados com os alunos e humanos (professor de reforço, laboratório de informática, coordenador pedagógico, orientador educacional e gestores) para dar suporte aos professores regulares.

Para tais investimentos, a equipe gestora elaborou um Plano de Ação para o Laboratório de Aprendizagem – Mesas Educacionais. Contava com quatro mesas educacionais “Alfabeto”, que, naquele tempo, eram inovadoras ferramentas de tecnologia educacional, compostas por módulos eletrônicos e *softwares* educacionais, três dicionários Aurelino, com linguagem específica para crianças, que, em conjunto, atendem múltiplos objetivos educacionais e suprem as necessidades pedagógicas de alunos de diferentes idades, níveis de conhecimento e de desenvolvimento.

O Laboratório de Aprendizagem das mesas educacionais tinha como principal objetivo servir de mais uma ferramenta à disposição do educador, apresentando os conteúdos de forma mais concreta e interativa. Apresentava ainda a possibilidade de desenvolver habilidades fundamentais, como criatividade, raciocínio lógico, organização espacial, coordenação

motora, expressão oral e escrita, resolução de problemas, estimulando a construção e reconstrução do conhecimento, apresentando noções básicas de informática, promovendo a colaboração entre os estudantes e instigando responsabilidades.

A equipe gestora e os docentes, com o objetivo de garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionavam ações significativas e diversificadas de modo que as dificuldades diagnósticas fossem superadas concomitantemente aos conteúdos ministrados. Assim, elaboramos o Projeto de Operacionalização da Intervenção Pedagógica da Escola (PIPE)¹⁴ e Reforço Escolar.

A principal meta do PIPE era oferecer atendimento individualizado, observando com mais detalhes as reais dificuldades de aprendizagem de cada educando, e proporcionar a superação das dificuldades detectadas no processo ensino aprendizagem. Isso era promovido através de atividades pedagógicas diversificadas, avaliações e reavaliações sempre que necessário em sala de aula, desenvolvendo a autoestima e a concentração na busca de soluções para diversas situações-problemas, por meio da oferta de novas situações de aprendizagens no contraturno do aluno.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem eram identificados pelo professor de sala, atendidos em sala pelo educador sobre o conteúdo ministrado (recuperação paralela), no contraturno, duas vezes por semana por três horas e trinta minutos. Os conteúdos eram selecionados a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas turmas de origem, e o planejamento era realizado pelo professor regente, utilizando materiais diversos e diferentes estratégias.

Outro projeto desenvolvido em 2014 pela escola, o Projeto de Leitura “*Se você lê, eu leio também...*”¹⁵ teve o objetivo de estimular a leitura pelo prazer literário com ações inteligentes e reflexivas, despertando o desejo de ler diferentes gêneros por iniciativa própria.

As atividades colocaram a leitura em movimento na escola, na sala de aula, na Sala de Leitura, no pátio, no Laboratório de Informática, no parque municipal e em outros espaços que se fizeram necessários.

Cada aluno recebeu uma carteirinha do Leitor Nota 10, pela participação no Projeto de Leitura, para registro e controle dos livros lidos nas atividades da escola. Em todas as salas de aula e na Sala de Leitura havia cartazes de incentivo à leitura, contendo requisitos para ser um Leitor Nota 10 e com habilidades que podem ser desenvolvidas através da leitura.

¹⁴ Projeto de Operacionalização da Intervenção Pedagógica (Anexo 5).

¹⁵ Projeto de Leitura “*Se você lê, eu leio também...*” (Anexo 6).

Na Sala de Leitura também foi criado um mural para divulgação literária, para os alunos incentivarem um ao outro a leitura de determinado livro. No pátio foi realizado mensalmente um Cantinho de Leitura coordenado pela professora da sala de leitura e alunos dos 5º anos, os quais se caracterizaram de personagens da literatura para realizar leituras e dramatizações nas rodas divididas por ano/turma. Foi realizado também o piquenique literário, além da exibição de filmes e do festival de talentos.

Muitas outras atividades foram realizadas, como leituras silenciosas e/ou compartilhadas, leitura realizadas por alunos, profissionais da escola e pais, rodas de leitura, sacola de leitura como atividade extraclasse, empréstimos de livros da Sala de Leitura, apresentações diversas, leitura dramatizada, cantiga dramatizada, teatro, teatro de fantoches entre outras.

Para superar os índices do IDEB de 2013¹⁶, a equipe gestora articulou e a escola desenvolveu, em 2015, alguns projetos dos quais podemos citar como Projetos Maiores: Projeto de Leitura “*Descobrimo o Mundo Através da Leitura*”¹⁷ e Projeto de Matemática “*Cadê o meu Real?*”¹⁸.

Dentro dos projetos maiores, foram trabalhados conteúdos voltados a todos os componentes curriculares através de assuntos relacionados aos temas transversais: Água, Saúde, Folclore, Meio Ambiente, Ética e Cidadania e Educação Financeira, todos com ações voltadas para o processo de aprendizagem dos alunos.

Houve também adesão ao Programa Excelência, ação do governo estadual que financia projetos no Ensino Fundamental e Médio, ao qual a escola deve enviar anualmente para a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) um projeto que contemple até dois anos/séries, embora seja preferível o enfoque em apenas um.

Para a escolha da/s turma/s a ser/em contempladas, o critério é que sejam as mais defasadas, críticas em relação ao ensino-aprendizagem e que o projeto venha a sanar ou minimizar essas dificuldades, promovendo a melhoria da educação sintetizada pela elevação nos índices das avaliações internas e externas. Caso seja aprovado, o governo do estado financia até R\$ 8.000,00 dependendo das ações a serem desenvolvidas, sendo que a porcentagem do valor de custeio e capital deve ser definida pela escola e constar no projeto.

No ano de 2015, o ano/série e as turmas a serem contempladas com o Programa Excelência foram os 5^{os} anos A e B, tendo em vista a melhoria dos índices de aprovação das

¹⁶ Os resultados do IDEB serão apresentados em gráfico em seção seguinte.

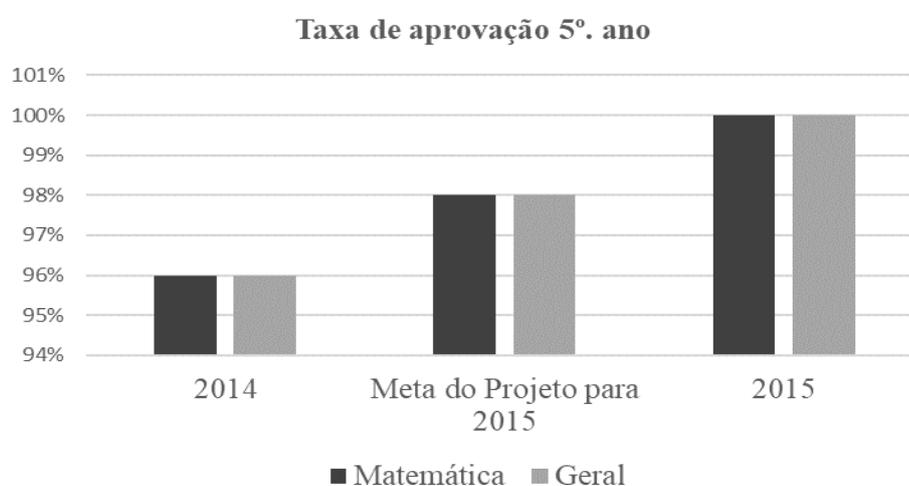
¹⁷ Projeto de leitura “Descobrimo o Mundo Através da Leitura (Anexo 7).

¹⁸ Projeto de Matemática “Cadê o meu Real?” (Anexo 8).

turmas e a elevação do IDEB e do SAERO. O tema foi voltado a Matemática interdisciplinar, Educação Financeira e Ética e Cidadania, envolvendo conteúdo dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Artes e Ensino Religioso com o título: *Cadê o meu Real?* (Uma moeda fictícia sem valor monetário).

A taxa de aprovação no 5º ano ao final do ano letivo de 2015 teve um crescimento de 4%, sendo superior à meta estipulada para o projeto, que era de 2%. O projeto “*Cadê o meu Real?*” contribuiu para a melhoria do aproveitamento dos estudantes, proporcionou uma autoavaliação das práticas pedagógicas pela equipe e motivou a obtenção de melhores resultados com ações nas quais os alunos eram protagonistas do próprio desempenho, capazes de analisar e empreender atitudes de melhoria dos índices. Os dados do desempenho interno foram aferidos e apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1 – Desempenho acadêmico dos 5os anos A e B em 2015



Fonte: Arquivo da coordenação pedagógica da escola WHS.

Esse foi um projeto para toda comunidade escolar, que potencializou a elevação do índice de aprendizagem de Matemática dos estudantes.

Também em 2015, o Projeto “*Descobrimo o Mundo através da leitura*” foi criado com o objetivo de desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto, ampliando o conhecimento linguístico, cultural e social, através de temas transversais, com a meta de envolver 100% dos estudantes nos temas trabalhados, a fim de aprimorar o seu desempenho nas competências e habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

Além disso, o projeto possibilitou: promover a alfabetização por meio do hábito e gosto pela leitura; identificar e relacionar os diversos gêneros literários e não literários,

valorizando as relações existentes entre literaturas, história e cultura; desenvolver habilidades interdisciplinares, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, reconhecendo a variedade de linguagem e suportes textuais construtores do universo textual da contemporaneidade.

Desenvolver temas transversais como saúde, meio ambiente e folclore, visando à discussão e reflexão sobre os mesmos, relacionar os textos lidos com a vida diária e compreender a leitura como diálogo entre leitor e texto possibilita estimular o imaginário e as emoções. Ademais, são ações capazes de desenvolver o senso crítico a partir dos temas trabalhados e incentivar para a formação de leitores que sejam capazes de ver o mundo e dialogar com a sociedade letrada. Tais eram os objetos do projeto “*Descobrimdo o mundo através da leitura*”.

Desse modo, os anos iniciais do Ensino Fundamental do (1º ao 5º) receberam investimento pedagógico e financeiro por toda equipe escolar, mediados pela equipe gestora, pontuando as habilidades que precisavam ser desenvolvidas na elaboração de atividades que contemplassem tais habilidades.

Percebemos que um dos diferenciais é que monitoramos as deficiências e os avanços que os indicadores educacionais nos apontavam nos resultados das avaliações e diagnósticos. Depois de identificados os pontos a melhorar, explicitamos claramente os objetivos a serem alcançados.

As práticas comuns a essa instituição e que têm permitido avanços foram identificadas ao refletir e agir sobre os resultados das avaliações externas, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o reflexo em sala de aula.

Dentre as ações descritas nesta seção, a escola municipal preserva apenas o Projeto “*Descobrimdo o Mundo através da leitura*”¹⁹; entretanto, cada professor realiza as ações e o cronograma de acordo com o seu entendimento e disposição, o que nos indica a possibilidade de ações isoladas e descoordenadas dentro da escola.

No quadro 2, apresentamos uma síntese dos projetos e do plano de ação desenvolvidos pela Escola Estadual Waldemar Higino de Souza.

¹⁹ Projeto “*Descobrimdo o Mundo através da leitura*”, preservado pela escola municipal com o mesmo objetivo. (Anexo 9).

Quadro 2 – Quadro-síntese dos projetos e plano de ação da Escola Estadual WHS

Nome do projeto	Objetivo	Período	Público Alvo
Projeto de Operacionalização do Ensino Multidocente.	Oferecer ensino multidocente nas turmas dos 5º anos, visando a melhoria do ensino oferecido	Ano letivo de 2013	Alunos do 5º ano
Projeto de Operacionalização de Recuperação Bimestral.	Propiciar mais uma oportunidade ao estudante de recuperar a aprendizagem e conseqüentemente as notas abaixo da média (6,0) seis adquiridas no decorrer de cada bimestre.	2013 a 2017	Todos os alunos da escola
Plano de Intervenção Pedagógica.	Alfabetizar todos os alunos envolvidos neste processo até o final de 2014	2014	Alunos do 2º ao 5º ano
Projeto de Leitura “Se você lê, eu leio também...”	Estimular a leitura pelo prazer literário como ações inteligentes e reflexivas, despertando o desejo de ler diferentes gêneros por iniciativa própria.	2014	Alunos do 1º ao 5º ano
Projeto: Descobrimo o mundo através da leitura	Desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto, ampliando o conhecimento linguístico, cultural e social, através dos temas transversais.	2015	Todos os alunos da escola
Projeto interdisciplinar cadê o meu real?	Elevar o índice de aprendizagem em matemática dos estudantes do 5º ano no SAERO do adequado para o avançado, do nível de proficiência 248, 7 para 275. Elevar o IDEB da escola em 1%, de 6,3 para 6,4.	2015	Todos os alunos da escola

Fonte: Elaboração própria a partir dos projetos e plano em anexo.

A escola compreende o aluno como um ser em desenvolvimento que precisa de atenção, carinho, responsabilidade e apresentar finalidades claras que levem o aluno a um processo de aprendizagem privilegiado. Em virtude disso, sabemos que a parceria é importante para realização de um bom trabalho. A família, como primeira instituição educativa que mantém um diálogo colaborativo com a instituição de ensino, contribui para o desenvolvimento integral do estudante, dando-lhe incentivo e fortalecendo seus ideais. No tópico a seguir, descrevemos como a família participou das iniciativas da escola frente a seus objetivos.

1.2.3.1 A importância da parceria família escola

O texto da Constituição Federal de 1988, no art. 205, assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A família também correspondeu de forma responsiva ao chamado da equipe gestora quando apresentamos os resultados e metas das Avaliações Internas e Externas, no sentido de intervir como uma das principais agências socializadoras das crianças e dos adolescentes. A partir da exposição clara das metas, compreenderam que o alcance dos objetivos evidenciaria a aprendizagem dos filhos, além de a escola ser reconhecida pela comunidade local como de qualidade.

Tomadas pelo desafio e pelo valor dado às mesmas, muitas famílias se empenharam no sentido de colaborar no acompanhamento dos filhos, cuidaram da pontualidade e assiduidade às aulas e atividades escolares programadas, supriram os filhos com material didático básico, enviaram os filhos regularmente para as aulas de reforço, orientaram quanto ao respeito pelos envolvidos no processo e preservação do patrimônio da escola e, principalmente, auxiliavam os filhos nas atividades extraclasse, elevando o número de alunos que passaram a realizar atividade de casa, requisito com valor de 2,0 pontos por disciplinas em cada bimestre.

Para que as famílias se fizessem mais presentes na escola, foram ofertadas atividades coletivas, realizados festejos a partir das datas comemorativas: Páscoa; I Dia da família na escola (dia das mães); II Dia da família na escola (dia dos pais); Dia do estudante; Dia das crianças e 07 de setembro.

Nesses eventos, a escola se fazia decorada e alegre, com murais e produções dos alunos espalhados em todo ambiente, homenagens e poesias eram declamadas, músicas e coreografias eram apresentadas, gincanas envolvendo pais e filhos, com jogos de tabuleiros, desafios, competições esportivas, *show* de prêmios, sorteio de brindes, doados pela própria comunidade e lanche para toda família.

Para alcançar os objetivos, sendo o principal deles a elevação dos índices das avaliações externas, especificamente o IDEB, a escola como uma organização social estabeleceu normas que moldaram a qualidade e a quantidade das intervenções sociais proporcionando coesão social. Nesse sentido, para o cientista político Robert Putnam (1993, p. 177), capital social são os “aspectos das organizações sociais, tais como as redes, as normas e a confiança, que facilitam a ação e a cooperação para benefício mútuo”.

Os atores diretamente ligados à escola (professores, gestores, famílias e estudantes) mobilizaram-se mutuamente para respeitarem as normas e regras em função do bom andamento do grupo, desfocando de objetivos individuais e voltando-se para a busca dos objetivos comuns.

Para as ações empreendidas, os indivíduos, a partir de suas redes, apresentaram capital social individual, na busca dos diversos recursos para o cumprimento das metas e assim evidenciou-se capital social comunitário, facilitando a coordenação e cooperação, fazendo com que todos ganhassem nas relações verticais e horizontais.

Percebemos um trabalho colaborativo entre os docentes, famílias e equipe gestora. Desse modo, nas palavras de Putnam, o “uso repetido de reciprocidade e redes de atividade cívica também leva a uma “densificação” do tecido social, condição necessária para que haja uma sociedade civil forte” (PUTNAM, 1993a, p. 163-187).

As escolas são mais eficazes quando os pais e os cidadãos locais se envolvem em suas atividades. Os professores estão mais comprometidos, os alunos alcançam melhores resultados dos testes e as instalações escolares são melhor utilizadas em comunidades onde os pais e cidadãos estão interessados no bem-estar educativo das crianças (COLEMAM; HOFFER, 1987; BRAATZ; PUTNAM, 1996; FRANCIS et al, 1998).

Para a execução das diversas ações dos Projetos Pedagógicos, a escola demandou recursos financeiros, além dos recebidos pela instituição para provisão de suas necessidades elementares. A equipe gestora realizou Bazar (brechó), ao qual a comunidade em geral doou os artigos usados e a própria comunidade adquiriu os objetos por preço acessível, o que, além de levantar o recurso necessário, beneficiou as famílias mais necessitadas.

Incluir os menos favorecidos economicamente desde o início ajuda a criar confiança e lealdade com o projeto, como evidenciado por Uphoff (1992, apud OLIVEIRA-JÚNIOR 2018) em seu trabalho sobre o desenvolvimento participativo no Siri Lanka (OLIVEIRA-JÚNIOR, 2018).

A instituição ofereceu aos alunos atividades coletivas, como: visitas em locais adequados de acordo com projetos oferecidos pela escola; participação em palestras oferecidas pela escola e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Conselho Tutelar, Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e Secretaria Municipal de Saúde (SEMSAU). O acesso a esses órgãos se dava através da ligação da escola com os pais, que desempenhavam suas funções laborais nestes locais que em muitos casos eram os próprios conferencistas.

A promoção de passeios ecológicos e caminhadas em ocasiões/datas comemorativas conforme temas transversais contemplados pelo currículo da escola eram acompanhados pelos pais, que realizavam momentos de leitura com os filhos e com a turma. A política de parcerias evidenciou-se em reciprocidade entre os membros da comunidade.

Na próxima seção descrevemos a avaliação interna da escola, a recuperação da aprendizagem, os resultados e as metas da escola estadual em 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e da escola municipalizada em 2017 na avaliação externa em larga escala (Prova Brasil/IDEB). Apresentamos os gráficos dos resultados e metas do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de 2011 a 2017 (quatro edições da Prova Brasil) no âmbito do, Brasil, Rondônia, Urupá e da escola, fazemos a leitura e comentamos o que foi percebido a cada ano em relação tanto à cidade, quanto em relação à escola, país e estado.

1.2.4 A avaliação e a recuperação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem do aluno deve ter por base uma concepção de educação que tenha esse aluno como sujeito e centro de toda ação educativa, levando em consideração o seu progresso nas várias dimensões de sua personalidade e nos aspectos cognitivos, afetivo e psicomotores, bem como o contexto real em que se encontra inserido.

Essa discussão encontra consonância com Luckesi (2000, p. 172) quando destaca:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão.

A avaliação, como elemento do planejamento de ensino, constitui-se em processo sistemático, contínuo e integral, realizado através de suas funções diagnóstica, formativa e somativa no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Deve ser baseada em objetivos claramente definidos e realizada em função do aluno, ocorrendo ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem e não é só ao final de uma etapa desse processo (RONDÔNIA, Portaria nº. 05522/14-GAB/SEDUC, 2014, p. 1).

Mesmo com a municipalização da escola WHS, o processo avaliativo dos seus alunos prossegue de acordo com portaria estadual nº. 05522/14, com os seguintes critérios de distribuição de notas: atividades em classe: 3,0 pontos; atividades extraclasse: 2,0 pontos; atividades escritas: 5,0 pontos.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, cujos professores estaduais e alguns municipais possuem carga horária semanal de 40 horas, recebem semanalmente no horário inverso ao da matrícula atendimento diferenciado da prática docente de sala de aula, através do reforço escolar. Entretanto, os estudos contínuos de recuperação por meio de Intervenção Pedagógica Processual²⁰ (IPP) durante todo o período letivo, realizado em sala de aula pelo professor sobre o conteúdo ministrado, deixaram de acontecer desde o início do processo de municipalização.

As ações proporcionavam a superação das dificuldades detectadas no processo ensino e aprendizagem, ofertavam novas situações de aprendizagens, atividades diversificadas, avaliações e reavaliações, que eram anotadas em um instrumental elaborado pela escola para registro do desempenho do aluno.

Os resultados das reavaliações oportunizadas ao estudante ao longo da IPP substituíam os resultados parciais, quando inferior. Ao final de cada bimestre, o aluno que não atingia média 6,0 (seis) era submetido a estudos de recuperação bimestral. Os alunos do 3º, 4º e 5º anos que ao final do ano escolar não atingissem a média anual igual ou superior a 6,0 (seis), após estudos de recuperação paralelos e bimestrais, eram submetidos a exames finais. Estes eram aplicados após o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas anuais e logo após a recuperação final.

²⁰ Projeto de Intervenção Pedagógica Processual (Anexo 10).

Conforme a Portaria de nº. 637/13-GAB/SEDUC, de 16 de abril de 2013, o processo de avaliação de aprendizagem, no Projeto Caminhar – Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), é feito de forma contínua, com planejamento de atendimento conforme as dificuldades detectadas pelo professor da turma, sendo um projeto que não permanece na escola municipal.

Para acompanhamento e avaliação do processo de ensino aprendizagem do CBA, o professor utilizava os seguintes instrumentais: ficha individual e ficha de acompanhamento da recuperação. O acompanhamento do aluno se dava de modo integral, observando o processo de seu desenvolvimento nos aspectos social, afetivo, psicomotor e cognitivo, considerando as atividades em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Educação Religiosa, bem como os temas transversais, que deviam permear todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar.

O Projeto CBA é organizado em ciclo, com duração de três anos, tem progressão continuada do primeiro para segundo e do segundo para o terceiro ano, em que a avaliação leva em conta o desenvolvimento do aluno e o resultado registrado é na ficha individual. Ao final do ciclo, o aluno será considerado aprovado se obtiver nota seis (6,0) nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Os resultados dos componentes curriculares de Educação Física, Artes e Educação Religiosa não são considerados para fins de promoção ou retenção do aluno.

O aluno que obtiver aproveitamento abaixo de seis (6,0) no final do ciclo permanecerá no último período do mesmo, o aluno aprovado será matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

O Ciclo Básico, que compreende do 1º ao 3º ano, têm progressão continuada, mas no 3º ano do Ensino Fundamental ele será promovido por assiduidade e avaliação do aproveitamento, que tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento das habilidades. Para tanto, faz-se necessária a aplicação dos testes que, segundo Machado (2012, p. 71), fornecem dados para tomada de decisão e intervir a partir dos resultados:

Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar.

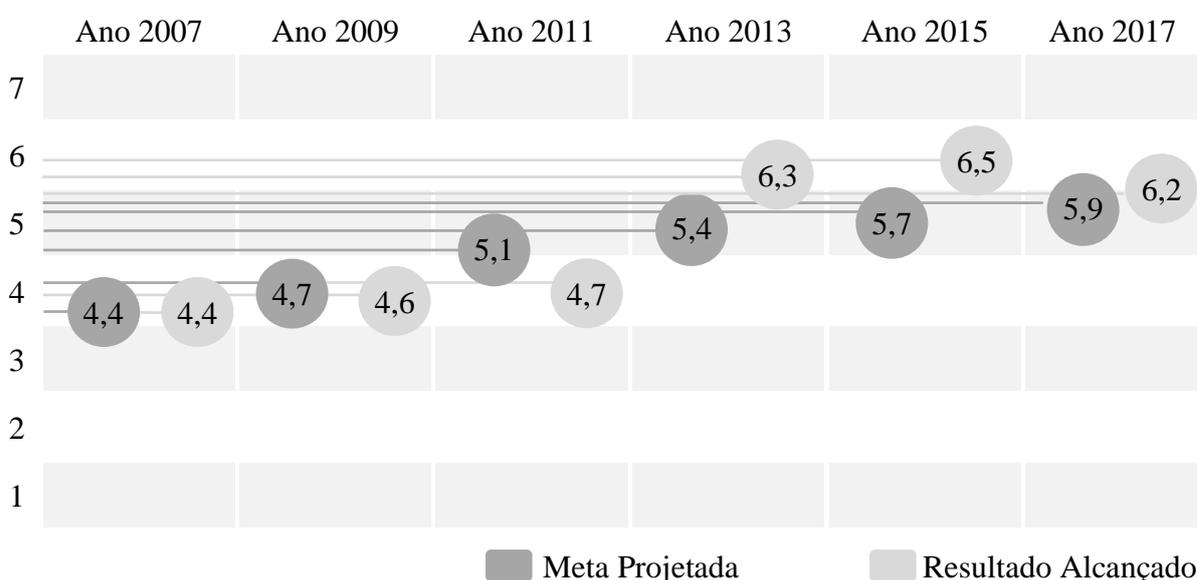
Criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, o IDEB é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Assim, para que o indicador de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno tenha bom desempenho na

avaliação externa e que a instituição controle o fluxo. A partir da análise e reflexão dos resultados do indicador, a escola em foco redirecionou suas práticas pedagógicas.

O índice é apresentado numa escala de 0 a 10 e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o Brasil tenha resultado 6, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos, em 2022, ano do bicentenário da Independência.

A escola Waldemar Higino de Souza se destaca no tocante ao IDEB, com práticas que resultaram no ano de 2013, média 6,3 pontos. No ano de 2015, a escola obteve a média de 6,5 pontos. Como evidência da melhoria nos índices de avaliação externa da Escola WHS, temos os resultados que demonstram um aumento do resultado da escola em 2013 e 2015 em comparação aos anos de 2007, 2009 e 2011 e pequeno decréscimo no ano 2017 como podemos observar no gráfico 2:

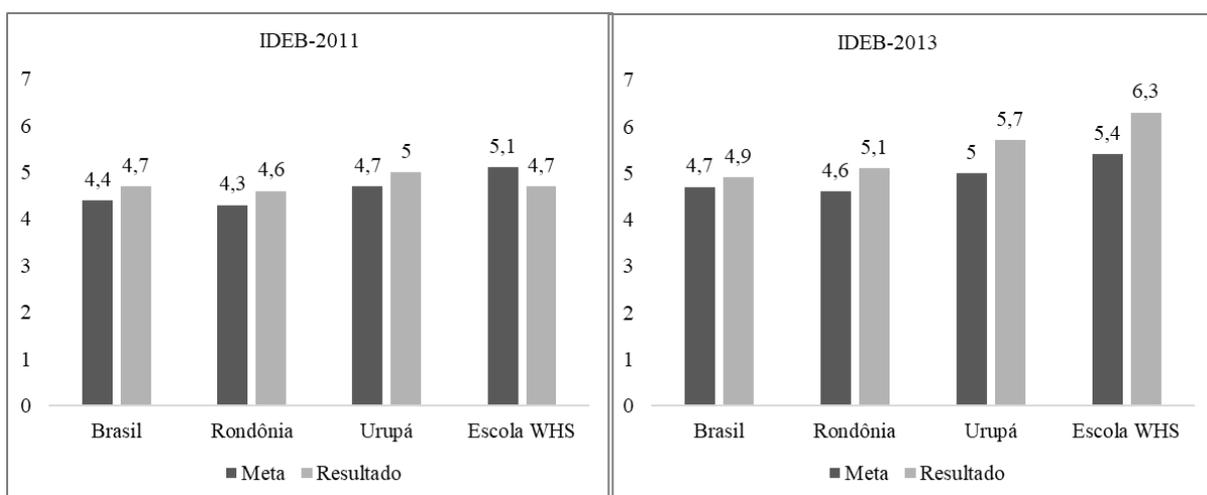
Gráfico 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola Waldemar Higino de Souza (WHS) - 2007 a 2017



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Foi notória a redução dos projetos desenvolvidos, assim como o investimento financeiro destinado a unidade escolar, denotando a ideia de desmotivação e de dificuldades para a execução da proposta projetada em 2015 que era de 6,5 para a escola. Mesmo com essa pequena baixa no índice, a escola ainda se encontra em elevação se comparada com as metas estaduais e brasileira e até mesmo com a da própria escola.

Gráfico 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos de 2011 e 2013, em nível de país, estado, município e unidade escolar. As projeções a serem alcançadas (Meta) e os índices alcançados (Resultado)



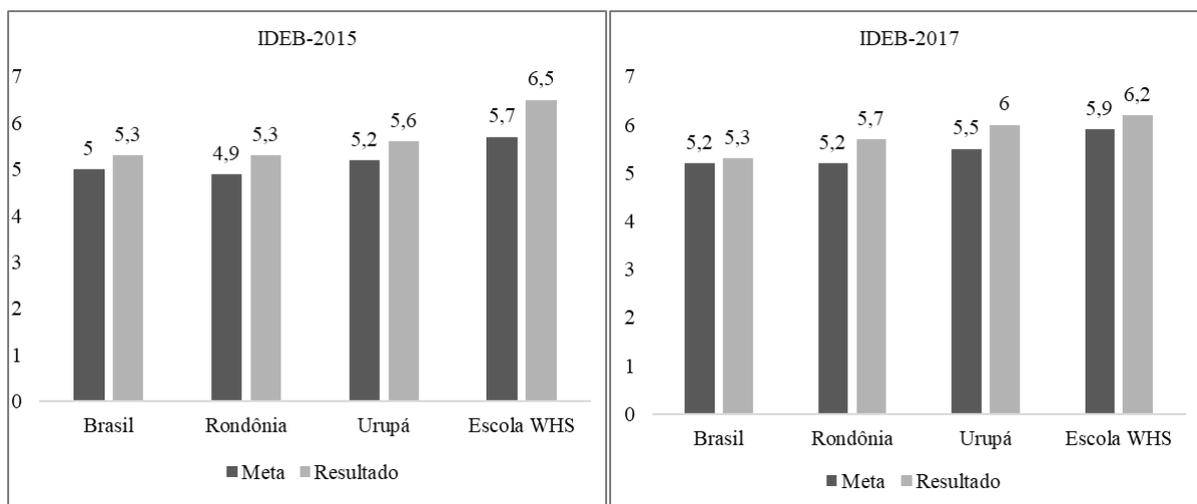
*A primeira barra do gráfico (cinza escuro) corresponde à meta e a segunda barra (cinza claro), ao resultado.
Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2017).

De acordo com portal do QEdu, o Brasil possui metas para indicar se a educação básica do país está melhorando e avançando com qualidade. As metas são objetivos a serem perseguidos para as redes e escolas. Foram instituídas pelo Ministério da Educação a partir do primeiro resultado do IDEB em 2005 e os resultados são aferidas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) a cada dois anos através do IDEB.

Para verificar se o Brasil vai atingir até 2022 o resultado 6.0, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram instituídas metas bienais, que, por sua vez, devem ser atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação.

A ideia é que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o país alcance a meta final. Nas páginas das escolas, cidades e estados no QEdu, na aba “IDEB”, podemos ver o gráfico das metas e dos valores alcançados desde 2005.

Gráfico 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ano de 2015 e 2017, em nível de país, estado, município e unidade escolar. As projeções a serem alcançadas (Meta) e os índices alcançados (Resultado)



*A primeira barra do gráfico (cinza escuro) corresponde à meta e a segunda barra (cinza claro), ao resultado.
Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2017).

O gráfico 4 nos mostra uma estatística que compara o desempenho da rede pública por meio do IDEB no âmbito do Brasil, Rondônia, Urupá e Escola Estadual Waldemar Higino de Souza (WHS). Os comparativos do IDEB de 2015 com 2017 apresentam resultados acima da meta esperada, entretanto apresentam decréscimo de resultado alcançado em relação à meta nos comparativos do Brasil e da Escola Waldemar Higino de Souza (WHS). Porém, os demonstrativos evidenciam que houve crescimento de resultados em relação à meta nos comparativos de Rondônia e Urupá.

No ano de 2015, os recursos disponibilizados para a escola em questão já começaram a reduzir progressivamente, porém o resultado obtido também faz valor ao desenvolvimento das práticas pedagógicas dos anos anteriores e a instituição continua apresentando evolução no resultado, obtendo quase 1,0 ponto de diferença do índice da rede pública municipal e 1,2 da rede pública estadual e nacional.

Em 2017, a escola, já municipalizada, foi avaliada e obteve o resultado de 6,2. Assim, atingiu a meta, entretanto apresentou uma redução de 4,99% em relação ao IDEB de 2015 que era 6,5 pontos. Ao compararmos os resultados no âmbito do Brasil, Rondônia e município a escola permanece com um bom resultado.

Apesar de oscilar em 0,3, o IDEB de 2017 ainda está acima de 6, o que não consideramos uma queda significativa, já que os resultados foram recentes à municipalização. No entanto, é preciso investir para prevenir maiores quedas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa ser sempre revisto.

Enfatizamos que o problema deste estudo não está pautado nessa baixa do resultado de 2017, mas, possivelmente, nas mudanças que nos apresentam prejuízo na aprendizagem e no bem-estar dos alunos, devido à redução dos projetos pedagógicos e demais ações, que tinham impacto positivo no processo educativo da escola.

Com a finalidade de se alcançar bons resultados, é preciso que o professor mantenha atenção em todos os alunos, pois por meio de gestos, fala, de construções coletivas do conhecimento, considerando que a interação que ele proporciona induzirá a perceber o processo de aprendizagem do aluno ou as dificuldades originadas por ele. A aproximação do professor com empatia, alguém que está na sala de aula por inteiro, que compreende as relações e nelas interfere quando necessário, com domínio dos conteúdos e conhecedor das individualidades dos estudantes, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral do educando. De acordo Castro e Regattiere (2010, p. 14):

[...] é recomendável optar por uma abordagem relacional entre educação e contexto social. Sempre com foco nos processos de ensino-aprendizagem, enxergamos as relações professor-aluno em uma perspectiva ampliada que considera a cadeia de relações que está por trás e entre esses dois atores.

Ainda segundo as autoras Castro e Ragattiere (2010, p.19):

[...] conhecer a realidade de cada aluno e entender o alcance da sua prática social.

Para isso, frisamos mais uma vez, os professores precisarão ser apoiados pela equipe de gestão escolar – que, por sua vez, terá de contar nesta tarefa com o suporte da Secretaria de Educação.

O conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis:

- 1) a revisão dos projetos e práticas educacionais, pensando na diversidade dos alunos e não apenas no aluno esperado;
- 2) a convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias dos alunos para que elas possam exercer suas funções.

A escola coopera no processo de construção do papel do professor quando estabelece o Projeto Político Pedagógico, não um acumulado de folhas escritas, mas, sim, a base do processo de ensino e aprendizagem, que expõe as funções de cada profissional na escola, o que a escola almeja, seu papel como espaço de formação ampla das gerações de crianças e jovens e também da formação continuada de professores e gestores.

Para o filósofo da educação brasileira, Paulo Freire (1997), a escola cidadã é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela ou vem a ela. Serve para formar sujeitos

transformadores. Escola cidadã é aquela que liberta, que produz o saber e a liberdade, sem autoritarismo. A escola cidadã preocupa em assegurar os direitos de seus alunos e fazer com que eles cumpram seus deveres.

Compreendemos que essa escola do aconchego seja uma escola cidadã, com direitos e deveres, democrática que viabiliza a cidadania para todos, com uma visão de transformação do mundo e de quem está inserido nele, uma escola que produz em comunidade o saber, jamais autoritária, mas, sim, democrática e aberta ao novo.

O objetivo deste capítulo foi apresentar o caso de gestão que estuda quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas na Escola Estadual Waldemar Higino de Souza (WHS) para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, que repercutiram em bons índices no IDEB.

Para cumprimento do objetivo, descrevemos brevemente o histórico da descentralização do Ensino no Brasil, fato evidenciado na escola em estudo, e enfatizamos os resultados das avaliações como fator potencializador de ações para melhorar o ensino,

Contextualizamos a Escola Estadual municipalizada, evidenciamos que os recursos financeiros provenientes de programas Estadual deixaram de contemplar a escola reordenada, assim como os projetos e planejamento, o que pode sacrificar a qualidade pedagógica da escola. Além disso, fizemos uma reflexão a partir dos resultados das Avaliações Internas e Externas.

Com o objetivo de descrevermos as boas práticas pedagógicas da Escola Estadual Waldemar Higino de Souza (WHS), foram apresentados neste capítulo os projetos desenvolvidos, sua vivência com as famílias dos educandos a fim de promover educação com qualidade em concordância com sua realidade, pautada na equidade, além de evidenciarmos como se dava a reavaliação da aprendizagem na entidade educadora em foco.

O próximo capítulo deste estudo é destinado à análise do contexto local fundamentado em referenciais teóricos que subsidiam a elaboração dos instrumentos de pesquisa. A finalidade é apresentar a trajetória da pesquisa relacionada às escolhas metodológicas assumidas, os critérios definidos para a seleção dos sujeitos, de modo a elucidar o processo de coleta, organização e sobretudo a análise dos dados.

2 A GESTÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, descrevemos a Escola Waldemar Higino de Souza e sua transição para a rede municipal de Urupá, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola estadual com o objetivo de oferecer educação de qualidade, os recursos financeiros destinados à instituição estadual e municipal e os resultados internos e externos enquanto instituição estadual, bem como a importância da relação família e escola.

Destinamos para este segundo capítulo a análise do caso da gestão e a qualidade da educação no que tange à descrição das possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas na escola estadual, para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, que repercutiram em seu IDEB. A finalidade é que a gestão municipal possa dar continuidade a essas práticas pedagógicas já desenvolvidas, adaptando-as de acordo com a sua realidade, para a manutenção ou progresso dos resultados já alcançados através dos projetos executados, das políticas públicas e formações de professores.

Neste ponto do estudo, apresentaremos um resumo de discussões já feitas por outros autores sobre a gestão, a Pedagogia de Projetos e as políticas públicas, temas que irão subsidiar a análise do caso e vão permear o Plano de Ação Educacional (PAE).

O bom êxito da gestão das organizações está imbricado na qualidade do produto ofertado à sociedade, o que não é diferente na educação, cujo produto é o próprio educando, afinal os alunos são para quem a escola existe e para quem todas as situações se voltam. Sendo assim, gestores de todas as instituições visam às ações de sucesso de acordo com seu contexto de inserção.

No entanto, a qualidade da educação se diferencia pela garantia do seu bom produto e só pode ser evidenciada por meio da oferta de um bom processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a gestão tem papel preponderante, pois a ela cabe o direcionamento desse processo, a avaliação do mesmo e a retomada e ou adaptações das ações para que a aprendizagem aconteça e a instituição seja reconhecida pela sua boa instrumentalidade na sociedade. Como afirma LIBÂNEO (et al, 2003, p. 335):

O gestor é imprescindível para o desenvolvimento e a qualidade de ensino da escola porque é ele que coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

No espaço escolar, o gestor, ainda conhecido como diretor escolar, é um líder articulador. Ele responde por todos os funcionários e alunos e pela qualidade da educação ofertada naquela determinada instituição junto à sociedade de forma geral.

Libânio (2004, p. 269) nos aponta algumas atribuições de diretor de uma instituição:

Supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecidas e que compartilhadas com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.

Com tantas responsabilidades, somente um profissional preparado academicamente e em constante formação terá condições de encaminhar sem muitos entraves uma organização educativa que pretende fazer diferença na sociedade.

Cientes de que o gestor escolar é quem exerce a liderança do sistema educacional diante de um processo que pode ser centralizador ou democrático e até mesmo misto, dependendo do sistema, com o apoio da coordenação pedagógica, orientação e dos demais segmentos da escola, sabemos que conhecer e planejar a gestão escolar implica dar um alinhamento ao seu sentido, aos seus rumos, à sua abrangência e às perspectivas de seu campo de ação.

Diante dessa concepção, o planejamento em gestão escolar envolve uma visão global sobre a natureza da educação, da gestão escolar e das possibilidades de ação. Nas palavras de Alonso (2008, p. 176):

Gestão é todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações, sempre que necessário.

Assim, nas palavras de Lück, “todo trabalho do gestor se justifica se ele estiver relacionado à situação de ensino-aprendizagem. Ela não tem um fim em si mesma e só será positiva enquanto seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem forem positivos” (LÜCK, 2012, p. 17).

O trabalho do gestor escolar também depende da maneira como se desenvolvem as relações humanas na escola, da interação mútua e contínua de seus membros, embasados na comunicação, no diálogo e na liderança positiva dos mesmos, pois a sua atividade é cooperativa e precisa ser vivenciada mediante a aceitação do grupo.

Essas relações devem ser mediadas pelo gestor/diretor escolar, para que repercutam em qualidade profissional e em condições vantajosas de aprendizagem, anulando a ideia de uma gestão mecânica, restrita a burocracias; ao contrário, deve ser uma gestão concatenada e global que acompanha e age em meio ao processo educativo para qual foi destinada, independentemente de como se deu o encaminhamento de sua escolha.

De acordo com Lück (2012), o diretor escolar é o responsável maior por tudo que acontece na escola. Cabe-lhe mostrar o caminho e direcionar todos para o alcance dos resultados, atendendo, assim, aos padrões de qualidade exigidos pelo sistema de ensino. Nesse sentido, entendemos que a gestão escolar envolve conhecimento administrativo, tecnológico, legal, pedagógico, dentre outros. De acordo com Lück (2009, p. 23):

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem toda população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade social e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

São muitos os desafios apresentados à gestão escolar por uma sociedade que passa por constantes mudanças tecnológicas e nas relações sociais. Acompanhar o educando de forma integral e de acordo com as suas peculiaridades exige aperfeiçoamento e interação constante por parte do gestor, para que se compreendam as necessidades da instituição e de todos os que fazem parte dela e se interfira diretamente na formação humana.

Gerir para qualidade consiste em empenhar no processo de ensino e aprendizagem todas as competências possíveis e adequadas, de tal forma que a escola atinja os fins educativos, cumpra seus objetivos, chegue à eficiência, o que vai além da administração escolar.

Por meados das décadas de 1970 e 1980, a gestão escolar foi marcada pela fragmentação e por uma visão mecanizada da função e da administração escolar. O comportamento humano era concebido como controlável no ambiente de trabalho. Os problemas não eram encarados como desafios, mas como uma disfunção do comportamento

humano. Desejava-se que os funcionários fossem obedientes às regras e normas regulamentares da escola, sem questionamentos (FERREIRA, 2002).

Trabalhava-se para angariar recursos financeiros e materiais como se isso fosse o principal fator de sucesso da escola, estabelecendo regras e normas para que todos pudessem executar fazendo o máximo de si, não importando o melhor ou o diferente no trabalho da escola. A partir da década de 1990, começou-se a pensar diferente, pois tanto os funcionários quanto os professores precisam ser criativos e mais ágeis em suas decisões.

Os participantes devem contribuir criticamente para o desenvolvimento de uma realidade nova na educação. É preciso que as organizações escolares compreendam que as ações devem ser trabalhadas na interação das mesmas, com atitudes comprometidas no processo social da escola, sendo a gestão escolar um espaço privilegiado para a promoção da interação entre Estado e Sociedade Civil.

Os mecanismos que impedem ou viabilizam uma gestão de qualidade na escola não devem considerar apenas seus aspectos administrativos e burocráticos. É preciso que as ações produzidas na escola, por menores que sejam, produzam consequências que vão além do esperado; mesmo nos empreendimentos pequenos, ou no pequeno detalhe, é que contribuirão para a realização de uma grande meta (FERREIRA, 2007). Desta forma, gestão significa tomada de decisões, organização, assumir e cumprir responsabilidades diante da sociedade.

O termo gestão implica desconcentração do poder. Assim sendo, hoje a gestão escolar deve ser pensada como um trabalho em equipe, em que o diretor assume o papel de coordenador ou articulador. Nessa equipe, o trabalho do gestor escolar assume muita relevância, pois traz uma contribuição pedagógica importante para a escola, tornando-se um elemento fundamental para a gestão escolar.

O caso de pesquisa, ilustra duas formas de escolha de gestão distintas, uma designada e outra por meio de eleição realizada pela comunidade escolar. Entretanto, ressalta-se que ambas foram integralizadoras e visavam a promover a qualidade do ensino e aprendizado. Por meio do recorte em análise, percebemos na gestão da escola WHS: utilização da Pedagogia de Projetos, valorização da formação continuada, levantamento de recursos, sistematização das ações e inserção da família no ambiente escolar, promoção da democracia, unificação de ideias e busca objetivos comuns.

Na escola WHS encontramos gestores comprometidos com o processo de ensino aprendizagem, o que pode ser comprovado pelos bons índices alcançados nas avaliações externas, como também a satisfação dos profissionais envolvidos durante todo o processo educacional.

Acreditamos que a escolha de uma gestão não define se a mesma será democrática ou autocrática, uma vez que é a formação do gestor escolar e a maneira de condução da organização é que irá defini-la. Caso ocorra de forma impositiva e individual ou participativa e acolhedora, permitirá ou não o avanço dos educandos e demais envolvidos. Mediante a necessidade de quebra de paradigma, não há modelos ou métodos a serem seguidos, por isso se faz necessário reconhecer a realidade da instituição e os mecanismos próprios de uma gestão pedagógica, democrática e participativa. É o que nos dispomos discutir na próxima seção.

2.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Nesta seção, discutimos a gestão pedagógica, pois acreditamos que esta dimensão, tal como as outras, tem que ter um viés democrático e participativo, para contribuir com a melhoria dos processos desenvolvidos dentro do ambiente escolar. A dimensão pedagógica é a base da gestão escolar, no sentido de que ela lida diretamente com as atividades de ensino e aprendizagem da escola, influenciando diretamente na formação e no desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais nos alunos. O diretor e o coordenador pedagógico são os principais responsáveis por essa área da gestão escolar. E, particularmente, o coordenador pedagógico é o principal responsável pela dimensão pedagógica.

Nessa perspectiva, a gestão tem funções e ações a serem desempenhadas no contexto pedagógico. Tais funções não são estáticas, mas se transformam continuamente, em razão da interação com inúmeros fatores que acontecem no processo dinâmico da prática social pedagógica e da gestão escolar.

Na gestão, o interesse maior é voltado para os recursos e os projetos da área educacional da escola, sendo o diretor pedagógico junto com seu supervisor que fomentam a construção e a organização da proposta política e pedagógica de ensino da instituição, assim como a definição dos melhores métodos de ensino e aprendizagem.

O gestor também é o responsável por estabelecer metas e critérios educacionais durante o ano letivo; isso implica no fato de que ao final da proposta também irá avaliar o alcance desses objetivos, mostrando os dados a toda comunidade.

A gestão é responsável por criar um ambiente estimulante e que proporcione a aprendizagem e por fazer com que circule todas as informações e objetivos pedagógicos pela escola, por meio do planejamento anual da instituição. Seu ideal é envolver todos no processo

educacional de modo que se cumpram os objetivos e as metas traçados pela escola, incluindo professores, profissionais da escola, alunos e seus familiares. Assim, o gestor é quem transforma as dificuldades e os anseios dos professores em planos de ação. Portanto, são muitos os desafios diários encontrados por esse profissional. Para que os gestores possam cumprir seus propósitos educacionais, vemos a necessidade de reconhecer os desafios da atual educação pública brasileira, em que um líder seja capaz de tomar decisões permeadas pelo diálogo, ou seja, encontrar um gestor escolar com argumentação que influencie os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a buscarem os objetivos comuns estabelecidos. Para tanto, é necessário que ele compreenda seu papel dentro da Instituição de Ensino. Grinspun (2008) enumera doze razões para a existência do Gestor na escola:

- a) a complexidade da vida moderna, que trouxe uma complexidade específica para a escola;
- b) a problemática dos conflitos sociais e dos dilemas que têm na escola o único lugar para sua solução;
- c) os novos conhecimentos;
- d) a necessidade da formação voltada para um sujeito social;
- e) a definição de uma filosofia própria e específica pela escola;
- f) o entendimento da dinâmica da escola como uma dinâmica própria, que precisa ser conhecida e compartilhada;
- g) a questão dos currículos, em sua interdisciplinaridade e contextualização;
- h) o Projeto Político Pedagógico da escola;
- i) as relações pedagógicas que ocorrem no interior da escola;
- j) a construção do conhecimento aliada à construção de valores e atitudes;
- k) a discussão dos dados colocados na sociedade, em especial a questão do trabalho;
- l) a dimensão da subjetividade, fazendo com que o indivíduo tenha condições de receber e vivenciar os aspectos afetivos/emocionais necessários à sua formação como pessoa.

Dessa forma, o objetivo específico de trabalho do gestor é a capacidade de observar o dia a dia da escola para que, através dele, possa transformar sua ação enquanto gestor. Para pensar a prática cotidiana escolar, ele precisa de um grande esforço, tanto da teoria quanto da prática, pois necessita compreender a realidade de sua escola, fazendo questionamentos e procurando respostas.

Todo esse trabalho é feito junto com os demais profissionais da escola, principalmente com o professor regente de sala de aula, “compreendendo o professor regente de classe como um profissional de educação que regula e administra, diretamente com os alunos, o trabalho didático-pedagógico da sala de aula” (MEDINA, 2008, p. 30).

O gestor é um profissional da educação que normalmente já foi professor ou poderá sê-lo no futuro, mostrando sua experiência na área de regência de classe. Por ser assim, ele conhece profundamente o trabalho do professor, levantando hipóteses, confrontando ideias, tendências, buscando um novo jeito de ensinar e aprender em sala de aula com os alunos, pois “a Gestão Escolar dá importância máxima à qualidade da aprendizagem” (NÉRICI, 1981, p. 53).

Dessa forma, a Escola Estadual Waldemar Higino de Souza pode ser concebida como um local de encontro e de trabalho produtivo, onde o professor e o gestor pedagógico compreendam a dimensão do trabalho de cada um e o resultado esperado na aprendizagem do aluno e na relação sempre produtiva e prazerosa do aprender – ensinar – aprender.

Percebemos que a aprendizagem passou a ser o objeto do trabalho do gestor pedagógico. Com isso, ele questionava e acompanhava o professor no levantamento dos conteúdos programados ou mesmo dos conteúdos relativos às necessidades dos alunos. Destaca-se com um processo de parceria que se estabelece entre o gestor e o professor, utilizando metodologias que eram voltadas para a ação diária do fazer do professor que dirige a sala de aula. Segundo Medina (2008, p. 32):

Afirmo, sem receio, que é o trabalho do professor regente de classe que dá sentido ao trabalho do Gestor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação Gestora.

Assim, é no envolvimento e no comprometimento da gestão pedagógica com a ação do professor que seu trabalho se caracteriza, contribuindo para um bom desempenho do trabalho docente de qualidade, pois o objeto de seu trabalho é a produção do aluno e a do professor.

O professor conhece e domina os conteúdos lógico-sistematizados do processo de ensinar e aprender; o gestor pedagógico possui um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das formas de encaminhá-las, considerando as condições de existência dos que aprendem (MEDINA, 2008, p. 32).

No diálogo aberto entre o gestor e o professor, aparecem as soluções para o encaminhamento da aprendizagem dos alunos, buscando vivenciar formas diferenciadas de aprendizagem na sala de aula, modificando constantemente as ações, sempre num processo de controle do aprender e do ensinar.

Para Villas Boas (1997, p. 63), “cabe-lhe, dessa forma, a tarefa magna de, planejando, acompanhando, avaliando e aperfeiçoando oportunamente o curso de tais ações, garantir a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados”.

O gestor torna-se, assim, um problematizador do desempenho docente, sempre numa posição de perguntar, comparar, buscar com o professor uma forma diferente de agir perante a classe. No desempenho do trabalho profissional do gestor e do professor é que se configura o sentido de gestão na escola, abrindo campo para ação e reflexão, com uma visão conjunta, valorizando a produção do trabalho do professor em sala de aula, num constante ensinar e aprender.

Para que o gestor compreenda esse importante processo, segundo Medina (2008, p. 33) ele necessita:

Superar os impasses conceituais do termo Gestão; compreender a escola como um local de trabalho; identificar-se como um trabalhador da escola; conceber o professor como um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e também de orientar; admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção; identificar a produção do professor na interação professor-aluno; estar convencido de que saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos; admitir que é na interação do professor que ensina e aprende e do aluno que aprende-e-ensina que se encontra o eixo principal da aprendizagem sistematizada da escola.

Por isso, o trabalho do gestor só tem sentido pelo trabalho do professor, sempre num processo de refletir e agir na produção do professor e do aluno no momento de ensinar e de aprender. Pela ação gestora, ele pode olhar o conjunto de elementos e seus elos articuladores, superando, assim, os aspectos macroestruturais da educação.

Mais do que qualquer outro domínio da atividade humana, a gestão se apresenta como um instrumento vital de acompanhamento da qualidade do produto no que este conceito tem de mais nobre. Por outras palavras, ela deve ser entendida como o ser crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor (VILLAS-BOAS, 1997, p. 63).

Todo serviço pedagógico é um ato educativo. A gestão abrange todos os campos do sistema e da política educacional. É um trabalho que pode ser desenvolvido através de uma coordenação, organizando, prevendo e promovendo momentos de integração do trabalho educativo entre as várias disciplinas e séries, com diferentes atividades, avaliando e elaborando projetos e programas de curso.

O trabalho do gestor deverá considerar os desejos e os projetos desenvolvidos na escola como unidade do sistema de ensino em que está inserido. Nos dias atuais, os sistemas e seus processos pedagógicos estão pautados em modelos de mercado que visam à meritocratização, garantindo sua eficiência e produtividade por meio de avaliações e políticas

educacionais contemporâneas fortemente influenciadas pelo neoliberalismo e com grande expansão pelo mundo, tornando-se global (MITTER, 2004, p. 15).

Para Ravitch (2011, p. 26), a lógica de mercado pautada no princípio de negócio, organização, administração, lei e *marketing* demonstra uma precária compreensão da educação, construindo falsas analogias. Essas questões causam desconforto nos gestores pedagógicos e professores, pela tendência de conduzir a gestão estritamente para o modelo técnico administrativo, o que pode silenciar a comunidade escolar.

De acordo com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394, 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 14:

Os sistemas definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 12)

Para aliviar e mediar as tensões oriundas do sistema, faz-se necessário que a gestão seja construída pelo viés democrático e participativo, que desperte nos indivíduos a cultura da cooperação. Aliás, para que a gestão pedagógica atinja seus objetivos, é de suma importância o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, pois tais modelos estão conectados em suas ações.

A superação da visão hierarquizada de funções e posições, evoluindo para uma ação democrática e coordenada, passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual e da organização coletiva para sua melhor realização e eficácia (LÜCK, 2012).

Nessa perspectiva, Ferreira (2007, p. 114) contribui argumentando que o trabalho do gestor deve ser pautado em:

Gestão Democrática, pois, é um importante componente da gestão da educação que se constrói e se legitima na garantia da efetividade do projeto político- pedagógico na escola e das políticas educacionais que planejadas em nível de sistema se efetivam no trabalho escolar.

Conduzir a gestão de forma centralizada descaracteriza a Proposta Política Pedagógica da instituição educativa, sendo esta a identidade da mesma, pois sua construção e encaminhamentos se dão a partir da participação da comunidade. Ademais, é no trabalho em

conjunto que nasce a necessidade de políticas educacionais que visem amenizar as desigualdades sociais.

Lück (1996, p. 37) nos lembra que para que haja entrosamento entre a teoria e a prática de gestão é necessário:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

A escola é um ambiente heterogêneo, recheado de diversas culturas, religiões, raças, sexo e etnias, seres humanos que diferem em pensamentos, ideologias e ações. É nesta interlocução que as diferenças se convergem na ressignificação dos indivíduos, o que acontece exclusivamente no espaço educativo, proporcionado por gestão democrática e participativa.

Entretanto, ao buscar a participação de todos e em diferentes cargos e formação, o gestor se depara com opiniões contrárias e que nem sempre convergem na união pelos mesmos objetivos de modo a dificultar a contribuição para o sucesso do processo educativo. Assim, encontramos os conflitos em meio à gestão participativa.

Segundo Paro (1992), os obstáculos ou conflitos dentro da escola podem estar condicionados a questões materiais, institucionais, políticas e ideológicas. Os condicionantes materiais, para o autor, são as questões relacionados a condições de trabalho, principalmente a falta de recursos financeiros, humanos, tecnológicos e outros.

Os mecanismos institucionais, como os órgãos colegiados que nem sempre estão servindo satisfatoriamente sua função, devem viabilizar e incentivar participação, devido ao seu caráter formalista e burocrático.

De acordo com Paro (1992, p. 263):

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola, pode-se dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições" (Paro, 1992, p.42). Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma frequente nem imediata.

Ao idealizarmos uma gestão participativa, não podemos minimizar ou ignorar a existência desses conflitos, mas levar em conta a sua existência, suas causas e implicações para a busca da democracia da gestão escolar, como condição necessária para oferta de um ensino de qualidade, a questão a ser enfrentada pelo gestor está em contornar estes conflitos e anseios individuais dos trabalhadores e otimizá-los para o alcance de objetivos coletivos.

A superação da ótica fragmentada, segundo Lück, “ocorre pelo reconhecimento de que cada um faz parte da organização do sistema de ensino como um todo e que, por isso, interfere no seu processo de construção, quer tenha, ou não, consciência desse fato” (LÜCK, 2012, p. 87).

Os membros da escola precisam mudar a ótica quanto ao seu envolvimento nas ações da mesma, pois cada um precisa ver o todo e sentir-se responsável por ele, contribuindo para a sua construção ou reconstrução, redefinindo as responsabilidades na escola. Esclarecer o dever dos indivíduos e fomentar as reflexões/ações é de competência do gestor escolar

Outro obstáculo está nos condicionantes ideológicos imediatos da participação, o que, segundo Paro (1992), são todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros.

Assim, o gestor que busca a participação da comunidade na escola deve considerar o modo de agir das pessoas que atuam na instituição, se elas facilitam/incentivam ou dificultam/impedem a participação da comunidade. Os condicionamentos ideológicos, são características individuais, cultura, crença, política, formação acadêmica, conhecimento próprio e do mundo, que podem potencializar ou dificultar a participação,

Ciente dos conflitos, cabe ao gestor promover a criação e a sustentação de um ambiente adequado à participação de todos, desenvolver a capacidade de trabalhar com as diferenças e mediar conflitos. É necessário haver uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo, com confiança e valorização da capacidade das pessoas, assumindo o compromisso das responsabilidades em grupo.

Para que tenhamos uma escola democrática e participativa, Lück (2009, p. 69) dispõe nove (34 a 42) competências do diretor:

34. Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
35. Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.

36. Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.
37. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
38. Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
39. Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
40. Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
41. Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
42. Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos Colegiados Escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Desenvolver uma gestão democrática e participativa garante legalidade e legitimidade ao processo de ensino e aprendizagem, que se concretiza na complexidade das relações humanas. Talvez seja impossível encontrar um diretor tão completo a ponto de atender todas as competências elencadas por Lück. Contudo, consideramos que desenvolver algumas delas, como compartilhar responsabilidades, mediar a relação escola e sociedade, auxiliar os indivíduos em seu desenvolvimento, valorizar a opinião dos liderados, tomar decisões a partir do diálogo e garantir a atuação do Conselho Escolar são exemplos de ações imprescindíveis para o exercício da democracia dentro da instituição de ensino.

De acordo com Coelho e Linhares (2008), o Conselho Escolar²¹ é a maneira mais comum de assegurar a participação dos pais, professores, alunos, funcionários, diretor, todos os interessados na gestão da escola que se reúne para tomada de decisão.

O desafio do gestor, nesse sentido, é despertar o interesse da comunidade, influenciar o ambiente, a começar pelo ambiente menor, a escola, promovendo diálogo, simpatia, amor e

²¹ As escolas são servidas de órgãos deliberativos como o Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Associação de pais para tomada de decisões da gestão administrativa, pedagógica e financeira. Eles devem contribuir com as ações dos dirigentes escolares para assegurar a qualidade de ensino e a gestão democrática na escola.

fraternidade, procurando estabelecer comunhão e compromisso, de tal modo que progressivamente despertará o interesse da comunidade onde está inserida a instituição.

O diálogo é a porta para gestão democrática participativa, pois é através dele que tomamos conhecimento da situação, das diversas visões dos fatos e agimos em cima da realidade. Segundo Freire (1975, p. 93):

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

O gestor deve avaliar com frequência sua conduta e se colocar como agente de mudança de uma gestão centralizada e ultrapassada para um modelo participativo de liderança, que se faz no respeito mútuo no contexto educacional. Para Villas-Boas (1997, p. 64):

A prática da Gestão exige, da parte do Gestor, uma constante avaliação crítica de seu próprio desempenho e de um esforço continuado de aperfeiçoamento como técnico, mas, especialmente, como pessoa. Para isso, deverá cultivar um maior grau de efeito interativo, condição de mobilização da energia dos professores no sentido dos objetivos educacionais perseguidos.

Assim, a participação democrática se caracteriza pela força de atuação consciente do grupo, pelo qual os membros de uma unidade social conhecem e reconhecem a realidade da qual eles fazem parte, pelo o poder e pela influência que esse grupo tem e o quanto de determinação e de dinâmica de ação e de seus resultados ele utiliza (LÜCK, 2012).

Porém, a realidade nem sempre mostra com clareza que a gestão e o desenvolvimento profissional do gestor escolar estão em sintonia com a criação de um ambiente participativo. Para Lück (2012, p. 18), é preciso “ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, faz-se necessário o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto”. Entretanto, mesmo tendo consciência de participação, vai levar algum tempo para que isso efetivamente se concretize no ambiente educacional.

É sabido, também, que a escola está inserida na “sociedade global”, refletindo os impactos e exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (FERREIRA, 2002, p. 51).

As escolas não são iguais. Assim também o trabalho do gestor escolar não pode ser o mesmo. Cada escola possui peculiaridades em termos de comunidade, alunos, professores, administração. Isso implica na impossibilidade de existir atuação igual para o gestor escolar em todas as escolas. Cada escola tem sua própria forma de caminhar, como é o caso da escola apresentada nesta pesquisa.

Mesmo assim, uma escola só poderá se realizar quando, no trato com os professores, alunos, pais/responsáveis, funcionários, forem considerados a cultura e os valores dos mesmos, que infundem energia, inteligência, ampliam a capacidade de manejar conceitos complexos e abstratos que podem qualificar a solução para os diversos desafios enfrentados pela gestão.

A união participativa irá acontecer quando todos os membros da escola se engajem numa mesma proposta de trabalho, ou seja, quando seus participantes reconhecem e assumem cada um o seu compromisso dentro do ambiente escolar. Isso pode ser exemplificado no caso da escola investigada (WHS): projetou-se uma meta em um período de tempo, criou-se uma dinâmica para se desenvolver nesse período em que todos assumiram a responsabilidade dos resultados, terminando com o alcance das metas projetadas, graças ao trabalho de equipe, principalmente do engajamento da equipe gestora e dos professores.

A gestão democrática e participativa como ideal de gestão empodera os envolvidos no processo. Suas reuniões não são conduzidas com intimidação. Desse modo, as falas do responsável pelo aluno, que normalmente não são consideradas, devem ser valorizadas, adaptadas de acordo com a necessidade de sua colaboração, aproximando a escola ao mundo do aluno, extinguindo a relação assimétrica.

Portanto, é necessária uma gestão que crie situações de interação entre a família, os alunos e a escola, que leve esses distintos atores a uma relação mais significativa e harmônica de convivência, mas, principalmente que produza condições para um compromisso mútuo com o direito de aprendizagem.

Na próxima seção, apresentamos a Pedagogia de Projetos, uma das formas de promoção da gestão democrática e participativa, um trabalho de equipe que se concretizou na escola estudada, como podemos verificar no capítulo 1 deste estudo.

2.1.1 Pedagogia de projetos

Uma das formas de se propiciar o trabalho de equipe necessário, apresentado na seção anterior e articulado na escola, é a Pedagogia de Projetos, que tem como objetivo fazer com que os alunos vivam, compreendam e produzam textos literários, participem das práticas sociais da linguagem, vivendo a complexidade de textos autênticos, aprimorando o conhecimento.

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia de ensino que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidos, entre alunos e professores. Seu mentor foi o educador John Dewey, cujo pensamento era de que “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura” (DEWEY, 1979).

Para Hernández (1998, p. 89):

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

Neste sentido, o aluno é o protagonista na construção de um conhecimento integral a partir das várias indagações oriundas das relações do seu dia a dia, investigando os problemas existentes na sociedade que o cerca e encontrando soluções para eles na aquisição das habilidades e competências.

Nesta pedagogia, o trabalho do professor em si é um ponto-chave, uma vez que deve se tornar um mediador e facilitador da aprendizagem sem perder seus critérios. Porém, deve ser mencionado que, embora devamos ter o pensamento otimista de que professores e instituições de ensino podem gerar a mudança e transformar (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2010), a dialética é outra.

A partir da Pedagogia de Projetos, o sujeito da aprendizagem é concebido e reconhecido como uma personalidade socialmente construída e que se forma a partir de suas experiências, conhecimentos, competências e habilidades, e não como um repositório passivo do ensino do professor.

Nesse caminho, aprende-se a olhar para a escola e para a comunidade, considerando todos os seus segmentos – professores, alunos, pais e autoridades educacionais –, entendendo-

se como um desafio para empreender o complexo processo pelo qual professores e alunos abordam a aprendizagem (MACHADO, 2009).

Todo processo cognitivo realizado sob essa abordagem traz à tona habilidades de pensamento que fortalecem as tão desejadas competências estudantis que são colocadas em foco atualmente. As habilidades desenvolvidas favorecem uma aprendizagem mais duradoura e significativa e contribuem para a elaboração e solução de problemas relacionados às situações que o indivíduo enfrenta em sua interação com o ambiente (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2010).

O conhecimento é concebido como a capacidade de identificar, produzir, transformar, disseminar e utilizar informação, experiência e experimentação para recriar a imaginação e a inteligência, com o objetivo de construir e aplicar os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento integral.

A implementação de uma Pedagogia de Projetos nas salas de aula e nas escolas permite o desenvolvimento de personalidades que tenham o senso de iniciativa, tolerância e solidariedade. Não pode ser reduzido a uma técnica educacional simples ou a um novo “método” (MACHADO, 2009).

A mudança de concepção é indispensável em todos os atores envolvidos: crianças e jovens na escola, as interações entre adultos e crianças (e entre professores e pais). Os estudantes são concebidos como seres ativos em um meio que eles mesmos administram; ou seja, crianças que constroem seu aprendizado para resolverem os problemas por meio de seus próprios projetos. É uma posição filosófica, psicológica, antropológica, sociológica e, claro, pedagógica, de reconceitualizar os processos educativos e não de sentar e silenciar (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2010).

Por meio de um projeto que é construído coletivamente, os estudantes reconhecem a escola como um lugar privilegiado onde uma aprendizagem significativa é feita para eles. Eles veem o professor como um facilitador da aprendizagem, que os ajudará quando surgirem dúvidas ou dificuldades, e aos seus pares como colegas com quem é agradável compartilhar e confrontar (MACHADO, 2009).

Os fundamentos teóricos da Pedagogia de Projetos confirmam que a atividade do aluno é decisiva para a construção de um conhecimento operacional que resulta em situações de aprendizagem eficazes significativas para o aluno, e que a melhor maneira de facilitar a aprendizagem significativa é permitir que essas mesmas situações integrem um projeto no qual o próprio aluno, junto com seus companheiros, participe na sua avaliação, indiscutivelmente, apoiado por professores mediadores (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2010).

Para isso, e como conclusão desta visão geral sobre Pedagogia de Projetos, expressa-se que é necessário criar condições gerais que permitam a formação de personalidades e a efetiva construção da aprendizagem pelos próprios alunos.

Isso começa com a reorganização de nossa sala de aula para que ela responda às funções que são necessárias: organização de mesas e cadeiras de acordo com as diferentes atividades, implementação de cantos, uso de paredes; fazer sentir a presença de múltiplos e diversos textos criando paredes textualizadas, tornar efetiva a biblioteca da sala de aula, dar forma através dos textos à comunicação com o exterior, ou seja, com a comunidade.

Em face à realidade abordada, a Pedagogia de Projetos foi uma prática gestora eficaz; a equipe gestora propunha os projetos, fazia toda mediação, incentivava e possibilitava os recursos, ações necessárias como o caminho que integralizou os diferentes agentes envolvidos no ensino e aprendizagem na escola pesquisada. Consolidaram-se, assim, os objetivos, por meio dos projetos executados foi possível o alcance das metas.

A interdisciplinaridade dos projetos proporcionava na escola em caso, uma pedagogia acolhedora, motivadora, questionadora, participativa e sequenciadora. As aulas deixaram de ser fragmentadas e passaram a ser temáticas e abrangentes aos diversos componentes curriculares, tendo o aluno como protagonista do fazer educacional e o professor como mediador do processo.

A partir das considerações aqui tecidas sobre a Pedagogia de Projetos e sua relevância para o trabalho pedagógico, apresentaremos a seguir uma discussão sobre as políticas públicas e sua relevância para a aprendizagem dos alunos e para a formação de professores.

2.1.2 Políticas públicas

Nesta seção, apresentaremos algumas políticas públicas, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), devido à sua importância como política destinada à alfabetização e ligada à formação continuada. Na escola estudada, que atende a primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), essa política teve um papel muito importante na consecução dos objetivos e metas pretendidas.

O PNAIC foi implementado no ano de 2012, pelo Ministério da Educação (MEC). A então presidente do país, Dilma Rousseff, no discurso de lançamento do projeto, afirmou que “[...] essa é uma ação em caráter de urgência”, pois no Brasil muitas crianças concluem o ciclo destinado à alfabetização sem estarem devidamente alfabetizadas, ou seja,

mudam de ciclo de ensino sem saber os princípios básicos que regem essa fase, como está previsto na LDB Art. 32, inciso I, que prescreve a formação básica do cidadão como objetivo da alfabetização, mediante: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB, para que uma criança esteja alfabetizada, é necessário que tenha domínio da modalidade de leitura e escrita, bem como o cálculo. Logo, não se trata apenas de decodificar ou copiar os símbolos gráficos. É necessário, portanto, que a criança possua habilidades de compreensão, pois ler um texto implica na produção de sentidos, a partir dele, o que é corroborado pela Análise de Discurso, que não toma o sentido pela literalidade do texto, mas pela relação da língua com a história.

Segundo Tfouni (2004, p. 9), “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Assim, para a autora, as práticas de linguagem compreendem a escrita e a leitura com atribuição de sentidos, ou seja, é a fase na qual se inicia a construção de um saber significativo, pois o sujeito se significa na/pela língua e na/pela escrita.

O Brasil, entre os 65 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2017), ocupa atualmente a 53ª colocação no *ranking* da educação. Essa posição do país é bastante preocupante, uma vez que aponta que os estudantes brasileiros leem, porém não compreendem os sentidos produzidos pelo texto. Daí a necessidade de políticas que visem a um trabalho diferenciado para as séries iniciais, pois, estando comprometida a base do conhecimento, se comprometerá, como consequência, todo o conhecimento posterior, o que implicará, entre outras consequências, a manutenção dos níveis nacionais.

De acordo com o Manual sobre o PNAIC, estar alfabetizado:

Significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 17)

Desse modo, para que uma criança esteja plenamente alfabetizada é necessário que saiba ler de maneira a compreender os significados produzidos pelos textos, pois é comum encontrarmos sujeitos que realizam uma leitura ou até mesmo uma escrita mecanizada. Por leitura e escrita mecanizada compreendemos as crianças que, ao lerem, não conseguem

compreender o que se está lendo e, ao escreverem, transmitem para o papel cópias de símbolos gráficos ou de outras produções, desconhecendo os sentidos que carregam.

O PNAIC nasce, então, com o objetivo de pensar em uma educação que ofereça para o aluno condições adequadas de ensino/aprendizagem. Assim, propõe medidas significativas para contribuir com qualidade do ensino. Essas medidas estão apoiadas em quatro eixos, sanando as principais carências detectadas nos instrumentos de avaliação externa como no caso da Prova Brasil, além dos dados apresentados pelo INEP no que tange ao IDEB.

Nesse sentido, a fim de direcionar os estudos para o sucesso da educação, segundo Gusmão (2010), devemos seguir os eixos: da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; dos Materiais Didáticos e Pedagógicos; das Avaliações; e de Gestão, Controle Social e Mobilização.

De tais eixos, os três primeiros ganham destaque e são fatores fundamentais para que o programa obtenha os resultados esperados. Desse modo, conforme previsto nas ações do Pacto, no eixo I, o programa investe na formação continuada dos professores alfabetizadores, visto que, para melhor atender as crianças, é fundamental contar com profissionais preparados.

Relativo à pesquisa em foco (WHS), a gestão promovia e participava do planejamento coletivo, formação interna e externa na Instituição de forma a incentivar a equipe a aprimorar as práticas pedagógicas, ações inexistentes na escola municipalizada. Como exemplo podemos citar o PNAIC que era executado e acompanhado semanalmente, garantindo o direito de aprendizagem do aluno. As políticas introduzidas eram discutidas e analisadas de forma contínua na escola.

Conforme Bowe (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006) e BALL (1992 apud MAINARDES, 2006), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Deste modo, o programa é mudado por coisas e muda coisas. O contexto de implementação que Stepham Ball (1992, apud Mainardes, 2006)) prefere designar de atuação da política, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto, de acordo com o contexto e a criatividade. Os professores transformam a política em algo que seja viável dentro das mais complexas salas de aula. Eles fazem isso a todo momento, devido à escassez de recursos e infraestrutura. Portanto, é necessário reconhecer os desafios envolvidos no processo do movimento do texto para prática.

Embora o governo federal seja protagonista desta política educacional (nível macro), os estados e municípios foram envolvidos na sua execução e as ações da política foram recontextualizadas na formação continuada (nível meso) e na sala de aula (nível micro) (ALFERES; MAINARDES, 2018).

Desenvolver o planejamento semanal, coletivo, com discussões a respeito da aprendizagem dos estudantes, dá ao grupo de educadores alicerce para que sejam realizadas as escolhas metodológicas cabíveis para uma aula de qualidade com resultados tanto internos quanto externos à escola WHS.

Neste sentido, os encontros de aperfeiçoamento proporcionados pelo PNAIC contribuíram como formação prática para a equipe WHS, analisar a experiência do pacto, de modo a extrair lições para futuras ações de formação continuada. Essa formação mais prática será discutida na próxima seção.

2.1.2.1 Formação de professor

A discussão sobre a formação de professores não é um tema recente. De acordo com Gatti (2008), os estudos sobre educação continuada não são precisos quanto à sua definição que envolve um grande guarda-chuva, que ora comporta cursos estruturados e formalizados após a graduação ou após o ingresso no magistério, ora amplia e compreende qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional. Também há uma gama de iniciativas no sentido de oferta pelas organizações dos diversos setores.

A formação de professor pode ser compreendida como uma âncora devido às mudanças constantes dos conhecimentos, o acelerado avanço tecnológico, a necessidade da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e pelos precários desempenhos escolares de grande parte. Por conseguinte, apresenta-se como uma política pública urgente e essencial para o alcance dos fins da educação.

Em conformidade com Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. [...] são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores

em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação [...] de que os cursos de formação não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Nesse sentido e a partir das nossas evidências na análise do caso, percebemos que os professores mediados pela gestão pedagógica da escola investigada se dispuseram a participar das formações continuadas oferecidas pela instituição e se envolveram com seus estudos, sabedores de que, quando se assume uma sala de aula, são necessárias horas complementares para busca de conhecimento, que vão além das obrigatórias, cabendo a eles se aperfeiçoarem para acompanharem as constantes mudanças sociais e contribuírem na formação de seus discentes.

A formação continuada dos professores tem recebido diversos nomes, como capacitação, treinamento, reciclagem, formação continuada, formação permanente, entre outras. Por meio desse tipo de formação, os professores procuram recursos para melhorar sua prática pedagógica.

A formação continuada não é algo novo, estando sempre presente. Deve atender às necessidades dos professores, inclusive porque, muitas vezes, existem profissionais desinteressados, que pensam que não vai fazer diferença para sua prática participar de formações continuadas. No entanto, estão enganados, pois é sabido que a formação continuada contribui e muito para o desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que ela deve ser contínua e, conforme Paulo Freire (2002, p. 124) acrescenta, os seres humanos são inacabados. Somos sujeitos em aprender constantemente.

Um ponto chave da formação permanente, no pensamento de Freire (2007), está em compreendemos que somos seres incompletos, estarmos abertos à aprendizagem e que precisamos constantemente construir nossos saberes. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida” (FREIRE, 2007, p. 65).

A formação acontece por meio de troca de informações, pelo diálogo de uma conversa, na transmissão de cultura e saberes, e, com isso, o indivíduo vai se moldando. Nos apontamentos de Freire (2002, p. 19-20):

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. [...] A condição fundamental para isso, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto a críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em

recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

Por esse ângulo, a formação do professor acontece numa simetria entre teoria e prática. A graduação e até mesmo as especializações não são suficientes na formação de um docente; ela necessita ser contínua e progressiva, na observação e na boa reflexão coletiva, que deve ser propiciada no chão da escola, de acordo com as exigências dos diferentes contextos em que está inserida.

A formação continuada é peça importante num grupo de professores devido à partilha de vivências e saberes adquiridos durante o tempo, como também possibilita se ver e se colocar no lugar um do outro, criando um elo com o grupo. Estudar faz parte dos saberes que são necessários para a prática educativa, como o conhecimento. O docente tem que ter uma formação de qualidade para que se molde um excelente profissional. Entretanto, não basta ter conhecimento, temos que abrir as janelas, descortinar os olhos dos estudantes e colocar em prática todo nosso saber, com o objetivo de produzir um mundo mais humanizado.

De acordo com Freire (1996, p. 6):

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também dá quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

O professor é também um formador, e como tal é de suma importância que ele busque novos mecanismos e estratégias inovadoras para formação de seus alunos. Do contrário, incorrerá na vivência de uma utopia, no sentido de não buscar a compreensão da sociedade globalizada em que estamos e das necessidades da geração que está sob seus cuidados.

O profissional da área educacional precisa permanecer no exercício contínuo de formação e ter compromisso, dedicação e ética. O professor contribui indireta e diretamente na vida dos alunos; em virtude disso, deve haver respeito entre as partes, para que o professor ajude seus alunos a compreender o mundo de forma mais crítica.

Os que optam pela formação ligada ao magistério podem exercer a profissão, mas, para que possam contribuir para qualificação da cidadania, devem intervir no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais do aluno. Esse ato requer afeto, amizade, respeito, carinho, troca de experiências, atenção e comprometimento com o

aluno, na compreensão de uma educação libertadora que auxilia na construção de sujeitos, mediante o conhecimento técnico, alicerçado no conhecimento (MELLO, 1991).

Conforme discute Mello (1991), no seminário de “Políticas Públicas de Educação”, realizado em dezembro de 1991, a qualidade do ensino ofertado para grande parte das crianças na escola brasileira remete ao fracasso devido a alguns aspectos, dentre os quais a autora aponta: “Professores despreparados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada” (MELLO, 1991, p. 21).

Além de formação técnica, o bom relacionamento do professor com os discentes estimula o aluno a aprender a buscar conhecimento, porque o diálogo está presente; com isso, facilita o aprendizado, respeitado juntamente com os seus conhecimentos prévios e o que não sabe ainda. Desse modo, o professor e o aluno podem se discorrer e aprender um com o outro. E o docente deve ensinar a educação cidadã para seus alunos, pois eles a levam para a toda vida.

Na Escola Estadual Waldemar Higinio de Souza, aconteceu formações continuadas que proporcionaram a troca de experiência, a busca conjunta de novos conhecimentos, onde os educandos se envolveram numa grande teia de ensinar, objetivando um resultado a ser alcançado.

Os resultados podem ser percebidos a partir das reflexões propostas na próxima seção, que propõe outra política pública de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2.2 Avaliação

No Brasil, a Política de Avaliação Educacional avançou nos últimos anos, como foi possível observar no capítulo primeiro deste estudo, tornando-se uma ferramenta para os gestores, que, se a utilizarem de acordo com os parâmetros adequados, promoverão resultados na compreensão do processo e na melhoria da educação.

Nesta seção apresentamos a avaliação em larga escala, em suas três gerações. A primeira geração versa na avaliação diagnóstica da qualidade educacional, já a segunda geração e a terceira são desenvolvidas por meio de políticas de responsabilização. A partir do olhar de Bonamino e Souza (2012), tratamos também da avaliação profissional e da aprendizagem e como elas têm influenciado os trabalhos e a gestão pedagógica na escola estudada.

Segundo Apple (2002), a avaliação em larga escala deve agir como uma força seletiva e coercitiva do conhecimento imposta à escola. O autor soma-se a outros que também acreditam que “culpar os professores, incriminar os indivíduos, não ajuda em nada” (APPLE, 2002, p. 38).

A avaliação da qualidade, diante da realidade das três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, reflete diferentes abordagens da avaliação externa e desenvolvem uma certa ligação com o currículo escolar. Desse modo, a primeira geração versa na avaliação diagnóstica da qualidade educacional, sem imputação de implicações diretas para as Unidades Escolares e para o currículo escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Diante da sucessão das outras duas gerações, estas articulam os efeitos das avaliações, por meio de políticas de responsabilização, atribuindo implicações simbólicas ou, ainda, materiais para os agentes escolares. É lícito salientar a importância em explorar os possíveis resultados para o currículo escolar, por meio de parâmetros de apreciação dos objetivos e dos resultados dessas avaliações, juntamente às pesquisas que lançaram evidências para essa temática (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Cabe ressaltar a existência de certa dualidade. Primeiramente, delibera-se sobre os riscos advindos da utilização de exames padronizados, por meio de avaliações que se sustentam em políticas, preocupada em responsabilizar as escolas e o modo que isso alimenta a apreensão de gestores e docentes. Assim, foca-se na preparação para as provas e nos modelos de questões que a compõem, deixando o desenvolvimento do currículo escolar em segundo plano (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Em segunda instância, há a possibilidade de benefícios trazidos pela avaliação de larga escala, da segunda e terceira gerações, ao currículo, visto que estas podem sustentar uma discussão sadia sobre o currículo escolar, por meio dos *feedbacks* das habilidades fundamentais de leitura e matemática que porventura ainda não tenham sido garantidas à totalidade dos educandos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Ainda nesse ínterim, ao se abordarem a avaliação e a qualidade do desenvolvimento frente aos professores, Gatti (2014) elege três pontos basilares. O primeiro considera qual é o real objetivo em se empregar uma avaliação de caráter educacional, perante certos conceitos de qualidade e de sentidos conferidos ao desenvolvimento docente.

Nesse viés, a segunda questão direciona a parâmetros diversos em procedimentos avaliativos, gerando certas situações que sustentam o debate daquilo que seja o conceito correto de qualidade docente, considerando que o trabalho do professor difere de outras

atividades laborativas, uma vez que está envolto a um alto índice de subjetividade (GATTI, 2014).

Em terceira instância, Gatti (2014) aproxima-se do quesito “desenvolvimento profissional”, por meio da visão de evoluções/revoluções nos diversos reveses de um professor, no que concerne ao desenvolvimento humano adulto, adjunto a espaços de trabalho.

Ressalta-se, desse modo, o papel de certas avaliações formais utilizadas, sem esquecer-se de que são impelidas exigências formativas e posturais tanto aos avaliadores como para os avaliados no momento em que são aplicados os processos avaliativos.

O presente caso em estudo está interligado com a segunda geração proposta por Bonamino e Sousa (2012), uma vez que as práticas pedagógicas da Escola Estadual Waldemar Higino de Souza foram motivadas mediante resultados anteriores (metas não alcançadas). Entendemos que as avaliações externas não devem ser utilizadas como o único indicador de medida de qualidade. A métrica a ser utilizada necessita ser mais abrangente de forma a proporcionar uma leitura mais ampla do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda por este prisma, a avaliação do professor é uma das atribuições do gestor e, para que o trabalho educacional tenha resultado eficaz, é preciso entender como se dá a avaliação nesse processo.

Toda avaliação é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades ou o *status* de algum processo ou pessoa. Isso leva ao questionamento sobre até que ponto a avaliação de desempenho pessoal produz resultado positivo ou é uma ação ameaçadora, quando não bem explicitada pelos gestores.

Na escola pesquisada, essa visão foi superada. Busca-se hoje uma avaliação de desempenho mais participativa, com natureza pedagógica e de prática contínua, sempre almejando a melhoria do desempenho profissional de todos que compõem a organização educativa. Cabe aos gestores da escola a coragem na compreensão e na aplicação da avaliação de desempenho de seus professores e funcionários, superando a visão de punição para uma concepção mais aberta, na procura do sucesso no processo.

Enfatizando a realidade da escola em foco, o desempenho observado pela equipe pedagógica nos anos de 2013 a 2015 se estabelecia de forma positiva, bem explicitada, sistematizada e cordialmente, o que pode ter repercutido em bons resultados face à superação, mesmo que sutilmente o progresso tenha sido impulsionado por forças externas.

Muitas características são levantadas pelo processo de avaliação de desempenho eficaz, como: metas e objetivos específicos condizem com as expectativas da escola e mudando sempre que necessário. Há, ainda, o apoio da organização e dos recursos

institucionais para a aplicação do trabalho de avaliação, compreensão e compartilhamento de todos no processo de avaliação.

Segundo Lück (1998, p. 102), “o processo de avaliação de desempenho em escolas participativas não é rígido, pois estas são dinâmicas e abertas ao crescimento e à mudança que são motivados tanto por condições internas, como externas”.

Essa avaliação é muito importante para melhorar a qualidade do ensino, pois visa a ajudar os professores e funcionários na melhoria contínua de seu trabalho na sala de aula e na escola como um todo. Cabe ao diretor acreditar nesse trabalho de avaliação do desempenho, pois, quando bem implementado, traz resultados positivos para a escola.

É necessário que os avaliadores sejam capacitados e, por isso, sejam conhecedores dos processos de avaliação de desempenho, observando atentamente o comportamento dos professores na sala de aula, estabelecendo diálogos construtivos na elaboração de resultados colhidos da avaliação com os professores e funcionários (LÜCK, 1998).

Compreender esse processo de avaliação é fundamental para que todos assumam o compromisso de trabalho para um resultado eficaz em todas as nuances desse processo de avaliação, em que se busca o *feedback* do trabalho de todos, numa melhoria crescente do processo educativo, sempre mantendo relacionamentos interpessoais favoráveis e abertos.

Na história da avaliação educacional, constata-se que alunos e professores frequentemente tem sido alvo dos interesses dos avaliadores, nas suas variadas perspectivas. A avaliação foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise no contexto escolar. Em muitos casos, a avaliação se transforma numa verdadeira arma de controle que tudo pode e, por meio deste uso do poder, ainda há professores que mantêm a disciplina por meio da pressão relacionada à avaliação escolar, o que não é o caso da escola em estudo, pois a mesma apropriou-se dos resultados avaliativos como arma de ascensão.

Diante do contexto histórico da avaliação educacional no Brasil, a avaliação educacional em geral e a aprendizagem em específico, contextualizada dentro dessas pedagogias estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico prático da sociedade (PERRENOUD, 1986).

Conforme o pensamento de Perrenoud, a avaliação ocorre em dois planos, um formal e o outro informal, sendo que Perrenoud, ao alertar a respeito da questão desses dois tipos de planos, analisa que “o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar” (PERRENOUD, 1986, p. 50).

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valores invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.

Betti e Zuliane (2002, p. 80) afirmam que:

A avaliação deve problematizar ação pedagógica e, não apenas atribuir um conceito ao aluno. Os processos avaliativos incluem aspectos informais e formais, concretizados em observação sistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, auto avaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticos de esportes coletivos, etc.

Evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado. É necessário que a avaliação inclua, ao longo do ano, várias dessas estratégias. É importante informar ao aluno quais são os momentos de avaliação formal e quais aspectos serão avaliados e transformados em conceito.

Focalizar docentes como responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso das escolas é desconsiderar os demais fatores atuantes no processo de ensino e aprendizagem, visto que autores como Madaus, Russel e Higgins (2009) mostram a passividade aos erros humanos e técnicos, tornando esse processo de avaliação impreciso e variável. Usar somente um indicador para medir a qualidade do ensino nas escolas fará com que haja uma maximização do mesmo, levando à disfuncionalidade do sistema educacional.

Desse modo, há também a necessidade de o professor atualizar-se, para acompanhar as mudanças da sociedade, por esse motivo, são lançados vários programas de formação continuada para qualificar os docentes nas práticas pedagógicas do cotidiano, fazendo com que o professor seja capaz de criar estratégias para enfrentar a realidade da sala de aula.

Na sala de aula existem fenômenos da avaliação, alguns deles estão entre o aspecto institucional, o comportamento, a avaliação de valores e de atitudes. Nesse sentido, discorreremos sobre tais quesitos.

O primeiro deles é o aspecto institucional – o lado mais conhecido da avaliação, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. Boa parte das definições de avaliação somente capta este elemento ao enfatizar que a avaliação é para saber o que o aluno aprendeu (GUSMÃO, 2010).

O segundo componente, constituído pela avaliação do comportamento do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder desta exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar, a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Este é um aspecto frequentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar.

Existe um terceiro aspecto: o lado da avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no campo da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão.

A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula.

De forma contrária à avaliação dominadora apresentada acima, encontra-se a avaliação dinâmica e reflexiva. Como afirma Hoffmann (2003, p. 42), a avaliação “deverá encaminhar-se a um processo dinâmico e cooperativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo no ato da avaliação”.

De acordo com Hoffmann (2003), é neste sentido de avaliação que é importante o diálogo entre o professor e o aluno, pois durante a troca de ideias eles buscam em conjunto como solucionar uns problemas, o professor deve dar o espaço para que o aluno compreenda esse processo, em que ele sinta parte importante nesse diálogo no qual ele está sendo avaliado.

A avaliação deve ser mais que uma tabela de pontos, pois isso contraria todas as perspectivas que visam a promover o ser humano de acordo com suas condições individuais. Assim, toda vez que um professor verifica se os seus alunos estão se comportando com autonomia, responsabilidade e alegria, ele está avaliando todo o seu processo educacional (GUSMÃO, 2010). Conforme argumenta autor, a avaliação deve ser feita em todos os momentos em que se verifica o aprendizado do aluno. Ou seja, em todos os momentos os alunos estão sendo avaliados, conforme seu desenvolvimento educacional (GUSMÃO, 2010).

A avaliação está sempre presente nos assuntos escolares; este processo avaliativo permite o aperfeiçoamento da prática pedagógica, promovendo: relacionamento com os

alunos; planejamento das aulas; técnicas e instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos e metodologia de ensino.

Os profissionais buscam soluções para os problemas enfrentados pela escola e no sistema de ensino levando em consideração todos os fatores externos que influenciam direta ou indiretamente nesse processo e fatores internos que são inerentes à construção desse processo de qualidade tão almejado por todos.

No contexto escolar, o professor deve saber se os alunos estão tendo um excelente desempenho nas suas aulas, se os mesmos estão aprendendo os conteúdos que o professor quer ensinar a eles para que os alunos possam ter mais graus de ensino e aprendizagem durante as aulas no período escolar.

Segundo Hoffmann (2003), a avaliação deve ser entendida como um processo de pesquisa, de modo que o professor e a escola devem estar sempre investigando as melhores situações, as mais eficientes formas de coleta e sistematização de dados, sua utilização e compreensão, como um processo mais eficiente de capacitação do professor em evolução. A avaliação visa a estudar e interpretar os conhecimentos e habilidades dos alunos, tanto nos aspectos quantitativos quanto nos qualitativos.

A avaliação é um processo contínuo de aprendizagem no qual deve manter a interação professor e aluno. Como relata Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática essencial para o trabalho docente, mas justamente por apresentar uma grande complexidade de fatores, não pode ser resumida numa simples realização de provas e testes ou atribuição de notas.

Conforme Libâneo (1994), a avaliação escolar, conhecida como avaliação do processo ensino aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, obtém o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino. Seu principal objetivo é o aperfeiçoamento do ensino. Torna-se um instrumento eficaz e valioso quando utilizado com o propósito de analisar e compreender o processo de aprendizagem.

A prova não é o único método de mensurar o aprendizado dos alunos. É preciso criar vários meios de avaliar as diferentes capacidades que os alunos apresentam como relata Costa (2004, p. 5):

A avaliação da aprendizagem envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu tais conhecimentos, capacidades, atitudes, etc. Mas mesmo no caso menos óbvio, da avaliação e conhecimentos, aquilo que o avaliador faz é a observação de certas competências do aluno, isto é a observação de seus saberes postos em ação. De fato, não lhe é possível “olhar para dentro da cabeça” de um aluno para avaliar se ele “tem lá” um conhecimento (ou domina um conteúdo, se preferir).

Isso significa que a avaliação é uma atividade eminentemente empírica e que o avaliador nunca está em posição de verificar as aquisições do aluno a não ser que este, convocado para uma atividade de avaliação aprimorada, manifeste-se, comporte-se ou aja de algum modo empiricamente acessível.

As atividades de avaliação exigirão sempre, pois, uma dada manifestação, ação ou comportamento observável a partir do qual o avaliador infere ter-se concretizado, ou não, daquela aquisição.

Sabemos que as possibilidades de uma educação capaz de contrapor-se à função social excludente e de dominação historicamente presentes na “forma escola” que temos, dependem, dentre outras, das políticas públicas e das concepções de educação que estão sendo gestadas. Estas, por sua vez, são consubstanciadas pela realidade da organização social vigente, bem como pela compreensão e compromisso dos protagonistas locais, circunscritas e acrescidas, pelos ditames das Organizações Multilaterais (OM)²².

A avaliação é um processo contínuo em que se exigem trocas de experiências entre avaliador e avaliado para que ambos possam se conhecer e ter um conhecimento de aprendizagem de ensino. É necessário que o processo de avaliação aconteça constantemente para compreender se os objetivos propostos estão sendo alcançados conforme as expectativas de ensino realizado. Assim, a avaliação contribuiria não apenas para a verificação e compreensão do que o aluno aprendeu, como também para o desenvolvimento pessoal do próprio educando (HAYDT, 1998). Nesse sentido, Haydt (1988, p. 10) argumenta que:

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. [...] Podemos dizer que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo descritivo (pois consiste em descrever quantitativamente um fenômeno), a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento tendo como base padrões ou critérios).

Os critérios de avaliação de algumas instituições estão apenas preocupados em quantificar e classificar o aprendizado do aluno quanto ao seu rendimento escolar. Quando

²² Organismos ou organizações internacionais, também chamados de instituições multilaterais, são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, etc. (Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 10 set. 2019).

isso acontece, a avaliação está sendo vista como o fim de um processo e não como um meio ou um ponto de referência para reflexão, análise e investigação do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem não é somente dar notas e permitir que o aluno mude para a série/ano seguinte, mas também é para classificar o desempenho de aprendizagem do aluno e não para reprová-lo diante de suas dificuldades, pois cada pessoa tem o seu desenvolvimento no aprendizado (MENEGÃO, 2015).

Compreendemos que a avaliação precisa ser feita de forma variada para que o aluno se sinta motivado, para que ele possa participar e compreender todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deveria proporcionar ao educando oportunidades para que ele possa demonstrar o que aprendeu durante todo o processo e, com isso, o educador possa rever sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos seus alunos.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também dos aspectos formativos, por meio da observação de suas atitudes referentes à presença as aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidades com que assume o cumprimento de seu papel.

Os alunos são avaliados através de provas escritas ou práticas, trabalhos individuais e em grupos, relatórios, pesquisas e outros assuntos que julgar necessários. A avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1979, p. 99).

Portanto, esse enfoque apresenta o aspecto funcional da avaliação realizada, se seus objetivos estão sendo alcançados e sua metodologia está sendo compreendida com clareza aos estudantes. Diante do tema abordado, as práticas pedagógicas e ou da gestão escolar da instituição em análise estão intimamente formas de avaliação, desde a Avaliação Interna e Externa, culminando na avaliação institucional junto à autoavaliação por parte do gestor escolar.

2.2 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a metodologia que embasa o trabalho de campo. Adotamos a abordagem qualitativa e interpretativa dos dados, baseada em baseamos em Lüdke e André (1986), e, para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: (i) análise dos documentos internas da Escola Waldemar Higino, em anexo; (ii) entrevista semiestruturada com três gestoras, sendo uma de 2011 a 2013, outra de 2014 a 2017 e a atual gestora em 2019, para sondagem sobre as práticas pedagógicas da escola estadual e municipal com base nos referenciais teóricos selecionados.

Na abordagem qualitativa, o método de coleta de dados por meio da entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizadas nas ciências sociais. Entretanto, são necessários alguns critérios para utilização desse instrumento de pesquisa. O pesquisador deve ter cautela a fim de não antecipar e forçar a resposta do informante através da própria pergunta, a não ser a própria confirmação. Ela pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação, é preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Principalmente nas entrevistas semiestruturadas, há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Devido ao seu caráter de interação não há uma imposição de estrutura rígida de questões, já que, com um clima de estímulo e respeito, as respostas fluirão naturalmente, baseadas em um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador que permite adaptações necessárias.

A entrevista não estruturada permite correções, esclarecimentos e adaptações, enquanto que outro instrumento, a entrevista estruturada, tem seu destino selado no momento que saem das mãos do pesquisador que o elaborou. Caso o entrevistador tenha que seguir um roteiro engessado, a entrevista fica muito parecida com um questionário.

Entre dois extremos, entrevista estruturada e não estruturada, temos a entrevista semiestruturada, apresentada como a mais adequada para pesquisas em educação, que tem como base um roteiro flexível, mais livre e menos estruturado.

Para o sucesso de uma entrevista, o pesquisador deve desenvolver grande respeito pelo entrevistado, seu universo, opiniões e impressões, garantindo um clima de confiança e estimulando naturalmente as ideias do entrevistado. O roteiro da entrevista deve estar em conformidade com o mundo e os interesses do entrevistado; caso contrário, este apresentará apenas respostas que confirmem as expectativas do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Buscamos nessas justificativas a base para realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, coletando os dados por meio de entrevista semiestruturada com os atores mencionados anteriormente. A coleta de dados pode ser registrada através de gravação direta,

que deixa o entrevistador livre para prestar toda sua atenção no gesto, olhar, movimento das mãos, ações que transmitem mensagens pelo entrevistado. A pesquisadora, consciente da tomada de tempo que o método exige para o registro das informações, faz a transcrição logo após a realização da entrevista.

Neste sentido, a coleta e análise de dados das entrevistas, aliadas ao referencial teórico utilizado e discutido neste trabalho, possibilitaram a organização de um Plano de Ação Educacional no capítulo 3, com propostas de ações que visam enriquecer a prática educacional da Escola Municipal Waldemar Higino de Souza.

As entrevistas semiestruturadas (ver questionário no Apêndice) aconteceram no final do mês de abril de 2019. A primeira tentativa de entrevista foi com a gestora de 2011 a 2013 que atualmente não trabalha na escola pesquisada; contudo, no dia 24 de abril, ela agradeceu o contato e sem muitas explicações recusou-se a nos fornecer as respostas.

Prosseguimos os contatos, e a vice-diretora do período entre (2011-2013), a qual designamos de Gestora 1 (G1), servidora do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO), lotada em sala de aula na escola em estudo, após esclarecimentos por parte da pesquisadora, levou o roteiro da entrevista para sua residência no dia 25 de abril e no dia 26 de abril prontamente nos concedeu a entrevista na própria escola, com duração aproximada de duas horas.

Naquela mesma semana de abril, já havíamos entrado em contato com a gestora do período de 2014 a 2017, que está lotada na escola pesquisada, entretanto encontrava-se de licença prêmio em viagem ao estado do Acre, com previsão de retorno no segundo semestre de 2019. Depois dos esclarecimentos quanto à entrevista, ela indicou que sua vice-diretora poderia com desenvoltura esclarecer os fatos, pois sempre esteve muito envolvida como gestora e principalmente na gestão pedagógica.

A vice-diretora entre (2014-2017), designada como Gestora 2 (G2), servidora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC-RO), não hesitou em colaborar com a pesquisa e nos atendeu na escola estadual onde atua, de forma descontraída, no período noturno, com duração aproximada de duas horas e trinta minutos no dia 29 de abril.

A última gestora entrevistada, designada de Gestora 3 (G3). É servidora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Urupá (SEMEC-URUPÁ). Ela não demonstrou nenhum tipo de resistência ao ser convidada para entrevista, que aconteceu na escola em foco. A gestora também leu previamente o roteiro e, no dia 30 de abril,

consolidamos a entrevista, cuja duração foi de aproximadamente três horas, no período vespertino.

Ressaltamos, ainda, que as entrevistas aconteceram em um clima cordial e democrático. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e demonstraram compreender a contribuição que a pesquisa tem na promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Nesta perspectiva, as seções que seguem apresentam os dados levantados pelas entrevistas semiestruturadas, a discussão teórica e sua interpretação.

2.3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA WALDEMAR HIGINO DE SOUZA A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Este capítulo 2, ao analisarmos as práticas pedagógicas que repercutiram em uma possível qualidade de ensino ofertado na Escola Estadual Waldemar Higinio de Souza, dividimos em três seções para melhor compreensão do leitor. A primeira delas apresentou a discussão teórica utilizada para o desenho da pesquisa e análise do caso de gestão, com foco nas práticas pedagógicas.

A segunda seção abordou a metodologia utilizada para investigar o problema junto a três gestoras, G1, G2 e G3. Nela apresentamos a opção metodológica escolhida pelo pesquisador, o detalhamento da realização da pesquisa e o instrumento selecionado para coleta de dados.

Esta terceira seção é composta pela apresentação e reflexão sobre os dados obtidos a partir da investigação de campo e dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Assim como o instrumento de pesquisa disponibilizado no Apêndice, dividimos o estudo em três eixos, sendo: (i) o papel do gestor frente à unidade escolar; (ii) as práticas pedagógicas; (iii) a avaliação.

Neste sentido, os dados enfatizados nas entrevistas servirão de subsídio para proposições de ação ou confirmação de boas práticas pedagógicas que podem ser reforçadas ou que precisam ser continuadas enquanto escola municipal, concretizando a tão importante gestão democrática com seus desdobramentos. Passemos à análise dos eixos.

2.3.1 A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino

Nesta seção analisamos a visão das três gestoras quanto ao seu importante papel junto à gestão escolar no sentido de liderar a comunidade escolar para promoção da qualidade do ensino ofertado.

A primeira questão às gestoras da escola foi quanto à importância que as mesmas atribuem a suas funções. Percebemos, através das falas, que todos se veem como protagonistas do processo educativo, conforme depoimento de um dos entrevistados:

A função do gestor dentro da instituição é fundamental, pois ele é o líder com a função de dialogar, ouvir, coordenar, gerenciar e articular o trabalho dos professores e demais funcionários em função da meta primordial da escola que é o ensino aprendizagem dos alunos. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Este depoimento se concretiza nas palavras de Libâneo (2004), quando o autor aponta que o papel do gestor engloba diversas atividades; ele deve estar sempre inovando sua ação, buscando novos conhecimentos, a fim de facilitar os relacionamentos para o alcance do aprendizado.

Quando partimos para a questão sobre reordenamento da escola investigada, indagamos sobre a rotina da escolar em face da municipalização, se aconteceram mudanças e como foram administradas pelos educadores da escola.

Na questão do reordenamento escolar, sinto-me frustrada de certa forma, pois mesmo sabendo que na lei maior o Ensino Fundamental séries/iniciais é de responsabilidade da esfera municipal, não houve um planejamento coerente por parte dos responsáveis para que fosse realizado e nem se quer participaram os profissionais envolvidos, (nem mesmo a equipe gestora) que ficou à mercê de informações levadas e trazidas por alguns, gerando assim um mal estar em todos os envolvidos. E o pior que todos os profissionais foram obrigados a prestar seus serviços ao município, sem direito a outra escolha de lotação para permanecer na esfera estadual. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Para G1, além do cumprimento legal, o reordenamento facilita parcialmente o trabalho do gestor, aproximando-o dos gestores municipais; entretanto, também evidencia a questão da aparente falta de planejamento, poucos recursos e funcionários desmotivados. Segundo G3, ela aceitou o convite para gerir um cargo de confiança, buscou informações sobre o processo

do reordenamento, sendo um contexto diferente de sua realidade, mas possível de administrar desde que haja suporte dos gestores municipais.

Toda essa situação gerada pelo reordenamento, somada às mazelas do dia a dia escolar, coloca o gestor em frente a situações diversas dentro da escola; uma delas é ter que desempenhar seu papel na íntegra com a sua comunidade.

Dentre tantas atribuições, uma fala das entrevistadas vem ao encontro do pensamento de Libâneo (2003): o gestor é um líder fundamental no processo educacional, mobilizador, motivador, que delega tarefas aos membros da equipe de acordo com suas atribuições, acompanha o desempenho e mantém um diálogo entre a equipe para proceder a tomada de decisões.

Com tantas obrigações a desempenhar, o gestor precisa contar com o apoio e interação da equipe pedagógica, pois sem tal sintonia é impossível desempenhar um bom trabalho na comunidade escolar. Gerenciar o relacionamento interpessoal não é nada fácil, porém é possível, pois vivemos numa escola permeada de diversidades culturais e étnicas.

Quando questionadas sobre como se relacionam com os diferentes atores, discentes, docentes e pais, G2 esclarece:

O relacionamento interpessoal entre os envolvidos no processo escolar nem sempre é fácil [...], uma vez que cada indivíduo traz para o convívio social e escolar, suas peculiaridades e culturas, diante disso o gestor deve ter o papel democrático na construção de proximidade e empatia no processo de ensino e de convivência, adotando sempre uma postura dialógica baseada no bom senso. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Ainda G1, enfatiza: “É preciso haver diálogo com toda a equipe, com os alunos e como os pais, deixar claro o papel de cada um e buscar um convívio amigável” (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019). Uma vez que cada indivíduo traz para o convívio social e escolar suas peculiaridades e culturas, o gestor deve ter o papel democrático na construção de proximidade e empatia no processo de ensino e de convivência, adotando sempre uma postura dialógica baseada no bom senso para mediar os conflitos.

A comunicação na escola deve caminhar por todos os setores, sendo clara e objetiva, oportunizando a todos, seja através de reuniões, estudos, planejamentos ou capacitações. A voz de cada membro escolar deve ser ouvida pelo gestor e conseqüentemente ter um peso nas decisões a serem tomadas pelo grupo, que sabe, segundo Freire (1975), que o diálogo é a principal ferramenta da democracia.

A comunicação é um elemento capaz de assegurar que os profissionais se sintam mais motivados e se tornem mais compromissados com o processo de aprendizagem dos educandos, sendo mais assertivos, permitindo que a escola alcance melhores resultados em avaliações internas e externas. Segundo Drucker (1964, p. 60), “administração e comunicação interna são atividades interligadas. É a comunicação que possibilita à administração tornar comuns a missão, os valores, os objetivos e as metas da empresa”.

Tanto G1 quanto G3 avaliam as relações mantidas com a comunidade escolar como boas, no entanto G2 registra: “*Complexa, pois o ambiente escolar é um espaço multicultural, na qual as diferenças, os problemas, as diversidades do conhecimento, as regras e valores fazem um emaranhado nas relações interpessoais*” (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019).

Em suas falas percebemos a defesa das decisões embasadas no diálogo, numa comunicação ativa e amigável. G2 cita que em sua relação com os professores no tocante a estabelecer a comunicação, transmitir orientações do executivo e negociações, procurava estabelecer um ambiente pautado numa gestão participativa e democrática, em consonância com Ferreira (2007), que aponta a gestão democrática como garantia da efetividade do Projeto Político Pedagógico da instituição e Lück (2010), que expõe que as situações devem ser analisadas em equipe bem como a tomada de decisões a partir de reciprocidade.

A opinião de G3 nos chamou muita atenção quando relatou que se motiva pela dedicação ao trabalho e também pelo apoio da equipe quando cada um cumpre com sua função. Quando questionamos G2 sobre como se motiva, apoia e sente-se apoiada, obtivemos as seguintes considerações:

Sabemos que a motivação é um fator interno, contudo para que consigamos sentirnos motivados devemos ter estímulos externos capazes de inspirar, instigar a nós e os outros, contudo hoje em dia está cada vez mais difícil manter a motivação do grupo e de si mesmo, em virtude de vários fatores entre eles posso citar a questão salarial, as condições de trabalho e formação e outros. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

É também por meio da comunicação que encontramos apoio no grupo de trabalho para motivarmos. A dialocidade é essencial para um bom entrosamento entre as pessoas, deixando-as mais próximas e cúmplices quanto à parceria no trabalho, a fim de não esperarmos tanto por estímulos externos, mesmo que caiba ao gestor a motivação de sua equipe.

Quanto à autoavaliação da eficácia dos gestores, G1 responde que contava com o apoio de pessoas com vasta experiência na gestão, uma equipe bastante entrosada e

participativa o que ajudou na realização das funções. G3 relata a falta de condições necessárias para exercer um trabalho de qualidade e para G2 esteve longe da eficácia, uma vez que é preciso melhorar suas práticas profissionais.

Conforme Villas Boas (1997), há necessidade de o gestor avaliar sua prática constantemente e buscar formação técnica e principalmente pessoal, para conseguir acompanhar as mudanças sociais, ampliar a capacidade de realização da instituição, levando-o a atingir seu potencial pleno, que dê orgulho profissional a seus integrantes. Ele precisa conhecer sua realidade mais do que todos os membros do grupo, o que será possível através da participação democrática.

Ao abrir as portas da escola para comunidade em geral, o gestor interage com as diversas realidades que os rodeiam, de modo que ele conhece as necessidades sociais dos seus alunos, reavalia sua conduta e age no problema.

Quando questionados sobre que tipo de contatos estabelecem com a família (pais), se conta com eles, para que e como tem dado resposta às suas solicitações, G2 responde:

Infelizmente o contato com as famílias ainda continua sendo um desafio enfrentado no cotidiano escolar, pois estes em sua maioria não participam da vida escolar dos filhos, e vêm até a escola somente quando solicitado para reuniões administrativas ou reuniões festivas. Contudo procuramos sempre que possível, incentivá-los, mostrando os pontos positivos dessa relação/interação. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Não é diferente do depoimento de G3, que ainda acrescenta: “As famílias delegam as responsabilidades para a escola” (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019). E G1 relata que: “Os pais ainda são muito críticos na questão de cobranças, mas poucos são os que procuram opinar e dar sugestões de melhoria” (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019). Esta também enfatiza:

A participação dos pais foi através da elaboração de projetos e ações que visam a interação dos mesmos, convidando a se fazer presentes na escola para execução e participação nestas ações. Através de reuniões pedagógicas, mensagens e palestras alertando sobre a importância do acompanhamento dos pais na educação dos seus filhos. (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019)

Percebemos que a interação família e escola é possível, desde que conheçamos os anseios das partes envolvidas na tarefa, apresentemos propostas criativas e mostremos interesse pelas situações da comunidade. Tais aspectos configuram-se como boas propostas de

aproximação, que devem ser elaboradas a partir do conhecimento da realidade (ALONSO, 2008).

Compreendemos que esse conhecimento também é fruto do estabelecimento da comunicação dentro da unidade escolar. Neste sentido, questionamos às gestoras como se estabelece a comunicação e qual o balanço que fazem da articulação delas para promovê-la.

G1 responde que aproveitava os momentos breves de recreio e conselhos de classe e que isso foi suficiente. Para G2, a comunicação interna foi sempre promovida por meio do trabalho colaborativo entre os pares, proporcionando a todos a socialização e trocas de experiência, e, com isso, todos sentem-se parte integrante da escola. Para G3, rodas de conversas, debates, discussões são a melhor forma de se chegar a um denominador comum.

Por meio dos registros das entrevistadas percebemos que há concordância quanto ao papel do gestor; entretanto, quanto à promoção de uma gestão democrática e participativa, elas encontraram entraves devido à cultura de não participação dos pais e ou responsáveis. Percebemos também que os momentos promovidos pela gestão para interação entre a equipe escolar são curtos, o que dificulta a troca de experiências entre os pares.

As análises da próxima seção são direcionadas a como o gestor pedagógico fortalece e contribui com o professor na promoção da aprendizagem através de boas práticas pedagógicas, que consideramos que estiveram e, ainda, embora sutilmente, estão presentes na metodologia da escola em estudo.

2.3.2 As contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas

As boas práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola são singulares, tendo em vista a situação inicial, o processo e o resultado delas. Assim como o conceito de qualidade difere, as práticas dependem do seu contexto. No entanto, podemos afirmar que as contribuições e o acompanhamento do gestor pedagógico são primordiais para que existam boas práticas que repercutam em qualidade contextual.

Neste sentido, questionamos quais as contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem e quais práticas são desenvolvidas. Todas as entrevistadas citaram tanto a pedagogia de projetos quanto o Projeto Político Pedagógico, um documento norteador, onde temos a missão, princípios, filosofia da escola, tipos de sujeitos que ela quer formar, dentre outros aspectos.

A escola estadual WHS priorizou, em suas práticas pedagógicas, a Pedagogia de Projetos se orientando através do Projeto Político Pedagógico conforme a fala de uma das entrevistadas: *“A principal ação conduzida pelo gestor que abrange a dimensão pedagógica da escola é a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (P.P.P), o qual norteia todas as ações em prol da promoção eficaz da aprendizagem”* (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019).

Para G1, *“através P.P.P. que orientamos nossas práticas pedagógicas, fortalecendo a participação ativa nos projetos, buscando meios e recursos para realização das atividades”* (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019).

Quanto à execução dos projetos e se estes contribuem para realidade da escola, G1 responde que eles visavam o envolvimento e a participação dos alunos e envolviam os pais e comunidade na execução das ações. Para G2, *“os projetos contribuem muito para o ensino aprendizagem, pois possibilita os alunos relacionarem o saber sistematizado com o saber prático do dia a dia”* (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019).

As visões das entrevistadas estão em conformidade com Hernández e Ventura (2010), que apontam que os projetos planejam soluções reais para o cotidiano dos estudantes, incentivam as problematizações e possibilidades de soluções oriundas principalmente dos estudantes, além de não se restringirem ao conhecimento cognitivo.

Percebemos que os projetos pedagógicos aproximam os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes e despertam interesse pela vida acadêmica dos filhos por parte dos pais e responsáveis; nos vemos, assim, na empenhada gestão participativa.

Nesse sentido, Barroso (2005, p. 21) descreve:

A introdução da gestão participativa na escola obriga a atuar simultaneamente nas pessoas e nas estruturas. Quanto as primeiras, é preciso dar condições (recursos, formação, motivação) para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas “zonas de iniciativas” e afetem a sua autonomia relativa aos processos de tomada de decisão coletiva e à sua negociação. Quanto as segundas, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projetos em conjunto”.

A proposta da escola em fazer e executar algumas ações dentro de seus projetos trazendo a família para participar com os estudantes e professores foi importante para estreitar os laços de responsabilidade pela busca do saber entre pais, estudantes e escola. Para tanto, faz-

se necessária uma constante busca em nossas formações, sendo primordial estar sempre se atualizando para que as experiências educacionais sejam de qualidade para todos, como afirma Wittmann (2004, p. 43):

A prática democrática da gestão da escola, na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico decorrem da “natureza” e do caráter fundamental do processo educativo, que é formação humana. Essa formação inclui como objeto da relação pedagógica o conhecimento como processo, como construção, como ampliação do saber e produção de estruturas mentais avançadas, exigidos para a inscrição competente no novo mundo que emerge e para a efetiva emancipação humana.

É com esse pensamento que as atividades propostas através dos projetos precisam acontecer de forma espontânea, com liberdade da participação de todos sem imposições ou rejeições. Se surgirem opiniões contrárias, que se resolvam por meio de diálogos, pois as diferentes opiniões devem ser respeitadas para que se tenha consenso, buscando o bem comum.

Quanto à relevância das políticas destinadas à formação continuada e como elas podem contribuir para as práticas escolares, evidenciamos as seguintes proposições.

A rede estadual ao longo dos anos tem oferecido algumas formações a gestores, supervisores e professores, ambas de extrema relevância, levando-se em conta a importância de estarmos aperfeiçoando sempre e a troca de experiências contribuem para a inovação de nossas práticas pedagógicas. Porém algumas são oferecidas em outros municípios, a maioria na capital, impossibilitando que todos participem sendo selecionados alguns que se responsabilizam a repassar aos demais o que raramente acontece. E com o reordenamento perdemos também essas formações. (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019)

Percebemos certa insatisfação quanto à forma de oferta das formações continuadas, o que poderia acontecer dentro da própria escola, coordenadas pelo gestor pedagógico. Enfatizamos também os efeitos negativos do reordenamento da escola, ou seja, a municipalização da mesma, que trouxe ruptura nas formações continuadas, que, segundo Freire (2002), devem ser contínuas pois somos seres em constante construção.

Para G2, a formação continuada é primordial para o aprimoramento da prática docente e contribui na melhoria do desenvolvimento e conseqüentemente na qualidade do ensino aprendizagem do aluno.

Em conformidade com G2, entendemos o desenvolvimento profissional docente como inacabado, ininterrupto, ofertado, recebido e aplicado com qualidade, assim como as aulas ministradas aos discentes. Na realidade da escola municipal, deixamos de perceber tal prática devido à falta de planejamento das ações pedagógicas, mesmo a escola apresentando pouca

estrutura, aos professores é garantido horário específico para aprimoramento e planejamento que pode acontecer dentro da instituição.

Segundo G3, a formação continuada é relevante e cada profissional por sua vez deve procurar inovar seus conhecimentos. Assim, as entrevistadas consideram relevante a necessidade da formação docente. Precisamos, como escola, estudar e analisar a realidade para que novos rumos sejam tomados no sentido de buscar a qualidade. Precisamos de uma parada para reflexão sobre onde estamos, como fazíamos, quais atividades podem ser trazidas para o presente ou adaptadas. O que não se pode aceitar é a conformidade com o retrocesso.

Compreendemos, assim como Freire (2007), que a formação também acontece através das trocas de experiências entre os professores, através do diálogo, da interação cultural e de valores. Na prática pedagógica compartilhada percebemos o desenvolvimento profissional e para exposição das experiências há a necessidade de encontros pedagógicos, reuniões dinâmicas, grupos de convivência por meio das redes sociais que irão estreitar os laços de interesse.

A educação da atualidade faz com que gestores, professores e demais protagonistas educacionais busquem novas práticas para dar conta dos novos desafios da arte de educar, sejam eles dentro ou fora do espaço da escola. O gestor, a equipe pedagógica e os professores são responsáveis pela efetivação dos princípios políticos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Toda a comunidade escolar, incluindo os pais ou responsáveis, também tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e do envolvimento, da participação social que a escola pode proporcionar.

Além de analisarmos como o gestor pedagógico pode promover o envolvimento dos pares na aprendizagem, nos dedicamos, na próxima seção, à reflexão, mediante os dados obtidos nas entrevistas, sobre as percepções e a concepção de avaliação que os gestores possuem e adotam em suas práticas.

2.3.3 As percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras

Após analisarmos a importância do gestor escolar frente à unidade de ensino e as suas contribuições como promotor da aprendizagem no tocante a coordenar boas práticas por parte de toda equipe, em último eixo de análise passamos às reflexões sobre as percepções e as concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras dos entrevistados.

A necessidade de avaliação do trabalho é uma questão que não pode ser esquecida, pois por meio da avaliação é possível verificar se os objetivos foram alcançados e quais os reajustes e readaptações necessárias na intervenção pedagógica a ser realizada pelos professores.

Cabe-nos destacar que, segundo Libâneo (2012, p. 432):

As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos.

Como instituição social, a escola precisa atender às necessidades da comunidade. Por conseguinte, como descobrir se aquela tem cumprido sua função a não ser que suas práticas passem por algumas avaliações? Dentre estas, destacamos a avaliação profissional, a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa.

Assim, questionamos as gestoras sobre qual concepção de avaliação que embasa sua prática, como oportunidade de reflexão sobre a postura pedagógica adotada na trajetória e vida profissional. Em relação a essa indagação, G1 afirma que utiliza “*a avaliação como um instrumento diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem. Avaliar para ensinar*” (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019).

Compreendemos, assim como G1, a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de identificar suas falhas, o que nos permite reconhecer os conhecimentos prévios do aluno para que, professor e educando avancem na construção de novos saberes.

De acordo com G2, acerca de sua concepção de avaliação, afirma:

Tenho como concepção de avaliação a formativa, a qual propicia levantamento dos dados e oportuniza o ajuste do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, ela mostra se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e em que proporção para que o professor reveja novas estratégias de ensino. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Na concepção de G2, a avaliação está inserida em um plano de ensinar específico para facilitar a formação e o desenvolvimento do aluno. Nesta perspectiva, o professor encontra informações úteis para adaptar o planejamento de acordo com as especificidades dos educandos, numa função corretiva.

Já de acordo com G3:

Avaliar é estar presente em todos os aspectos da vida e todo o desenvolvimento humano. O processo avaliativo sempre deve propiciar resultados de decisões que encaminhem para o diagnóstico com êxito, prevalecendo o conhecimento qualitativo”. (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019)

Ela se preocupa também com os critérios pré-estabelecidos pela instituição de ensino.

Nas considerações dos gestores notamos a preocupação em avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, G1 tem a concepção de que a avaliação diagnóstica identifica as características do aluno, permite que o professor verifique os conhecimentos prévios deles para que, juntos, avancem na construção de novos saberes.

Ampliando o entendimento, G2 e G3 baseiam sua prática na avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999, p. 50), “é formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

As concepções de avaliação das entrevistadas estão baseadas em uma avaliação que serve para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e deve ser realizada de forma diversificada, com a utilização de diferentes ferramentas.

Neste sentido, avaliação é um processo que requer acompanhamento sistemático do que é planejado, dos acontecimentos em sala de aula e da aquisição do conhecimento dos alunos, utilizando-se de diversos instrumentos que avaliem tanto o aluno quanto o próprio trabalho do professor.

Quando o professor tem clareza dos direitos e objetivos de aprendizagem e reflete com os alunos sobre a avaliação, ela deixa de ser uma etapa final como forma de reprovação e exclusão do processo educativo e passa permear o cotidiano, tendo-a como um processo integrador. Entretanto, para mudança de paradigma é necessária a formação continuada docente, como as que o PNAIC trouxe para escola em estudo, sendo formações orientadas a partir dos direitos de aprendizagem dos educandos.

Para que tenhamos bom êxito nesse processo, compreendemos a necessidade de um currículo adequado à realidade da unidade escolar, pois ele é o coração da escola, é o que toda comunidade escolar percebe, sendo a expressão dos nossos desejos dentro do mundo educativo, tanto nesta vertente quanto na percepção e adequação do currículo da escola Waldemar Higinio de Souza.

De acordo com G1, em relação ao currículo da escola, ponto que foi trazido por ela: *“Nos últimos anos, a meu ver o currículo não é adequado à realidade dos estudantes, meio*

vago” (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019). Ao mencionar “nos últimos anos”, G1 se refere aos anos pós reordenamento. Segundo ela, parece-nos faltar respostas quanto ao que devemos ou podemos ensinar e o que deve ou deveria ser aprendido na escola.

Compreendemos o currículo de acordo Sacristán (1998), como um caminho sistematizador que acumula vivências e experiências que construímos no relacionamento interpessoal, e que se relaciona com os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, sua instrumentalização na escola requer a elaboração de planos de ensino e sistematização de conteúdo, um instrumento que pode assegurar a eficiência nos resultados buscados pela escola.

G2 menciona o currículo: “*o currículo escolar foi elaborado para toda rede estadual e infelizmente nem sempre conseguimos adequá-lo à nossa realidade, principalmente em alguns componentes curriculares, mas é utilizado em partes*” (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019).

Quanto à dificuldade de adequar o currículo da escola estadual descrito na fala de G2, temos como entraves a falta de capacitação profissional, construção de grupos de estudos sobre o currículo, análise das possibilidades de adaptações, tempo necessário para profundo conhecimento do que se tem para propor o que se quer, o que poderia ser incentivado e destinado por parte da gestão do sistema de ensino e mesmo pela gestão escolar.

De acordo com Sacristán (1998), não podemos pensar o currículo sem pensar na construção social do ser humano, seus valores, identidades e culturas de acordo com o seu local de execução, as adaptações são necessárias e periódicas, pois as sociedades diferem, evoluem e transformam os indivíduos. Sendo assim, sabemos que as investidas em estudos do mesmo e adequações são necessárias.

Nas expressões de G3 também percebemos fragmentos relativos ao currículo: “*O currículo e suas funções são fatores que influenciam na qualidade educacional e na formação de alunos e professores e sempre há muitos fatores a ser considerados, a adequação da realidade, flexibilidade, fazer valer o escrito, a prática*” (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019).

Assim, vemos a concretização do currículo na prática docente, na sala de aula, na interação que ocorre entre o professor, o conteúdo e o aluno em um espaço de tempo. Por isso, o docente, agente desse processo, deve proporcionar diferentes formas de compreensão e consolidação da aprendizagem dos conteúdos prescritos.

Segundo Sacristán (1998, p. 73):

[...] mudança dos currículos para a educação [...] deveria considerar essa situação cultural em nossa sociedade, aproveitar decididamente todos os meios de que hoje se dispõe. [Além disso], a melhora da qualidade do ensino deve partir dessas novas realidades culturais.

A percepção de G3 apresenta conformidade com o pensamento de Sacristán, ao considerar a realidade e fazer adequações. As instituições educacionais encontram dificuldades em fazer as mudanças no currículo, acabam por fazer algumas adaptações, trabalhando como atividades fora da escola, datas comemorativas, festejos locais que não são suficientes para oferecer mudança de qualidade capaz de transformá-lo de acordo com a diversidade.

Outro ponto importante é a dificuldade que encontramos com as novas tecnologias, que não são utilizadas na sua potencialidade. Não conseguimos acompanhar a evolução das mesmas, dificultando assim a apresentação de novas estratégias na realização das tarefas escolares, com metodologias diferenciadas e estimulantes para o atual público que temos e facilitariam a aprendizagem, assim voltamos à necessidade de formação profissional dentro da instituição educacional.

No mesmo sentido, em relação à promoção da aprendizagem dos alunos, entramos no ponto das avaliações externas, levantamos a questão quanto as ações realizadas para a promoção do desenvolvimento dos discentes nestas avaliações, pois acreditamos que elas levam em conta as questões de fundo do currículo escolar. Para Bonamino e Sousa (2012), são o poder e o conflito metodológico, que inquirir o que e para que avaliar, colocando em xeque as questões sociais e educacionais no rendimento escolar.

Segundo G1: *“A escola realizava simulados, combinados com os estudantes a fim de motivá-los a estudar e demonstrar interesse nas aulas com o objetivo de alcançarem bons resultados”* (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019).

O ato de a escola promover a familiarização dos testes aos alunos e trabalhar as habilidades em conformidade com o currículo apresenta-nos como uma experiência de suma importância no preparo dos alunos para os mesmos. Percebemos os simulados das avaliações e inferências na aprendizagem como mais um método de ensino que, no caso da escola em estudo, ocorreu mediante a Pedagogia de Projetos, motivou os alunos e proporcionou leveza na prática docente frente às possíveis cobranças pelos resultados.

De acordo com G2:

Para o melhor desenvolvimento dos discentes nas avaliações externas, trabalhamos com a formação continuada dos professores no quesito

elaboração de itens de Língua Portuguesa e Matemática, estudo das diretrizes das avaliações em ponta, bem como a aplicação de simulados, aulas de reforço, aulas práticas com jogos matemáticos e oficinas de leitura para os alunos. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Como podemos perceber na fala de G2, a formação docente permeou as ações e projetos que integravam a escola estadual, como as aulas com material concreto, em que o ensino acontecia a partir de um relacionamento das disciplinas. As dificuldades apresentadas nos simulados e nas avaliações diagnósticas eram trabalhadas com o aluno individualmente no horário oposto e o planejamento realizado com a supervisão da gestão pedagógica considerando quais conceitos podiam ser explorados nas diversas disciplinas. O processo era desenvolvido a partir de um problema geral e as disciplinas utilizadas como mecanismos para compreensão.

Os projetos foram ferramentas para alcançar os objetivos, dentre eles a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, pelas estratégias compreendemos que as boas práticas contribuíram para um movimento positivo na escola e abarca por alcançar a promoção de projetos de trabalho que levem em conta o conhecimento que as crianças trazem para escola e busca a construção de conhecimentos científicos vindos de ações-problema.

Segundo Hernández (1998), trabalhar com projetos pedagógicos nos impulsiona a mediar constantemente culturas, valores, diferenças, conhecimentos, bem como a propor com recursos e atividades significativas para os discentes, despertando seu interesse, transformando-os em participantes do processo de planejamento em busca da aprendizagem. Assim, compreendemos que o trabalho deve ser mutante, dinâmico e flexivo e que devemos reelaborá-los ou até mesmo abandoná-los quando os alunos perdem o interesse pelos temas.

Segundo G3, quando perguntado sobre as ações realizadas para a promoção do desenvolvimento dos discentes nas avaliações externas: *“Contribuo dentro das possibilidades e com apoio necessário”* (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019). Percebemos as avaliações externas uma realidade do sistema nacional de educação, uma política de estado, de modo que o gestor necessita investir esforços que vão além da administração burocrática, mas que perpassa pela pedagógica, um condutor atuante e responsável pelos resultados.

Em relação às políticas públicas e à avaliação escolar visarem à superação das dificuldades escolares, encontramos concordância nos pensamentos dos gestores quanto ao uso das avaliações. Nesse sentido, G1 (2019) explica:

As avaliações externas visam avaliar a aprendizagem dos alunos nas séries iniciais que é o caso da nossa escola, no 2º ano fazendo assim um diagnóstico e verificando como chegam no 5º ano. Porém esses resultados não são utilizados a fim de superação desses mesmos alunos, pois os mesmos já não se encontram na mesma escola, mas nada impede de utilizar esses resultados para aprimoramento de outras turmas.

A Provinha Brasil já não é mais aplicada, a meu ver ela é tão importante quanto a Prova Brasil pois serve como diagnóstico. (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019)

Na fala de G1, contatamos críticas às falhas nas políticas públicas de avaliação externa no tocante ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Percebemos nesse depoimento a angústia dos professores. A avaliação nem sempre cumpre seu papel de diagnóstico, pois, mesmo com os resultados, os docentes podem encontrar dificuldades de levantar o nível de conhecimento e dificuldade dos alunos e, se o conseguem, nem sempre realizam um trabalho em sala para esclarecer as dúvidas, o que evidencia a necessidade de formação continuada de professores.

Neste sentido cabe à escola não se limitar às avaliações externas, mas, sim, ampliar a avaliação do processo enquanto o aluno permanece na mesma instituição de ensino, através das avaliações que permeiam todo ano letivo.

Segundo Freire (1997), os principais problemas da educação não são problemas pedagógicos, senão políticos. Infelizmente, por motivos que não podemos afirmar, as políticas sofrem alteração devido às políticas de governo e interesse de uma minoria. Dentre os motivos dessas rupturas podemos citar a inexistência do real interesse por parte dos governos em formar o cidadão, o desvio de verbas destinadas à educação e até mesmo a falta de gestão e planejamento.

Conforme G2 argumenta:

Infelizmente, as políticas públicas e a avaliação escolar não estão conseguindo superar as dificuldades escolares, pois o que observamos é um declínio enorme nos resultados escolares como, discentes saindo do ensino básico e até mesmo do ensino superior como analfabetos funcionais". (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

A proposta das avaliações externas é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, sendo um instrumento importante na busca pela equidade para o sistema escolar brasileiro e que assegura a melhoria de condições para o trabalho de educar com sucesso nas escolas. No entanto, segundo as entrevistas, não vemos essa percepção por parte dos gestores, já que a descontinuidade de acompanhamento do processo e dos resultados internos alarmantes evidenciam o não alcance da proposta por parte das instituições.

Outro ponto que devemos rever é a questão da avaliação profissional dentro da própria escola por parte do gestor escolar, desde que o gestor reconheça a complexidade do papel docente que, além de conhecimento intelectual e formação continuada, precisa de condições externas, ou seja, materiais favoráveis para a prática pedagógica e cuidar de sua formação pessoal, principalmente emocional. Sabe-se que a dificuldade de ensinar e aprender não acontece somente pelo despreparo e falta de estímulo do professor, mas também pela influência dos aspectos emocionais que permeiam a relação professor e aluno (POLITY, 2003).

Segundo G3, *“no âmbito escolar existem as expectativas de alcançar tal superação de dificuldades, mas deve ser analisado os aspectos no campo geral para que aconteça”* (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019). As interferências externas dentro da escola sempre existirão, afinal as categorias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem são diversas e nem sempre com os mesmos objetivos. No entanto, não podemos nos eximir das responsabilidades individuais. Como gestores e professores precisamos perseverar no compromisso profissional firmado independente das instâncias superiores.

Consideramos que políticas locais de acompanhamento pedagógico, psicológico e psicopedagógico são boas opções na superação das dificuldades de aprendizagem, pois cada aluno tem seu próprio ritmo e processo de aprendizagem. Respeitando as características individuais dos alunos, podemos prevenir o aparecimento de problemas de aprendizagem.

Também analisamos junto às entrevistas a percepção de melhorias ou retrocessos ocorridos na escola no tocante ao reordenamento: quais são e os motivos, caso os retrocessos ou melhorias existam.

Segundo G1: *“Acredito que devido ao reordenamento houve retrocesso no andamento da escola tanto na motivação dos funcionários. Porém vejo mais participação dos pais no sentido de cobrança de melhorias na escola quanto à estrutura física”* (G1, entrevista realizada em 26 de abril de 2019).

Percebemos nessa fala uma concepção de melhoria de educação por parte dos pais restrita a melhorias ligadas a infraestrutura. Sabemos que a organização do trabalho pedagógico na realidade estudada sobrepõe às necessidades de infraestrutura. Não estamos aqui a ignorando, mas, sim, vislumbramos a urgência de aquisição de novas competências em um ambiente de imprevisibilidade, de grandes e profundas mudanças, que vivemos hoje, apontando-nos que o presente exige atenção especial para o planejamento.

Para Libâneo (1994, p. 222), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social”.

Subentendemos que o processo de reordenamento da escola estadual para municipal originou-nos alguns problemas devido à falta de planejamento, o que não nos serve como amparo para deixarmos de replanejar a escola e promover o bom andamento da mesma e motivação profissional necessária. Em concordância com essa colocação, G2 aponta:

Infelizmente, vejo mais retrocessos, pois nossas escolas de um modo geral estão pedindo socorro, apoio e mudanças urgentes no que diz respeito à infraestrutura, desvalorização profissional, equipamentos tecnológicos, problemas de aprendizagem, indisciplina entre outros. (G2, entrevista realizada em 29 de abril de 2019)

Em geral, as mudanças acontecem de forma lenta, pois encontramos resistência; entretanto, elas precisam ocorrer, a partir de diagnóstico, identificação dos problemas, especificação dos agentes responsáveis e soluções viáveis, que são possibilidades de atendimento desse “socorro” que as escolas necessitam, embora não consigamos essa faceta com a agilidade e urgência que precisamos.

Reconhecer que são necessárias mudanças e lutar pelas mesmas se põe como um pontapé inicial. Dentre os problemas enumerados por G2, acreditamos que alguns deles podem ser amenizados pela comunidade escolar, começando por sua equipe gestora, principalmente os problemas de aprendizagem e indisciplina.

Por fim, G3 (2019) acrescenta que:

As melhorias ocorrem a passos lentos. Os retrocessos ocorrem, porque não se tem uma educação de país de primeiro mundo. Existem fatores que influenciam, professores que estagnaram no conhecimento, as más remunerações, a falta de profissionais na educação, a falta de condições de trabalho, as motivações, as famílias desestruturadas, os estudantes que não tem sonhos ou interesses. (G3, entrevista realizada em 30 de abril de 2019)

Comprovamos que a municipalização da escola WHS, chamada de reordenamento pelas entrevistadas, trouxe retrocessos; primeiramente devido à falta de planejamento e diálogo da gestão estadual, municipal e equipe escolar; segundo, por não tomarem conhecimento das boas práticas existentes enquanto escola estadual e dar prosseguimento ao trabalho adaptando-o de acordo com as particularidades do sistema municipal. No entanto, isso já é um fato consumado; logo, devemos olhar a realidade da instituição hoje e restaurar as boas práticas e qualidade social outrora ali existentes.

Quanto à motivação dos servidores, entendemos a necessidade de reestabelecer a gestão democrática e participativa. Para isso servimos de uma das competências gestoras, que é, segundo Lück (2009, p. 69):

[...] estimular os participantes de todos os segmentos da escola a envolver-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

Também por meio da retoma efetiva da Pedagogia de Projetos, os pais ou responsáveis são impulsionados a participar da vida acadêmica dos filhos, pois a sua execução requer o trabalho coletivo dos funcionários e das famílias. Suas ações devem contemplar as famílias, cientes do modelo de família que temos e não da que almejamos, para que as mesmas sintam-se integrantes do processo de ensino e aprendizagem, não ignorando suas aspirações ou infantilizando suas participações.

Estabelecer essa importante parceria da escola com a família é um desafio da atual gestão escolar e uma de suas atribuições através do fortalecimento do conselho escolar. Essa cooperação deve ir além das importantes cobranças que não devem se restringir à estrutura física.

Além do mais, os projetos pedagógicos corroboram significativamente com a aprendizagem dos alunos, contextualizam sua realidade com o saber sistematizado, o que desperta interesse para pesquisa e estudos, estreitam os laços afetivos da comunidade escolar através dos encontros extraclasse e auxiliam no combate à indisciplina.

Quanto à estagnação do professor no conhecimento, a retomada das formações continuadas é essencial, por meio de políticas internas, coordenadas pelo gestor pedagógico. Sendo este conhecedor das mazelas da sala de aula, a ele cabe proporcionar um ambiente de estímulo, metas de aprendizagem, acompanhamento do planejamento, da avaliação e da reavaliação da aprendizagem com máxima importância proporcionam conhecimento tanto aos alunos quanto aos professores, fornecendo-lhes formação continuada similar às existentes no PNAIC, uma política mutável de acordo com tempo e espaço (BALL, 1992, apud MAINARDES, 2006).

Por fim, consideramos necessária a contínua avaliação de todos os processos existentes na escola WHS, a introspecção do gestor escolar, a avaliação das práticas pedagógicas dos professores, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e avaliação externa são ferramentas que devem nortear o Projeto Político Pedagógico, os projetos e planos de aula.

Neste capítulo, analisamos o caso de gestão e a qualidade da educação, concernente à descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Waldemar Higino de Souza à luz do referencial teórico: a dimensão pedagógica da gestão, democrática e participativa, a pedagogia de projetos e política públicas: formação de professor e avaliação.

Os principais achados oriundos das entrevistas semiestruturadas com três gestoras se comunicam com as teorias dos estudiosos e são analisados pela autora em três eixos: a percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino; as contribuições da gestão pedagógica para a promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas; e as percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras.

Os dados coletados possibilitaram essas análises, aliados ao referencial teórico utilizado e discutido neste trabalho. A partir disso, buscamos a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas que visem a enriquecer a prática gestora da escola do sistema público municipal de Urupá-RO atendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, apresentamos, no terceiro capítulo, um plano pedagógico funcional, para sugerir aos gestores municipais, baseado na formação continuada docente, Pedagogia de Projetos e gestão pedagógica, democrática e participativa que venha contribuir para alcançar bons resultados internos e externos.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste trabalho, descrevemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, que passou pelo processo de reordenamento para rede municipal de ensino iniciado no ano de 2015 e consolidado em 2017. Trata-se de uma escola que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, gerida por um diretor da rede municipal de ensino e como um misto de servidores da rede estadual e municipal.

A escola, no período em que estava sob a responsabilidade do estado, organizava seu trabalho pedagógico mediante a Pedagogia de Projetos, proporcionava encontros de formação continuada docente e planejamento, o que repercutiu na prática de uma gestão pedagógica, democrática e participativa de acordo com suas especificidades, além de elevados resultados do IDEB.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram descrever as práticas pedagógicas da equipe gestora e docentes, analisar essas práticas a partir de entrevista semiestruturada a três gestores escolar, sendo dois enquanto a escola pertencia a rede estadual e a atual gestora municipal, alinhadas ao referencial teórico e reflexões e propor.

A nossa motivação para o estudo se faz pelo envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, como professora do quadro de servidores estadual, atuando ainda na escola reordenada como professora regente do 5º ano do turno matutino, turma avaliada nos anos ímpares através do SAEB.

Os achados a partir das análises das entrevistas semiestruturadas feitas na seção 2.3 do capítulo anterior nos possibilita apresentar uma proposta de intervenção educacional à gestão municipal responsável hoje pela escola em foco.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos por meio das análises dos dados, elaboramos um quadro que traz, de maneira resumida, os achados mais relevantes relacionados aos eixos propostos nas entrevistas e às ações propostas que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE).

Quadro 3 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Nº.	Eixo de Pesquisa	Dados da pesquisa	Ação propositiva
1	A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino	<p>Gestor como protagonista do processo educativo, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, articulador de todo trabalho dentro da instituição e que avalie sua prática.</p> <p>Necessidade de planejamento coletivo, comunicação entre a equipe, decisões mediadas pelo diálogo, buscar uma gestão participativa e democrática.</p> <p>Falta de interação família e escola.</p>	<p>Promover formação continuada para equipe gestora.</p> <p>Encontros periódicos com a comunidade para exposições, momentos de escuta, tomada de decisões, traçar caminhos a serem percorridos, incentivar a interação da equipe, projetar o futuro, replanejar as ações outrora mal planejadas.</p> <p>Elaborar e executar efetivamente um projeto pedagógico com o objetivo de despertar a participação da família na vida acadêmica dos alunos e estimular os laços de responsabilidade.</p>
2	As contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas	<p>Dificuldades de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Ausência de formação continuada docente.</p>	<p>Retomar a Pedagogia de Projetos deixada pela escola estadual, customizar de acordo com a realidade, se necessário elaborar outros, acompanhar o reforço escolar.</p> <p>Formação continuada docente voltada para elaboração de projetos, oficinas, adaptação do currículo, usos de tecnologias, estudo das diretrizes das avaliações externas, métodos de intervenção, sequências didáticas, elaboração de itens das avaliações externas de acordo com a organização curricular da escola e dentro da própria instituição em parceria com a secretaria municipal e outras instituições, estas podem se basear nos encontros de formação do PNAIC.</p>
3	As percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras	Necessidade de avaliar para ensinar, acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem.	Diagnosticar as dificuldades periodicamente e intervir junto às mesmas, avaliar constantemente o processo, aplicar simulados de acordo com o currículo da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Necessitamos de mudança na rotina da comunidade escolar em estudo, com momentos de reflexão e planejamento para tomada de medidas que alinhem as atuais práticas pedagógicas de acordo com os achados nas análises das entrevistas.

Para uma melhor proposição de práticas pedagógicas envolvendo formação da equipe gestora e docente, Pedagogia de Projetos e avaliação, a fim de remodelarmos ou resgatarmos estas práticas que reconhecemos nos anos de 2013 a 2015, que sutilmente foram deixadas nos anos subsequentes a partir do processo de reordenamento da escola em estudo, apresentamos um PAE à secretaria municipal de educação de Urupá-RO.

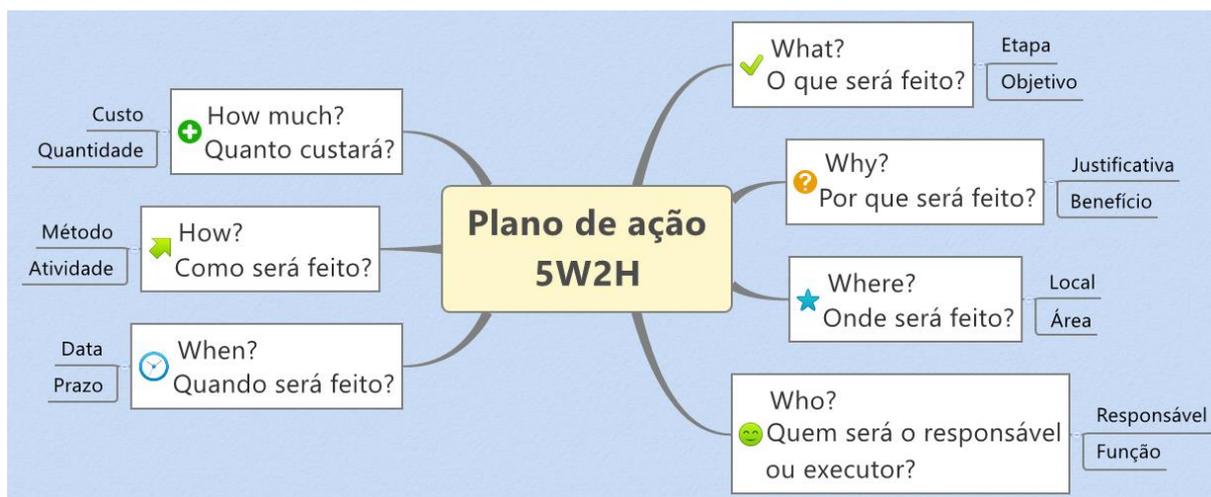
Acreditamos que a implementação da proposta é executável, tendo em vista as evidências da atual realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza. O maior investimento está ligado ao capital humano, à promoção de uma gestão democrática e participativa, ao planejamento, ao acompanhamento das ações e à avaliação das mesmas. Acreditamos que tais ações contribuirão para um melhor desempenho dos professores e conseqüentemente dos alunos da escola em foco.

3.1 DETALHAMENTO DA PROPOSTA

Apresentamos nesta seção uma proposta de intervenção com ações a serem organizadas e desenvolvidas pela equipe da secretaria municipal de educação de Urupá-RO, pela equipe gestora da escola, envolvendo o diretor escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, secretário da escola, além de professores, alunos e suas famílias. Enfatizamos que, devido aos achados a partir das análises das entrevistas, as ações devem colaborar para o despertar de uma gestão democrática e participativa.

Utilizamos o modelo 5W2H para organização e sistematização das propostas. Segundo Ferreira (2017), trata-se de uma técnica de planejamento que resume em sete definições fundamentais o que será buscado em determinado plano de ação. A sigla parte de expressões que, no original em inglês, cinco letras começam com a letra W e duas com a letra H, formando a figura 4.

Figura 4 – Modelo 5W2H



Fonte: Télios. Disponível em: <<https://www.telios.eng.br/site/plano-de-acao-5w2h-com-priorizacao-gut/>>.

Desta forma, cada uma das questões apresentadas no modelo 5W2H expõe detalhes de cada passo necessário de forma organizada e clara com o objetivo de promover a efetividade das ações e alcançar do resultado esperados.

O uso dessa ferramenta gerencial garante que as ideias oriundas da nossa pesquisa ganhem um formato de Plano de Ação Educacional (PAE) e se tornem exequíveis. Para cada uma das seis ações propositivas apresentamos um quadro.

Partimos dos dados resultantes da pesquisa de campo através das entrevistas semiestruturadas a três gestores, uma que gerenciava a instituição enquanto pertencia exclusivamente a secretaria estadual de educação (G1), outra que iniciou atividades de direção na escola estadual e logo foi surpreendida pelo processo de municipalização da mesma (G2) e a terceira gestora (atual) da Secretaria Municipal de Educação de Urupá-RO.

Assim, os achados e as ações propositivas foram sistematizadas para serem realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza com o objetivo de atender a comunidade local e oferecer melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por meio de políticas locais de formação continuada para gestores e professores, busca-se promover uma gestão pedagógica, democrática e participativa, aproximar a família da escola, revitalizar a Pedagogia de Projetos e ter a avaliação como um processo integrador.

Tendo em vista que a pesquisadora também é professora da escola em foco, além de apresentarmos as propostas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Urupá-RO, faz-se necessário apresentarmos o detalhamento da proposta à gestão escolar. Após o conhecimento da SEMEC, aconselhamos uma reunião dinâmica e informativa com a equipe gestora e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar

Higino de Souza e, autorizada pela secretaria, apresentaremos todo Plano de Ação Educacional (PAE).

O encontro acontecerá no auditório da secretaria de educação, em data previamente acordada e estabelecida, podendo contemplar horas de formação continuada. A responsabilidade pela organização do evento será da professora pesquisadora que contará com o apoio dos gestores municipais. A mesma usará os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários para compreensão, a fim de persuadir e sensibilizar os envolvidos da necessidade de colocarmos em prática as ações aqui propostas.

A reunião também servirá para expormos as evidências e análises do nosso estudo. Acreditamos que os seis anos de convivência na instituição e o compartilhar diário dos estudos desta pesquisadora, serão portas abertas para o alcance desses objetivos.

3.1.1 Formação continuada para gestores: Gestão pedagógica, democrática e participativa

A primeira ação consiste no estudo das práticas pedagógicas existentes na escola enquanto pertencia a rede estadual de educação por parte da equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional). Deve-se tomar conhecimento dos mecanismos e funcionamento das escolas municipais, dos recursos financeiros, para que se produza juntamente com os gestores da Secretaria municipal de educação (diretora de ensino e coordenadora pedagógica municipal), um plano gestor para a escola agora municipalizada e que esse plano seja conhecido e discutido pela comunidade escolar.

Quadro 4 – Formação continuada para gestores: gestão pedagógica, democrática e participativa

Nº.	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino	Formação continuada para equipe gestora como base na gestão pedagógico, democrática e participativa	Melhorar a interação da equipe gestora, tomar conhecimento da atual realidade da escola e elaborar um plano gestor, um espaço de troca entre gestores.	SEMEC-Secretaria Municipal de Educação de Urupá	Durante todo ano letivo	Equipe gestora da SEMEC	Um encontro mensal de aproximadamente 4 horas.	Estimativa de R\$ 2.000,00 (dois mil reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes que as ações comecem na prática, faz-se necessária uma preparação para que a equipe gestora da escola seja incentivada, de forma que consiga superar as diferenças que englobam formação e experiências individuais e que estas sejam fundidas em um objetivo comum, a reestruturação da atual escola.

Compreendemos também a preparação em termos de fundamentação teórica sobre gestão pedagógica, democrática e participativa, experiências exitosas de outras instituições. Devem ser preparados estudos organizados em material impresso ou digitais (pdf, vídeos, slides e outros) para o uso dos participantes nos encontros de formação.

Esses estudos serão organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Urupá-RO, por meio de parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, universidades públicas e particulares que contribuam com cursos de capacitação e formação continuada, de forma a orientar os gestores da escola WHS e possivelmente os demais gestores da rede municipal de ensino de Urupá-RO.

Percebemos durante a análise a necessidade de promover o diálogo, a interação, a capacidade de liderança e de encarar desafios por parte dos gestores, além de consultar a comunidade sobre as demandas existentes na escola. Para tanto, faz-se necessário preparar diretores, coordenadores e orientadores para essa abordagem de suma importância para estreitar os laços de responsabilidade como evidência uma gestão democrática e participativa que corrobora com a gestão pedagógica.

Propomos para esta ação um encontro mensal de aproximadamente quatro horas por mês, durante o ano letivo, limitando-se a nove encontros, propomos quatro encontros orientados por formadores externos. Acreditamos que, assim que os primeiros encontros acontecerem, novos movimentos serão manifestos nos intervalos dos mesmos dentro da instituição e novos elementos serão incorporados nas próximas reuniões.

Estimamos um custo de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), sendo: R\$ 600,00 (seiscentos reais) para locomoção de pessoal especializado, R\$ 900,00 (novecentos reais) para *coffee break* e R\$ 500,00 (quinhentos reais) para aquisição de material pedagógico.

Esses estudos e discussões objetivam a definição da intencionalidade educacional da escola, um espaço para troca de experiência entre gestores. Entendemos que essa intencionalidade se efetiva somente através da abertura para troca de opiniões que abarca todos os envolvidos.

3.1.2 Fortalecendo a Participação: Análises e adequações

Percebemos, durante a análise das entrevistas, a necessidade de planejar ou replanejar as ações da escola WHS e fortalecer a participação, o que exige dos gestores grande esforço e empenho. Para isso, propomos encontros com a comunidade de pais e servidores. Na realidade da escola, é possível que eles aconteçam a cada dois meses, com todos os envolvidos e com os professores em particular.

Primeiramente, devemos fazer uma análise do atual Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse importante documento da escola registra os rumos que escola deve trilhar e para que ele tenha vida dentro da instituição faz-se necessário a participação ativa de todos em sua construção ou adequações, servindo de parâmetro para a equipe gestora, professores e demais envolvidos.

Esta ação deverá ser direcionada pela equipe gestora da escola que garantirá a participação efetiva dos pais, alunos, professores e demais servidores da instituição. Os encontros deverão acontecer após três meses de formação continuada da equipe gestora proposta como primeira ação deste plano.

Os encontros serão dinâmicos, integradores e alegres, de forma que todos sintam-se envolvidos à participação. As exposições por parte dos pais serão ouvidas com atenção e estima, registradas para análise mais detalhada no conselho de professores que acontecerá em momento oportuno e exclusivo, assim fortaleceremos o conselho escolar.

A ação é diferente das reuniões de pais, em que os responsáveis tomam conhecimento sobre o desenvolvimento, comportamento e participação dos alunos no processo de ensino e aprendizado. Nesta proposta, o principal objetivo é que a comunidade participe da reestruturação do PPP e desperte o interesse e a necessidade de termos um Conselho Escolar forte.

A organização desses encontros pode ser feita através de alternativas de comunicação, como grupo de *WhatsApp*. Uma caixa de sugestões também pode ser colocada para coletar opiniões dos envolvidos que não se sentirem à vontade para expor em público.

Quadro 5 – Fortalecendo a participação: análises e adequações

Nº.	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
2	A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino	Encontros com a comunidade de pais e servidores, propor uma análise e adequações do PPP da escola para o contexto da esfera municipal	Para exposições, momentos de escuta, tomada de decisões, traçar caminhos a serem percorridos, incentivar a interação da equipe, projetar o futuro, replanejar as ações outrora mal planejadas. Para fortalecer o conselho escolar e de professores, dividir as responsabilidades	Na própria escola	Encontros a cada dois meses para discussões	Equipe gestora da escola (diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional e secretário escolar)	Quatro encontros exclusivos com professores e outros quatro com toda comunidade escolar	R\$ 500,00 (quinhentos reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Sabemos que o PPP, traça objetivos a curto, médio e longo prazo. Portanto, ele servirá de apoio e norte, para que mesmo que haja mudança na equipe gestora da escola, professores e comunidade escolar. Estarão registradas no documento as discussões, as sugestões e as decisões de reorganização da escola agora municipalizada.

Quanto ao custo da ação, prevemos R\$ 500,00 (quinhentos reais), para servirmos um café e/ou suco, aquisição de canetas, bloco de anotações, impressões, material de divulgação e pequenos gastos que a ação careça.

3.1.3 Dividindo responsabilidades: interação família e escola

A terceira ação que propomos é a discussão com a comunidade escolar o que cabe a cada um nesse processo de ensino e aprendizagem, através de um movimento de aproximação para reconhecimento mútuo. À escola cabe conhecer a realidade das famílias dos seus discentes.

Quadro 6 – Dividindo responsabilidades: interação família e escola

Nº.	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
3	A percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino	Promover a interação da família com a escola	Através de um projeto pedagógico envolvente que contribuirá com disciplina dos alunos na escola	Na própria escola	Durante todo ano letivo	Diretor escolar, coordenador pedagógico e orientador educacional	Encontros mensais para execução das ações do projeto	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo necessário o desenvolvimento de ações interventivas que possam mediar a participação das famílias nas decisões administrativas, pedagógicas, de maneira colaborativa, a família precisa se sentir integrante da formação escolar dos seus filhos. Para isso, propomos a elaboração e a efetiva execução de um projeto pedagógico, sob a responsabilidade da equipe gestora (diretor escolar, coordenador pedagógico e orientador educacional), envolvendo toda comunidade escolar.

O projeto contribuirá para o desenvolvimento da ação anterior, atrativo, com ornamentação, lanche, sorteios, gincana, bingo, oportuno e prático, servirá como uma porta para realização das atividades burocráticas existentes na escola, que normalmente a gestão encontra dificuldade de realizar junto à comunidade escolar.

Esta ação propõe despertar as famílias para que possam perceber a importância da participação nas atividades escolares dos filhos, promover atividades que envolvam as famílias, criar momentos de integração entre pais, alunos e comunidade escolar, podendo refletir em mudança de conduta dos filhos (indisciplina), estimular a valorização, o respeito e contribuir com os objetivos da escola.

Busca-se, também, reunir os envolvidos nas datas comemorativas, como: Dia das mães, pais, avós e demais datas possíveis para festejos, apresentações artísticas dos filhos, confecção de mural, distribuição de *folders*, palestras, competições entre as famílias, esporte, visitas dos pais nas salas de aula para compartilhar saberes e profissões, oficinas, cinema na escola, concurso, *show* de talentos, partilha de lanches, são exemplos de ações possíveis para o projeto de integração da família e escola.

Acreditamos na possibilidade de um encontro da família na escola mensalmente, com uma das ações sugeridas acima e outras que surgirão nas discussões com os pais e professores. Após as ações, os pais podem avaliá-las por meio de um questionário definido pela equipe gestora, aberto também a sugestões que poderão ser levados para família e servirão como base para novas ações do projeto.

Estimamos um valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) destinados a lanche, material pedagógico e lembrancinha nas datas comemorativas. O comércio local e a comunidade em geral poderão contribuir com brindes e quitandas para os festejos. Parcerias com outros órgãos públicos também são uma boa alternativa para execução da ação.

3.1.4 Minimizando as dificuldades de aprendizagem dos alunos

Durante as análises das percepções dos entrevistados, uma questão que apareceu foi a contribuição da Pedagogia de Projetos, que além de promover o envolvimento e a participação dos pais na execução de algumas ações, contribuiu muito para o ensino e aprendizagem.

Quadro 7 – Minimizando as dificuldades de aprendizagem dos alunos

N.º	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
4	As contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas	Retomar efetivamente a Pedagogia de Projetos	Melhorar gradativamente as competências de ler, identificar, produzir e interpretar textos de diferentes gêneros/contextos e desenvolver habilidades matemáticas	Na própria escola	Durante todo ano letivo	Coordenação pedagógica e docentes	Através da Pedagogia de Projetos e reforço escolar.	R\$ 3.000,00 (três mil reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, propomos a construção coletiva entre equipe gestora e docentes, de dois grandes projetos, alfabetização/letramento e lógico-matemático, com ações durante todo ano letivo para recuperar e desenvolver a aprendizagem dos alunos, na responsabilidade do coordenador pedagógico e docentes.

Os projetos garantem uma organização e uma continuidade que proporcionam uma experiência contínua de leitura. São projetos interdisciplinares com o propósito de provocar, dispor e interagir, considerando em sua construção a identificação de um problema, levantamento de hipóteses e soluções, seleção de parceiros, documentação e registro e método de acompanhamento e avaliação.

Estes projetos devem levar em conta o conhecimento que as crianças trazem para a escola e buscar a construção de conhecimentos científicos oriundos de situações-problema. Portanto, a sua elaboração comunica-se com os resultados dos diagnósticos propostos na sexta ação dessa proposta, com o projeto interação família e escola, e com a terceira ação deste plano de ação.

Após o diagnóstico, o reforço escolar deve ser feito com material diferenciado, lúdico como uma das ações dentro dos projetos, sendo um método ideal de intervenção junto às dificuldades de aprendizagem. O professor disporá de tempo e atenção especial para determinadas defasagens dos discentes.

Para execução dos projetos, é desejável que a Secretaria Municipal de Educação disponha um profissional exclusivo para sala de leitura da escola WHS, para customização dos espaços e tempo de leitura, acompanhamento das leituras dos alunos, bem como o rodízio das literaturas emprestadas aos mesmos. Deverá ser responsável também para levantar as necessidades quanto a aquisição de novos livros e periódicos para compor o acervo da sala, jogos matemáticos e outros materiais pedagógicos necessários no decorrer da execução. Caso não haja a disposição do profissional exclusivo, a ação pode ocorrer com o apoio do professor da sala regular e coordenador pedagógico da escola.

Esse profissional contribuirá com o professor regente no sentido de escolher um conjunto de textos de literatura infantil que estejam articulados por uma ideia de base, pois os mesmos não devem ser aleatórios. A escolha de um método de trabalho cria um fio condutor e coesão ao trabalho desenvolvido.

Deve-se também buscar parcerias junto aos órgãos públicos e empresas existentes no município, para palestras, roda de conversa, atividades educativas fora do ambiente escolar, atividades diferenciadas.

Nas reuniões do conselho Escolar e Conselho de Classe também é necessária uma avaliação parcial das ações promovidas durante o intervalo de tempo entre cada reunião para que se adéque novas ações às necessidades da escola.

Mensuramos um valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais) para aquisição de literatura, periódicos e jogos educativos. Quanto à impossibilidade do investimento financeiro imediato para realização da ação, a mesma poderá ser iniciada a partir da organização do material já existente na escola.

3.1.5 Formação continuada docente

Dentre as ações, também propomos a retomada efetiva de formações continuadas para a equipe de docentes da escola WHS, na Secretaria Municipal de Educação e na própria escola, concebendo-a como lócus da formação continuada de professores e gestores. Deve-se possibilitar espaços/tempo para o coletivo, para articulação da teoria e prática, para a percepção de problemas comuns, configurando um projeto interdisciplinar, assegurando o compromisso de todos na transformação e inovação da escola.

Para isso, propomos encontros semanais de duas horas no contraturno dos professores durante todo ano letivo, tendo em vista que já estão inclusas as formações continuadas na carga horária dos docentes. Eles serão coordenados pelo supervisor escolar e pela Secretaria Municipal de educação.

Além desses encontros, acreditamos que o cumprimento do planejamento das aulas no coletivo e na própria instituição também se caracteriza como um momento de formação, mesmo que estes aconteçam fora de um programa e ações primariamente estabelecidas ou articulado por pessoal capacitado.

Quadro 8 – Formação continuada docente

Nº.	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
5	As contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas	Formação continuada docente	Aprimorar os conhecimentos, métodos de ensino e realização de projetos e oficinas.	Na própria escola e secretaria municipal de educação	Durante todo ano letivo (2 horas semanalmente) que já está prevista na carga horária dos profissionais.	Secretaria municipal de educação e coordenador pedagógico da escola	Encontro para estudos: Novas tecnologias, métodos de ensino, elaboração de itens, diretrizes do das avaliações externas, produção de material concreto e adaptado.	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Sugerimos alguns temas para as formações, como: o uso das tecnologias, métodos de ensino, educação inclusiva, currículo adaptado, elaboração de itens, diretrizes das avaliações externas, análise e interpretação de dados dos resultados internos e externos, produção de material concreto/adaptado e Pedagogia de Projetos, são temas pertinentes e outros que surgirão mediante o levantamento das necessidades de formação contínua dos professores.

As formações constituem em grupos de estudos sobre um tema específico, grupos de estudos para análise do pensamento educativo de autor ou autores selecionados pelos professores, oficinas pedagógicas, minifóruns, orientações individuais, orientações ao desenvolvimento de carreira, reuniões pedagógicas e outras.

Os formadores são os profissionais da própria Secretaria Municipal de Educação, coordenador pedagógico e orientador educacional das escolas existentes no município e profissionais capacitados que exercem suas atribuições em outras organizações e, caso as formações necessitem de profissional capacitado que não resida no município, a Secretaria Municipal custeará os possíveis custos para locomoção e hospedagem, outra alternativa, firmar parcerias com órgãos públicos e empresas de cidades próximas aos município de Urupá-RO.

Estimamos R\$ 1.000,00 (mil reais) para aquisição de material pedagógico e despesa com locomoção de pessoal qualificado caso necessário.

3.1.6 Avaliação da aprendizagem

A última ação que propomos envolve a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem na escola WHS. Nesse sentido, as avaliações devem mediar todas as ações educativas no contexto escolar. As avaliações diagnósticas subsidiarão os projetos pedagógicos e o planejamento do professor e serão elaboradas pelo coordenador pedagógico e professor acompanhados pelo diretor escolar.

Quadro 9 – Avaliação da aprendizagem

N°.	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
6	As percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras	Acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem	Para intervir junto à necessidade de aprendizagem a bom tempo e com planejamento adequado à realidade do educando	Na própria escola	4 avaliações ao longo do ano letivo para todas as turmas, numa perspectiva diagnóstica, formativa e somativa.	Diretor escolar, coordenador pedagógico e docentes	Elaborar avaliação diagnóstica, formativa e somativa para todas as turmas.	R\$ 500,00 (quinhentos reais)

Fonte: Elaborado pela autora.

Propomos um diagnóstico no início do ano letivo em todos os anos escolares, e sua elaboração deverá considerar as habilidades adquiridas até aquela etapa de ensino. Após o diagnóstico, compreendemos que há a necessidade da elaboração de uma tabela de acompanhamento dos alunos, na qual serão registrados os objetivos de aprendizagem alcançados e ainda a serem alcançados, para intervenção de acordo com a necessidade do aluno.

Outras avaliações na perspectiva diagnóstica, formativa e somativa que acompanharão a prática da escola, um no final do primeiro bimestre, outro no início do terceiro e diagnóstico de saída. Os seus resultados serão estatisticamente computados pelo coordenador pedagógico e pelo diretor escolar e apresentados nas reuniões de análise e planejamento, por meio de gráficos e tabelas, impressos e digitais (*slides*).

Os resultados das avaliações aplicadas pelos professores na sala de aula, o resultado das avaliações internas e externas são subsídios para a projeção de objetivos/metasp e planos de alcance dos mesmos. Por isso, acreditamos na relevância desta ação proposta, que poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Estimamos R\$ 500,00 (quinhentos reais) para compra de papel sulfite e tinta para impressão.

Com esta última ação do Plano de Ação Educacional (PAE), subsidiado pelos principais dados da pesquisa que orientaram as ações propositivas por eixo de análise, finalizamos o capítulo 3 do estudo, que empreendeu responder quais práticas pedagógicas orientadas pela equipe gestora, desenvolvidas na escola estadual WHS, contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e que repercutiram na elevação da nota no IDEB.

Propomos seis ações: formação continuada para gestores, fortalecer a participação, dividir responsabilidades, minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, formação continuada docente e avaliar a aprendizagem, para que a gestão municipal da escola reordenada WHS continue a promover um ensino e aprendizagem de qualidade, apresentar boas taxas de aprovação, continuidade no alcance de metas e elevação dos resultados nas avaliações externas de acordo com nossa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, estudar quais práticas pedagógicas orientadas pela equipe gestora, desenvolvidas na Escola Estadual Waldemar Higino de Souza, no município de Urupá, Rondônia, contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e que repercutiram na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para o alcance do objetivo geral, temos como primeiro objetivo específico descrever as ações pedagógicas orientadas pela equipe gestora, no tocante aos planos de ação, projetos, planejamento pedagógico, avaliações, que melhoram a qualidade da Educação ofertada na escola estadual WHS, tendo como consequência bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Descrevemos, de maneira sucinta, a descentralização do ensino no Brasil, ocorrida na década de 1990, que se materializou na municipalização, uma política de transferência de responsabilidade para o município, sem o devido respaldo técnico e financeiro. O resultado são municípios que não conseguem ampliar a rede e nem o número de profissionais, acarretando consequências negativas para a instituição. Não é o processo de municipalização, mas, sim, o processo de repasse de responsabilidades sem um Pacto Federativo que tem causado prejuízos na educação.

Discorremos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos resultados de suas avaliações podem intensificar ações nas instituições de ensino para melhorar a qualidade da educação, o que também pudemos constatar na escola reordenada WHS.

Contextualizamos a Escola Estadual em estudo, a sua organização, a localização, o público atendido, os recursos humanos e financeiros, os resultados internos e externos, os projetos pedagógicos desenvolvidos, as ações de promoção de interação da família com a escola e as intervenções e a avaliação da aprendizagem, contrapondo com o processo de municipalização da mesma, iniciado no ano de 2015 e consolidado em 2017.

O segundo objetivo específico foi analisar as ações pedagógicas a partir de entrevista semiestruturada com gestores mediadas pelo referencial teórico, para ampliar o entendimento sobre a questão em foco.

Analisamos o papel do gestor como provedor de qualidade, a necessidade de práticas pedagógicas permeadas pela dimensão pedagógica da gestão, num viés democrático e participativo, como modelos imprescindíveis na organização legal e prática do processo de

ensino e aprendizagem no contexto escolar. Vislumbrou-se um modelo baseado na Pedagogia de Projetos e políticas públicas concatenadas com a formação docente e avaliação.

A partir das análises das entrevistas semiestruturadas com três gestores da escola, percebemos que a municipalização nos trouxe consequências negativas, como a diminuição dos projetos pedagógicos, de pessoal e de recursos financeiros. Apoiamos em nossa vivência e nas análises, para inferir que deixar as práticas pedagógicas da Escola Estadual vai trazer prejuízos no processo de ensino e aprendizagem da escola no futuro.

Também verificamos que as decisões e implicações a respeito da mudança da Escola Estadual para Escola Municipal não foram discutidas com a comunidade escolar e quase nenhuma informação a respeito foi passada para o gestor da época, tampouco para os professores. Entre estes me incluo e faço da necessidade da democracia e da participação o motivo principal para ter escolhido esta temática, por estar no processo e ser afetada pela falta de planejamento, pela descontinuidade de projetos e pelos retrocessos da escola.

O estudo foi organizado em três eixos que contemplavam a percepção dos gestores quanto ao seu papel frente à unidade de ensino, as contribuições da gestão pedagógica para promoção da aprendizagem/práticas pedagógicas e as percepções e concepções de avaliação que permeiam as práticas gestoras.

À luz do referencial teórico, contatamos a necessidade de difundir e efetivar a gestão pedagógica, democrática e participativa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza, compreendendo os encaminhamentos outrora existentes na Escola Estadual e na atual realidade, tendo o diretor escolar como protagonista desta ação, sendo incentivador, líder e responsável por todos os movimentos dentro da instituição.

Os desafios para implementação de uma gestão nesses moldes são muitos. Disposição para ouvir, flexibilidade, criatividade, percepção sensorial, são exemplos de algumas habilidades exigidas, além de haver a necessidade de se desenvolverem outras competências para a construção de um ambiente propício à participação e à aprendizagem de toda a comunidade escolar.

A participação ativa do gestor pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, perpassando prioritariamente pela construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP), baseado na realidade da instituição, contendo sua expectativa e os meios para atingir seus objetivos e contemplando a formação integral do cidadão, que modifica o meio a partir de sua vivência.

Ressaltamos a Pedagogia de Projetos e a formação continuada docente como práticas pedagógicas viáveis no tocante a amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino

e aprendizagem – que deve ser acompanhado e orientado sistematicamente pelo gestor pedagógico – e que devem ser entendidas também como práticas pedagógicas fortalecedoras da participação.

Constatamos possíveis falhas nas políticas externas de avaliação, como a não devolutiva dos resultados em tempo hábil para intervenção, pois dessa forma os resultados não são utilizados na superação das dificuldades. Outro problema encontrado são as constantes alterações da política.

O estudo nos aponta que as concepções se difundem na percepção da avaliação como uma ferramenta de condução de ações educativas exitosas, de redefinição do planejamento e do ensino e de autoavaliação da prática docente, em que se ressalta o papel do gestor pedagógico na orientação dos professores.

A municipalização nos trouxe retrocessos; entretanto, reavaliar o processo, planejar e retomar o desenvolvimento dos membros da instituição é uma necessidade preponderante. Diante disso, este é o propósito da convivência formal educativa: uma educação plena e de qualidade.

Nossa escola está vivendo as consequências do processo de municipalização ou reordenamento, um repasse de responsabilidade para o município de Urupá-RO. No nosso caso, não sabemos ainda se negativo ou positivo por ser um processo muito recente; entretanto nos preocupamos, pois queremos que as práticas pedagógicas que contribuíram para bons resultados internos e externos se mantenham.

Desse modo, nosso terceiro objetivo específico foi propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões de ações viáveis, junto à gestão municipal, que possam contribuir para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Trouxemos um Plano de Ação Educacional (PAE), uma proposta que contempla seis ações oriundas dos três eixos de análises que envolvem todos os membros da escola.

Propomos formação continuada para a equipe gestora, baseada no acolhimento da gestão pedagógica, democrática e participativa; o fortalecimento da participação a partir de encontros com a comunidade escolar, para atender as necessidades de elaboração de documentos de acordo com a realidade da escola que contemplem os anseios da comunidade escolar.

Esperamos, também, retomar efetivamente a Pedagogia de Projetos, produto de planejamento capaz de aproximar a família da escola, problematizador e construtor do conhecimento, por meio do qual os alunos aprendem a partir de suas experiências, o que torna o aprendizado familiar e atrativo. Buscamos, ainda, formação continuada docente dentro da

própria instituição e ou nos limites do município, proporcionando domínio e inovação na apresentação dos conteúdos pelos professores mediante a troca de experiências e de estudos, a fim de elevar a autoestima e a confiança dos profissionais.

Também propomos a avaliação da aprendizagem de forma variada e sistematizada, desvinculada tanto da concepção punitiva quanto da evidência de qualidade, mas como ferramenta útil de acompanhamento, análise e intervenção de acordo com a necessidade do educando, ou seja, uma avaliação fundamentada na concepção do processo de ensino e aprendizagem.

As discussões a respeito das práticas pedagógicas da equipe gestora e docentes que repercutiram em bons índices no IDEB da Escola Estadual Waldemar Higino de Souza não estão limitados neste estudo; entendemos que a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas e influenciada por fatores econômicos, sociais e culturais.

A dificuldade de comunicação e expressão do entrevistado e do entrevistador; o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistador; o entrevistado não estar disposto a fornecer de modo sincero as informações são possíveis limitações desta pesquisa.

O processo de análise do caso estudado, além da reflexão sobre as limitações de uma pesquisa trouxe-nos à tona questões vitais sobre políticas públicas *top down* para educação, como as avaliações externas e municipalização da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que apresentam desafios de caráter comprometedor ao sucesso da política, desconsiderando a opinião da comunidade escolar, as relações sociais existentes na mesma, as particularidades socioeconômicas do município, sua cultura e principalmente a não releitura da política e implementação adequada de acordo com a realidade da instituição.

No caso, as perdas se tratam não só de questões pedagógicas, mas também a mudança da escola da esfera estadual para municipal nos trouxe uma educação com menos recursos humanos e financeiros, bem como instabilidade para os profissionais estaduais que não sabem até quando ficarão cedidos ao município.

Ressaltamos que não tratamos aqui de resistência às mudanças efetuadas; ao contrário, elas são necessárias, desde que as mesmas perpassem por estudos, escutas e planejamentos. Ademais, a educação necessita de mudanças para melhorias reais, injeção de recursos financeiros suficientes para que tenhamos escolas equipadas e atrativas para perseguirmos uma educação de qualidade e de equidade, não restrita aos indicadores de desempenho, mas, sim, acima de tudo, comprometida com a formação integral do homem.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC: Uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p.420-444, 2018.

ALONSO, Myrtes. **A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. de. Pobreza e municipalização da Educação: Análise dos resultados do IDEB (2005-2009). **Scielo**, Campinas, v. 42, n. 147, p.8 26-847, 2012.

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional**. In: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, fev./2016. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1691>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BENHABID, J.; SPIEGEL, M. M. The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, v. 34, n. 2, p. 143-173, 1994.

BETTI, M; ZULIANI, L. Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. I, n.1, p. 73-81, 2002. Coimbra: APF, 2004.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibeles. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: Um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRAATZ, Jay; PUTNAM, Robert, D. 1996. **Families, communities, and Education in American: Exploring the Evidence**. University of Wisconsin.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Lei 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cciv_il_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapassomaiseducacao.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família:** Subsídios para práticas escolares. 4. ed. Brasília: Unesco, 2010. 104 p.

CASTRO, V.; TAVARES-JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. *Educação e Realidade*, v.41, n.1, p. 239-258, 2016.

COELHO, S. B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, n°1, p. 01 - 10, mar. 2008. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1816>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COLEMAN, J.; HOFFER, T. B. (1986), **Public and private high schools:** the impact of communities. Nova Iorque, Basic Books.

COSTA, A. P. **Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?** Coimbra: APF, 2004.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

CURY, C. R. J. **A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

D'Atri, Fabiana. **Municipalização do ensino fundamental da rede pública: Os impactos sobre o desempenho escolar**. Master's thesis, Fundação Getulio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, 2007.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DRUCKER, Peter F. **Prática da Administração de Empresa**. 2º edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1964.

FRANCIS, P.N., P. HIGNETT, AND A. MACKE, 1998: The retrieval of cirrus cloud properties from aircraft multi-spectral reflectance measurements during EUCREX'93. *Q. J. Roy. Meteorol. Soc.*, n. 124, p. 1273-1291, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional**: uma reflexão crítica. 13. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Gestão democrática da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. Vídeo Aula: **Ferramentas de Planejamento**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c6XFDUxJq2A&feature=youtu.be>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Victor Cláudio Paradela. **Liderança Educacional e Gestão Escolar – O planejamento e Sua Aplicação no Contexto Escolar**. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1825>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. A Escola Cidadã, por Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista **Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. Ainda sobre Orientação e Supervisão Educacional. In: _____ (Org.). **Supervisão e orientação Educacional: perspectiva de integração na escola**. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/en.php>>. Acesso em: 8 out. 2018.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

HANUSHEK, Eric A.; LUQUE Javier A. **Efficiency and Equity in Schools around the World**. Mimeo, 2002.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: Uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: mediação, 2003.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogias, para quê?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ et alii. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **A Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. **Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In: FINGER, A. et al. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____; FREITAS, Kátia; Ginling, Rob; KEITH, Sherry. **A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2000.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristine. Avaliação externa e gestão escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducacão**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MACHADO, N. **Educação: projetos e valores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

MADAUS, G., RUSSEL, M. e HIGGINS, J. **The Paradoxes of High Stakes Testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society**. Charlotte NC, Information Age Publishing, 2009.

_____. **Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados. 1988.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Scielo, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MARTIN, M. A. G.; HERRANS, A. A. Human capital and economic growth in spanish regions. *IAER*, v. 10, n. 4, p. 257-64, 2004.

MEDINA, Antonia da Silva. Gestor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA-JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MELLO, Guiomar Namó. **Políticas públicas de educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. Tese de doutorando: Unicamp, Campinas,

2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254024>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MITTER, W. A ascensão e declínio de sistemas educacionais: uma contribuição à história do Estado moderno. Trad. Márcia Gomes Gregório. Adaptado e revisado: Newton A. P. Bryan. **Revista Compare**, vol. 34, nº 4, dezembro, 2004.

NÉRICI, Imídio G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

OLIVEIRA-JÚNIOR, Lourival Batista de. **Capital Social, Educação e Formação de Capital Humano**. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública: A Participação da Comunidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília. v. 73, n. 174, p.255-290, maio/ago. 1992

PATTON, M.Q. **Qualitative Evaluation**, Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da avaliação à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

POLITY, E. **Dificuldades de aprendizagem: que história é essa?** São Paulo: Vetor, 2003.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PUTNAM, Robert. **Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy**. Princeton University Press, 1993.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONDÔNIA em sala. **História e Geografia de Rondônia**. Disponível em: <<http://rondoniaem sala.blogspot.com/2010/02/municipios-de-rondonia.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RONDÔNIA. **Secretaria de Estado de Educação**. Portaria nº. 0522/14-GAB/SEDUC. Dispõe sobre Projeto Político Pedagógico, Sistema de Avaliação, Estudo de Recuperação, Exames Finais, Frequência, Calendário Escolar, Horário de Planejamento e dá outras providências para as escolas públicas nas etapas de ensino e modalidades de Educação Básica. 21 de fevereiro de 2014.

_____. **Secretaria de Estado de Educação**. Portaria nº. 0637/13-GAB/SEDUC. 16 de abril de 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Paz em sala de aula. **Revista Profissão Mestre**, Curitiba, a. 3, n. 25, out. 2001.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUZA, Agamênom Rocha; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **Introdução à Administração: Uma Iniciação ao Mundo das Organizações**. 7. ed. Rio de Janeiro: Pontal Editora, 2006.

TAVARES, Fernando Júnior. **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora, MG. Obeduc, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed, São Paulo: Cortez, 2004.

TÉLIOS. Disponível em: <<https://www.telios.eng.br/site/plano-de-acao-5w2h-com-priorizacao-gut/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de: Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

VILLAS-BOAS, Maria Violeta. A prática da Gestão e da Supervisão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo da escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Gestão democrática**. Curitiba: I BPEX, 2004.

ANEXO 1

**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA**
GOVERNADORIA

DECRETO N. 20.070, DE 24 DE AGOSTO DE 2015.

Institui Programa de Parceria Educacional Estado-Município para universalizar o atendimento do Ensino Fundamental.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 65, inciso V, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Parceria Educacional Estado-Município, objetivando o atendimento do Ensino Fundamental por meio do reordenamento das redes públicas de ensino, no Estado de Rondônia.

Art. 2º. O reordenamento efetivar-se-á de forma gradativa, por meio de negociação entre Estado e Municípios, em que cada Município, de acordo com suas peculiaridades, assumirá a oferta da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

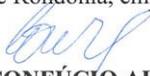
Art. 3º. Para consecução do objetivo do Programa, será firmado o Termo de Cooperação Técnica constante do Caderno de Encargos, Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A vigência do Termo de Cooperação Técnica será respaldada no tempo necessário para que seja consolidado o processo de reordenação do atendimento do Ensino Fundamental pelas redes públicas de ensino.

Art. 4º. Será garantida a relocação e/ou disponibilização dos servidores, considerando as necessidades do Município e a capacidade técnica do Estado.

Art. 5º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo do Estado de Rondônia, em 24 de agosto de 2015, 127º da República.


CONFÚCIO AIRES MOURA
Governador



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

ANEXO ÚNICO

CADERNO DE ENCARGOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE PARCERIA
EDUCACIONAL ESTADO-MUNICÍPIO PARA ATENDER AO ENSINO FUNDAMENTAL

I. INTRODUÇÃO

A Legislação Brasileira determina:

1.1 Na Constituição Federal

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996).

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009).

1.2 Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9394/96

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em **regime de colaboração**, os respectivos sistemas de ensino. (Grifo nosso).

[...]

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

[...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

Neste sentido, para que a legislação seja cumprida, o Governo do Estado instituiu o Programa de Parceria Educacional Estado-Município, com vistas ao estabelecimento de mecanismos que permitam assegurar a distribuição de responsabilidades entre Estado e Municípios no atendimento do Ensino Fundamental.

Para operacionalizar o referido Programa, o presente Caderno de Encargos traz o detalhamento dos procedimentos a serem cumpridos para a efetivação desse processo que resultará na melhoria da qualidade do atendimento educacional prestado pela rede estadual e municipal de ensino, no que diz respeito ao Ensino Fundamental.

Como condições prévias para a efetivação do reordenamento do Ensino Fundamental, deverão ser asseguradas as premissas a seguir relacionadas:

- Negociação do processo de reordenamento considerando as peculiaridades de cada Município;
- Garantia de matrícula de todos os estudantes das escolas reordenadas em unidades escolares da rede pública próximas de suas residências;
- Garantia de lotação dos servidores efetivos das escolas reordenadas em outras unidades da rede pública;
- Adequação da proporcionalidade entre alunos e professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento, conforme preceitua o artigo 25 da LDB n. 9394/96;
- Garantia do melhor uso dos recursos humanos, pedagógicos, materiais e financeiros destinados às unidades escolares reordenadas;
- Disponibilização de servidores, desde que solicitados pelo Município e em conformidade com a capacidade técnica do Estado;
- Cessão de uso ou doação de bens móveis e equipamentos patrimoniais, destinados à prestação dos serviços educacionais transferidos ao Município, desde que solicitada por ele e com observância da legislação vigente; e
- Cessão de uso ou doação do imóvel da escola estadual cujo atendimento foi absorvido pelo Município, desde que solicitada pelo mesmo e com observância da legislação vigente.

II. METODOLOGIA

Em função do atendimento das peculiaridades de cada Município, o processo de reordenamento do atendimento do Ensino Fundamental poderá ocorrer de formas diversas, a saber:

2.1 Em escolas estaduais que atendem apenas a fase inicial do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) poderá acontecer:

- a) repasse ao Município dos estudantes e encerramento da escola com destinação do prédio e mobiliários para atividades que tenham fins educacionais; e



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

b) repasse ao Município dos estudantes, do prédio, dos mobiliários e dos equipamentos, e caso negociado, disponibilização por um período, de servidores, com encerramento da escola estadual e criação da escola municipal.

2.2 Em escolas estaduais que atendem a todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) com ou sem atendimento de Ensino Médio, poderá acontecer:

a) repasse do atendimento do 1º ao 5º ano, com recebimento, ou não, de estudantes do 6º ao 9º ano, de escolas municipais. Neste caso, a escola estadual deverá solicitar à SEDUC a reorganização de seu atendimento e, se necessária, a mudança de tipologia da mesma; e

b) repasse de todos os estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) com ou sem repasse de prédio e mobiliários. Neste caso, se a escola atender apenas ao Ensino Fundamental, deverá ser feito o encerramento da mesma.

A implementação do processo de reordenamento será coordenada, orientada e acompanhada pela SEDUC e dar-se-á por meio do repasse do atendimento do Ensino Fundamental, do Estado para o Município e do Município para o Estado, ocorrendo sempre no início de cada ano letivo após o cumprimento de todas as ações previstas neste documento. A coordenação, a orientação e o acompanhamento supramencionados serão de responsabilidade da Gerência de Controle, Avaliação e Gestão Escolar - GCAGE, por meio de uma comissão formada por um técnico da GCAGE (Coordenador), um técnico da ASTEC e um técnico da ASSEJUR (Comissão Coordenadora do Processo de Reordenamento).

As ações a serem adotadas para a realização do reordenamento ocorrerão conforme o que segue:

1º) Diagnóstico da Situação Atual/Responsável:

a) realizar levantamento das escolas da rede estadual de ensino que ofertam a fase inicial do Ensino Fundamental, junto ao Setor de Estatística da SEDUC - Comissão Coordenadora/GCAGE/DGE;

b) realizar mapeamento das escolas sob sua jurisdição, por Município que ofertam a fase inicial do Ensino Fundamental e analisar os dados, as condições e as formas viáveis de fazer o reordenamento do atendimento do Ensino Fundamental - CRE; e

c) analisar dados e realizar planejamento prévio das possibilidades de reordenamento nos Municípios - Comissão Coordenadora/GCAGE/DGE e CRE que jurisdiciona o Município.

2º) Negociação: contato inicial com a prefeitura, para negociação quanto à forma e condições de implementação do processo de reordenamento do atendimento do Ensino Fundamental, cronograma de implantação, entre outras atividades a serem conjuntamente planejadas para a execução do Programa de Parceria Educacional Estado-Município - CRE.

3º) Assinatura do Termo de Cooperação Técnica: estabelecerá o Regime de Cooperação pela Secretaria de Estado da Educação e Prefeitura Municipal, o qual observará as peculiaridades de cada Município, conforme modelo constante deste Caderno de Encargos - CRE/Município.

4º) Realização das reuniões:



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

- a) realizar reuniões com Escolas a serem reordenadas, Conselho Escolar, Conselho Tutelar, pais de alunos e demais atores envolvidos no processo, assegurando sempre o registro em ata - CRE; e
 - b) oficialização à Prefeitura, Ministério Público e outros, quanto às decisões registradas em ata concernentes ao reordenamento em andamento no Município - CRE.
- 5º) Elaboração de Relatório: descrever todas as ações realizadas no Município, contendo apenas cópias das atas das reuniões realizadas, dos ofícios expedidos e demais documentos comprobatórios das atividades realizadas com vistas à efetivação do processo de reordenamento no Município e envio da documentação à SEDUC/Comissão Coordenadora, para os encaminhamentos necessários à efetivação do processo negociado em cada Município - CRE.

III. ENCARGOS DOS PARCEIROS

3.1 Da Secretaria de Estado da Educação

3.1.1 Quanto aos Recursos Humanos

- a) disponibilização de servidores, caso o Município faça solicitação, sem prejuízo de vencimentos, benefícios e demais vantagens, por no máximo dois anos, com observância da legislação vigente, de acordo com a capacidade técnica do quadro de pessoal do Estado;
- b) garantir formação continuada dos servidores disponibilizados para o Município; e
- c) proceder à análise periódica da lotação dos servidores disponibilizados ao Município, observando a função e carga horária.

3.1.2 Quanto aos Recursos Financeiros

- a) incluir no censo do ano seguinte ao processo de reordenamento, todos os alunos transferidos da rede estadual para a rede municipal, e da rede municipal para a rede estadual, a fim de que os recursos oriundos do Governo Federal sejam repassados diretamente ao Município; e
- b) fazer a devolução ao FNDE dos Recursos oriundos do Governo Federal concernentes ao PNAE e PDDE, com base nas informações enviadas pelas escolas.

3.1.3 Quanto à Cessão de Uso e Doação de Bens Móveis/Equipamentos e Imóvel

- a) encaminhar à Coordenadoria-Geral de Patrimônio - CGP os documentos necessários para a formalização da outorga de cessão de uso dos bens imóveis de propriedade do Estado, quando necessários ao Município, na prestação de serviços educacionais e formalmente solicitados; e
- b) promover os atos necessários para formalização, pelo Estado, da doação ou cessão de uso de bens móveis e/ou imóveis, quando houver a solicitação do Município e forem expressamente autorizados pelo(a) Secretário(a) de Educação.

3.2 Do Município

3.2.1 Quanto à Gestão do Atendimento Educacional



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

- a) assumir a responsabilidade e a gestão dos alunos do Ensino Fundamental da rede estadual transferidos ao Município;
- b) aprovar a legislação municipal necessária para a efetivação do processo de reordenamento e a gestão dos alunos transferidos ao Município; e
- c) providenciar decreto de criação de escola municipal quando, em decorrência do reordenamento, uma escola estadual for encerrada tendo por consequência a necessidade de criação de uma escola municipal.

3.2.2 Quanto aos Bens Móveis, Equipamentos e Bens Imóveis

- a) responsabilizar-se pela manutenção dos bens móveis e imóveis cedidos, temporariamente ao Município, assegurando sua devolução ao Estado em perfeito Estado de funcionamento, sob pena de ressarcimento pelos eventuais danos causados; e
- b) assegurar a utilização, exclusiva para fins educacionais, restritos à Educação Básica, dos bens móveis e imóveis legalmente doados ao Município em decorrência de reordenamento do atendimento do Ensino Fundamental.

3.2.3 Quanto aos Recursos Humanos

- a) responsabilizar-se pelos servidores disponibilizados visando ao atendimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- b) informar, anualmente e sempre que solicitado, ao Estado sobre a lotação, função e distribuição de carga horária dos servidores disponibilizados por ele; e
- c) encaminhar, por meio das CRE, mensalmente e dentro do prazo estabelecido, o registro de frequência dos servidores disponibilizados pelo Estado.

3.3 Do Estado e Município Conjuntamente

Cumprir integralmente as responsabilidades acordadas neste Termo de Cooperação Técnica de estabelecimento do Regime de Cooperação.

3.4 Disposições Gerais

- a) a publicidade do Termo de Cooperação Técnica, nos órgãos oficiais de imprensa é obrigatória, no prazo, na forma e para os fins legais; e
- b) as peculiaridades e especificidades de cada Município serão tratadas nos Termos de Cooperação próprios.

Porto Velho, de agosto de 2015.



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº _____ /2015

que entre si celebram o Estado de Rondônia, de um lado, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e, de outro, o Município de _____, para os fins que se especifica.

O ESTADO DE RONDÔNIA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, doravante denominada SEDUC, inscrita no CNPJ sob o n. 00394.585/0001-62, com sede em Palácio Rio Madeira, Edifício Rio Guaporé, Reto 1, Rua Padre Chiquinho - CEP 76.801.468 - Porto Velho/RO, neste ato representada pelo(a) Secretário(a) _____ e O MUNICÍPIO DE _____, inscrito no CNPJ sob o n. _____, estabelecida à Rua _____, n. _____, Bairro _____, no Município de _____, doravante denominado MUNICÍPIO, representado por seu Prefeito(a) _____, residente à Rua _____, Bairro _____, CEP _____, no Município de _____, inscrito no CPF sob o n. _____ e portador da cédula de identidade de n. _____, resolvem celebrar o presente Termo de Cooperação Técnica de acordo com a Lei 9394/96 e disciplinado pelo Decreto Estadual n. _____ de ____/____/2015, conforme as cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O objeto deste Termo de Cooperação Técnica, é o estabelecimento de regime de cooperação, com vistas a assegurar a implantação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município para o atendimento do Ensino Fundamental por meio do reordenamento do atendimento das redes públicas de ensino estadual e municipal, em conformidade com o disposto no inciso V, do artigo 11, da Lei 9.394/96 e disciplinado no Decreto Estadual n. _____ de ____/____/2015.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS CONDIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DO REORDENAMENTO

São condições prévias para a efetivação do reordenamento de atendimento do Ensino Fundamental e consequente efetivação da parceria Estado-Município, as seguintes premissas:

- a) negociação do processo de reordenamento considerando as peculiaridades de cada Município;
- b) garantia de matrícula de todos os estudantes das escolas reordenadas em unidades escolares da rede pública próximas de suas residências;
- c) garantia de lotação dos servidores efetivos das escolas reordenadas em outras unidades da rede pública;
- d) adequação da proporcionalidade entre alunos e professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento, conforme preceitua o artigo 25 da LDB n. 9394/96;
- e) garantia do melhor uso dos recursos humanos, pedagógicos, materiais e financeiros destinados às unidades escolares reordenadas;
- f) disponibilização de servidores, desde que solicitados pelo Município e em conformidade com a capacidade técnica do Estado;
- g) cessão de uso ou doação de bens móveis e equipamentos patrimoniais, destinados à prestação dos serviços educacionais transferidos ao Município, desde que solicitada pelo mesmo e com observância da legislação vigente; e
- h) cessão de uso ou doação do imóvel da escola estadual cujo atendimento foi absorvido pelo Município, desde que solicitada por ele e com observância da legislação vigente.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DO ESTADO/SEDUC

São obrigações do Estado por meio da Secretaria de Estado da Educação:



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

1. Quanto aos Recursos Humanos

- a) disponibilização de servidores, caso o Município faça solicitação, sem prejuízo de vencimentos, benefícios e demais vantagens, por no máximo dois anos, com observância da legislação vigente, de acordo com a capacidade técnica do quadro de pessoal do Estado;
- b) garantir formação continuada dos servidores disponibilizados para o Município; e
- c) proceder à análise periódica da lotação dos servidores disponibilizados ao Município, observando a função e carga horária dos mesmos.

2. Quanto aos Recursos Financeiros

- a) incluir no censo do ano seguinte ao processo de reordenamento, todos os alunos transferidos da rede estadual para a rede municipal, e da rede municipal para a rede estadual, para que os recursos oriundos do Governo Federal sejam repassados diretamente ao Município; e
- b) fazer a devolução ao FNDE dos Recursos oriundos do Governo Federal concernentes ao PNAE e PDDE, com base nas informações enviadas pelas escolas.

3. Quanto à Cessão de Uso e Doação de Bens Móveis/Equipamentos e Imóvel

- a) encaminhar à Coordenadoria-Geral de Patrimônio-CGP os documentos necessários para a formalização da outorga de cessão de uso dos bens imóveis de propriedade do Estado, quando necessários ao Município, na prestação de serviços educacionais e formalmente solicitados; e
- b) promover os atos necessários para formalização, pelo Estado, da doação ou cessão de uso de bens móveis e/ou imóveis, quando houver a solicitação do Município e forem expressamente autorizados pelo(a) Secretário(a) de Educação.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO
--

São Obrigações do Município:

1. Quanto à Gestão do Atendimento Educacional

- a) assumir a responsabilidade e a gestão dos alunos do Ensino Fundamental da rede estadual transferidos ao Município;
- b) aprovar a legislação municipal necessária para a efetivação do processo de reordenamento e a gestão dos alunos transferidos ao Município; e
- c) providenciar decreto de criação de escola municipal, quando em decorrência do reordenamento, uma escola estadual for encerrada tendo por consequência a necessidade de criação de uma escola municipal.

2. Quanto aos Bens Móveis, Equipamentos e Bens Imóveis

- a) Responsabilizar-se pela manutenção dos bens móveis e imóveis cedidos, temporariamente ao Município, assegurando sua devolução ao Estado em perfeito Estado de funcionamento, sob pena de ressarcimento pelos eventuais danos causados; e
- b) Assegurar a utilização, exclusiva para fins educacionais, restritos à Educação Básica, dos bens móveis e imóveis legalmente doados ao Município em decorrência do reordenamento de atendimento do Ensino Fundamental.

3. Quanto aos Recursos Humanos

- a) responsabilizar-se pelos servidores disponibilizados visando ao atendimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- b) informar, anualmente e sempre que solicitado, ao Estado sobre a lotação, função e distribuição de carga horária dos servidores disponibilizados por ele; e
- c) encaminhar, por meio das CRE, mensalmente e dentro do prazo estabelecido, o registro de frequência dos servidores disponibilizados pelo Estado.



**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

CLÁUSULA QUINTA - DAS ALTERAÇÕES

O presente Termo de Cooperação Técnica poderá ser alterado, durante sua vigência, quando detectada a necessidade de ajustes, desde que acordado entre as partes, por meio de um termo aditivo, na forma da lei.

CLÁUSULA SEXTA - DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O Termo de Cooperação Técnica terá vigência de ____ anos contados a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado por meio de termo aditivo.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA DENÚNCIA E RESCISÃO

Este Termo poderá ser denunciado por escrito a qualquer tempo, e rescindido de pleno direito, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial, por descumprimento das normas estabelecidas, por inadimplemento de quaisquer de suas cláusulas ou condições ou pela superveniência da norma legal ou fato que torne material ou formalmente inexecutível, dele decorrendo as responsabilidades pelas obrigações contraídas no prazo de sua vigência.

CLÁUSULA OITAVA - DA PUBLICAÇÃO

Os partícipes providenciarão a publicação do extrato do Termo de Cooperação Técnica nos respectivos órgãos oficiais de imprensa.

CLÁUSULA NONA - DO FORO

Para dirimir quaisquer questões decorrentes da execução deste Termo de Cooperação Técnica, que não possam ser resolvidas pelas vias administrativas, fica eleito o foro da capital do Estado de Rondônia.

Porto Velho, ____ / ____ / ____

Secretário(a) de Estado da Educação

Prefeito(a) Municipal

Testemunhas

1ª _____
Nome:
CPF:

2ª _____
Nome:
CPF:

[Handwritten signature]

ANEXO 2

Página 57 do Diário Oficial do Estado de Rondônia (DOERO) de 22 de Março de 2016

EXTRATO DO TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N. 039/SEDUC/RO-2015.

Termo de Cooperação Técnica que entre si celebram o estado de Rondônia, de um lado, por meio da Secretaria de Estado da Educação - Seduc e, de outro, o município de Urupá - RO, para os fins que se especifica.

Cláusula Primeira - Do Objeto

O objeto deste Termo de Cooperação Técnica é o estabelecimento de regime de cooperação, com vistas a assegurar a implantação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município, para o atendimento do ensino fundamental, por meio do Reordenamento do Atendimento das redes públicas de ensino estadual e municipal, em conformidade com o disposto no inciso V do artigo 11 da Lei n. 9.394/96 e disciplinado no Decreto Estadual n. 20.070, de 24 de agosto de 2015.

Cláusula Segunda - Das Condições para Efetivação do Reordenamento

O reordenamento do atendimento ao ensino fundamental no município de Urupá-RO consolidou - se conforme condições previamente acordadas, de forma que os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza serão absorvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Urupá, sendo que o imóvel da escola bem como os bens móveis e equipamentos serão cedidos a município.

Cláusula Sexta - Do Prazo de Vigência

O Termo de Cooperação Técnica terá vigência de 02 (dois) anos contados a partir da data de sua publicação, podendo o prazo ser prorrogado por meio de termo aditivo.

Cláusula Nona - Do foro

Para dirimir quaisquer questões decorrentes da execução deste Termo de Cooperação Técnica que não possam ser resolvidas pelas vias administrativas, fica eleito o foro da capital do estado de Rondônia.

E, por estarem de acordo, as partes firmam o presente Termo de Cooperação Técnica.

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA

Secretária de Estado da Educação

SÉRGIO TEIXEIRA

Prefeito de Urupá-RO

Este Extrato do Termo de Cooperação Técnica n. 039/Seduc/RO - 2015 substitui o publicado no Diário Oficial do Estado de Rondônia-DOE n. 26, de 12 de fevereiro de 2016.

ANEXO 3

**PROJETO DE OPERACIONALIZAÇÃO
DO ENSINO MULTIDOCENTE**

**1-IDENTIFICAÇÃO:**

- ESCOLA: E.E.F. Waldemar Higino de Souza;
- TEMA: Projeto de Operacionalização do Ensino Multidocente;
- PÚBLICO ALVO: Estudantes do 5º ano;
- EXECUTORES: Professores da sala de aula;
- COORDENADORES: Gestores, Coordenadora Pedagógica e Orientadora.

2- OBJETIVOS:

- GERAL:
 - * Oferecer ensino multidocente nas turmas dos 5º anos, visando a melhoria do ensino oferecido.

- ESPECÍFICOS:

- Familiarizar o estudante com a multidocência deste o 5º ano;
- Oferecer um ensino diversificado através dos componentes curriculares e dos conteúdos, visando as avaliações externas;
- Preparar os educandos para a mudança de etapa.

3- METODOLOGIA:

Os componentes curriculares serão ministrados por três professores sendo distribuídos da seguinte forma:

- Professor 1: Língua Portuguesa/História/Arte/Educação Religiosa;
- Professor 2: Matemática/Ciências/Geografia;
- Professor 3: Educação Física.

Este trabalho será realizado visando a interdisciplinaridade.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA
 DEC. DE CRIAÇÃO 1023 - 11/04/83
 AUT. PORTARIA 1046/09-GAB. SEDUC/RO
 RUA SERINGUEIRAS 3275 - URUPA - RO
 CEP: 6.929-000 FONE/FAX (69) 3413-2565

4- CRONOGRAMA:

As aulas serão ministradas conforme distribuição abaixo:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Professor 1	Professor 2	Professor 1	Professor 2	Professor 1
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Professor 2	Professor 1	Professor 2 Professor 3	Professor 1	Professor 2 Professor 3

5- RECURSOS:

HUMANOS	MATERIAIS
- Estudante; - Professores; - Todos os professores envolvidos no processo escolar comum.	- Todos os recursos disponibilizados na escola (sem exceção).

6- AVALIAÇÃO:

Será realizada através da análise de toda equipe escolar nos resultados obtidos ao final do ano letivo e nas avaliações externas.

ANEXO 4

**PROJETO DE OPERACIONALIZAÇÃO DE
RECUPERAÇÃO BIMESTRAL**



ESCOLA EST. DUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA
DEC. DE CRIAÇÃO 1023 - 11/04/83
AUT. PORTARIA 1046/09-GAB. SEDUC/RO
RUA SERINGUEIRAS 3275 URUPÁ RO
CEP: 6.929-000 FONE/FAX (69) 3413-2565

1-IDENTIFICAÇÃO:

- ESCOLA: E.E.F. Waldemar Higino de Souza;
- TEMA: Projeto de Recuperação Bimestral;
- PÚBLICO ALVO: Estudantes do 1º ao 5º ano;
- EXECUTORES: Professores das salas de aulas;
- COORDENADORES: Gestores, Coordenadora Pedagógica e Orientadora.

2- OBJETIVOS:*** GERAL:**

Propiciar mais uma oportunidade ao estudante de recuperar a aprendizagem e conseqüentemente as notas abaixo da média (6,0) seis adquiridas no decorrer de cada bimestre.

*** ESPECÍFICOS:**

- Oferecer estratégias diversificadas na revisão dos conteúdos trabalhados utilizando jogos, leituras diversificadas e materiais concretos;
- Promover a recuperação dos conteúdos em defasagem;
- Propor novas situações de aprendizagem, priorizando alguns conteúdos trabalhados no decorrer de cada bimestre;
- Oferecer atendimento mais individualizado, observando com maior detalhes as reais dificuldades de aprendizagem de cada educando.

3- META:

* Melhorar o índice de aproveitamento escolar dos alunos com notas abaixo da média (6,0) seis em cada bimestre.

4- METODOLOGIA:

Este projeto será desenvolvido ao final de cada bimestre trabalhado no ano de (2013), seguindo o planejamento individual de cada professor, conforme ficha em anexo.

5- CRONOGRAMA:

Ao final de cada bimestre trabalhado, serão disponibilizados (03) três dias, com no mínimo de (04) quatro horas diárias, para:

Revisão dos conteúdos;
Execução de atividades diversificadas;
Realização de avaliações.

6- RECURSOS:

HUMANOS	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudante; ▪ Professores; ▪ Gestores; ▪ Coordenadora Pedagógica; ▪ Orientadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos pedagógicos; • Livros didáticos, literários e outros; • Folhas sulfites; • Toner; • Impressora/computador; • Fichas de planejamento e acompanhamento da avaliação; • Outros que os professores julgarem necessários.

7- AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada mediante aos instrumentais sugeridos nos planejamentos dos professores e no conselho de classe através das análises dos resultados obtidos no processo de cada recuperação bimestral.

ESCOLA EST. DUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA
 DEC. DE CRIAÇÃO 1023 - 11/04/83
 AUT. PORTARIA 1046/09-GAB. SEDUC/RO
 RUA SERINGUEIRAS 3275 - URUPÁ - RO
 CEP: 76.929-000 FONE/FAX (69) 3413-2565



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O quê? (capacidades)	Quem? (estudantes)	Como? (estratégias)	Para quê? (meta)	Quando? (período)	Quem? (responsável)
-Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática; <i>IDe</i> <i>IDEB</i> <i>SME/Bo</i> <i>CE/NSO</i>	-Alunos do 2º e 3º ano que ainda não estão alfabetizados, sendo (06 alunos do 2º ano), (07 alunos do 3º ano).	-Planejamento de atividades diversificadas, utilizando-se de materiais concretos, seqüências didáticas, envolvendo Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática; -Atendimentos diferenciados no Laboratório das Mesas Educacionais no contra turno;	-Alfabetizar todos os alunos envolvidos neste processo até o final deste ano letivo;	-Maio a Dezembro	-Eleuses e Rosani (coordenação); - Professoras das salas de aula e reforço, Laboratório Mesas Educacionais;
-Leitura, Interpretação Produção oral e escrita de diversos gêneros textuais;	-Estudantes do 2º ao 5º ano, somando aproximadamente (32 alunos)	-Empréstimo de livros da sala de leitura; -Rodas de leitura; - Seqüências de atividades de leitura e interpretação; -Produção de Textos orais e escritos com finalidades diversificadas e utilização de suportes variados;	-Melhorar gradativamente as competências de ler, e identificar, produzir e interpretar textos em diferentes gêneros e suportes durante o decorrer do ano letivo e consequentemente elevar os índices das avaliações internas e externas no ano de 2014;	-Maio a Novembro	-Zuleide, Lucirene e Silvana - Rosani

<p>-Situações envolvendo o raciocínio lógico e os domínios: espaço e forma; Grandezas e medidas; Números, operações/ Álgebra e funções e o Tratamento da informação.</p>	<p>-Alunos do 2º ao 5º ano, perfazendo um total de (24 alunos)</p>	<p>proficiências do SAERO, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil em que os estudantes apresentam defasagem;</p> <p>-Atendimento em horário oposto ao da matrícula na sala de multimídias;</p> <p>-Desenvolvimento de aulas com materiais concretos e jogos pedagógicos no horário normal de aula e no contra turno;</p> <p>-Simulados com elaboração de itens atendendo os níveis de proficiências do SAERO, Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil em que os estudantes apresentam defasagem;</p> <p>-Atendimento em horário oposto ao da matrícula na sala de multimídias;</p>	<p>- Melhorar gradativamente as competências que envolvem o raciocínio lógico e os domínios: espaço e forma; Grandezas e medidas; Números, operações/ Álgebra e funções e o Tratamento da informação e na sequência elevar os índices das avaliações internas e externas no ano de 2014;</p>	<p>-Maio a Novembro</p>	<p>-Gardênia</p> <p>-Professores de sala de aula, Crsithiane e Eliane</p> <p>-Rosani</p> <p>-Gardênia</p>
--	--	---	--	-------------------------	---

Urupá, 24/04/2014

ANEXO 6

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



PROJETO DE LEITURA
“SE VOCÊ LÊ, EU LEIO TAMBÉM...”

1- IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: E.E.E.F. Waldemar Higinio de Souza

PÚBLICO ALVO: Alunos do 1º ao 5º ano

PROFESSORES ENVOLVIDOS: Todos os professores

COORDENADORES: Professora da sala de leitura, gestoras, coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

2- JUSTIFICATIVA

Sendo conhecedores de que a leitura e a escrita tem uma função social importantíssima, cabe a escola resgatar junto aos estudantes o valor da leitura como deleite e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam, desenvolvendo sua criticidade, criatividade e relação intrapessoal e interpessoal.

Assim sendo, justifica-se a importância desse projeto que visa, através das ações propostas, propiciar aos estudantes momentos que possam despertar o gosto pela leitura, os cuidados com os livros e a importância de se adquirir o hábito de ler.

3- OBJETIVO GERAL

- Estimular a leitura pelo prazer literário como ações inteligentes e reflexivas, despertando o desejo de ler diferentes gêneros por iniciativa própria.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



3.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar situações envolvendo leituras diversas;
- Aproximar os estudantes do universo escrito e dos portadores de escrita (livros, revistas e jornais);
- Desenvolver o hábito de ouvir, refletir e sentir prazer nas situações que envolvem a leitura;
- Estimular o desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação ao próximo e a si mesmo;
- Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do discente;
- Estimular as produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Ampliar os horizontes pessoais e culturais, garantindo a formação crítica e emancipadora do discente.

4- METODOLOGIA

As atividades serão desenvolvidas de forma a colocar a leitura em movimento na escola, seja na sala de aula, sala de leitura, pátio, laboratório de informática, parque municipal e outros espaços que se fizerem necessários envolvendo alunos, pais e funcionários da escola. Cada aluno receberá 1 carteirinha do Leitor Nota 10 para registro e controle dos livros lidos nas atividades da escola; Todas as salas de aula e a sala de leitura terá 2 cartazes incentivando a leitura: um contendo requisitos para ser um Leitor nota 10 e outro as habilidades que podem ser desenvolvidas através da leitura. A sala de leitura contará com um mural para divulgação literária onde os alunos incentivarão um ao outro a leitura de determinado livro. Será realizado mensalmente um Cantinho de Leitura no pátio da escola coordenada pela professora da sala de leitura e alunos dos 5º anos A e B os quais se caracterizarão de personagens da literatura para realizar leituras e dramatizações nas rodas a serem preparadas divididas por ano/turma. São atividades a serem realizadas: Leituras silenciosas e/ou compartilhadas; Leituras realizadas por alunos, profissionais da escola e pais; Rodas de leitura; Sacolas de leitura como atividade extraclasse; Mural de indicação literária; Empréstimo de livros da sala de leitura; Apresentações diversas: leitura dramatizada, cantiga dramatizada, teatro, teatro de fantoches entre outras; cantinho de leitura no pátio da escola; Piquenique literário; Exibição de filmes; Realização de um Festival de Talentos.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



5- CRONOGRAMA

Atividades	Mar.	Abr.	Mai.	Jun	Jul.	Ago	Set.	Out	Nov.	Dez.
Leituras silenciosas e/ou compartilhadas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sacola de leitura	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-
Cantinho da leitura no pátio da escola	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-
Mural de indicação literária	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Empréstimo de livros da sala de leitura	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-
Leituras realizadas por alunos, pais e funcionários da escola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apresentações diversas: dramatizações, cantiga dramatizada, teatro, teatro de fantoches, entre outras	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X
Piquenique literário no parque municipal	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Realização de 1 Festival de Talentos	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Exibição de filmes	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-
Programação especial para Dia do Livro Infantil (18 De Abril)	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rodas de leitura	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X

6- RECURSOS

Humanos	Materiais
*Professores;	* Carteirinha Leitor Nota 10;
*Alunos;	* 07 Cartazes Leitor nota 10;
*Equipe Pedagógica;	* 07 Cartazes habilidades da leitura;
*Equipe Gestora;	* Mural de divulgação literária;
*Pais ou Responsáveis.	* Murais diversos;
	* Livros, jornais, revistas, gibis, internet e DVD.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



	<ul style="list-style-type: none">* Computadores;* Microfone;* Mesa e caixas de som;* Notebook;* Fantoches;* Materiais para registro das leituras; confecção de cartazes e murais; confecção de máscaras, peças de vestuário e outros adereços para caracterização de personagens da literatura (papel sulfite, lápis de cor, canetinha hidrocor, borracha, EVA colorido, TNT colorido, fita crepe, fita dupla face, grampeador, grampeador de pressão, tesoura sem ponta, tinta guache, tinta para pintura facial, tubos de cola quente, pistola de cola quente, cartolina, papel cartão).
--	--

7- AVALIAÇÃO

As atividades serão avaliadas ao longo do ano letivo através da observação das professoras e equipe pedagógica quanto a participação, a motivação e o desenvolvimento global dos discentes.

ANEXO 7

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA

**PROJETO: DESCOBRINDO O MUNDO ATRAVÉS DA LEITURA****IDENTIFICAÇÃO**

NOME DA ESCOLA: E.E.E.F. Waldemar Higinio de Souza

ENDEREÇO: Rua Seringueiras, nº 3275, Bairro Sumaúma

CEP: 76.929-000

TELEFONE: (069) 3413-2565

CÓDIGO (INEP) DA ESCOLA: 11020962

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2015: 212

TÍTULO DO PROJETO: Descobrindo o Mundo Através da Leitura

COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso.

JUSTIFICATIVA

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, deciframos sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Podendo assim, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Quando se fala em leitura é preciso ir além das possibilidades que a escrita nos oferece, é preciso pensar nas infinitas formas de conhecimento de mundo, informação, lazer, cultura e integração social.

Diante deste contexto, apresentamos este projeto de leitura “Descobrindo o mundo através da leitura”, envolvendo temas transversais com o objetivo de que nossos estudantes compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, além de proporcionar a eles momentos prazerosos de leitura.

“Aprender a ler é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura é um ato de educação, e educação é um ato profundamente político.” (Antônio Joaquim Severino).



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



OBJETIVO GERAL

Desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de texto, ampliando o conhecimento linguístico, cultural e social, através dos temas transversais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a alfabetização por meio do hábito e gosto pela leitura;
- Identificar e relacionar os diversos gêneros literários e não literários, valorizando as relações existentes entre literatura, história e cultura;
- Desenvolver atividades interdisciplinares, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, reconhecendo a variedade de linguagens e suportes textuais construtores do universo textual da contemporaneidade;
- Desenvolver temas transversais como saúde, meio ambiente e folclore, visando à discussão e reflexão sobre os mesmos;
- Relacionar os textos lidos com a vida diária;
- Compreender a leitura como diálogo entre leitor e texto, capaz de estimular o imaginário e as emoções;
- Desenvolver o senso crítico a partir dos temas trabalhados;
- Incentivar para a formação de leitores que sejam capazes de ver o mundo e dialogar com a sociedade letrada.

META

Envolver 100% dos estudantes nos temas trabalhados, aprimorando o desempenho dos mesmos, nas competências e habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

METODOLOGIA

As propostas metodológicas do projeto serão realizadas de acordo com os temas trabalhados e envolverão também as seguintes atividades:

- Pesquisas bibliográficas, eletrônicas e de campo;
- Rodas de conversas e contação de histórias;
- Rodas de leitura;
- Leituras deleite;

RUA SERINGUEIRAS, 3275 – SUMAÚMA – URUPÁ / RO – FONE/FAX: (69) 3413-2565
Email: escolawaldemarhiginodesouza@seduc.ro.gov.br



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
WALDEMAR HIGINO DE SOUZA



- Leituras individuais ou coletivas de textos nos diferentes gêneros e tipologias;
 - Produção de textos nos diferentes gêneros e tipologias através da escrita e do desenho;
 - Debates;
 - Dramatizações abordando os temas trabalhados;
 - Apresentações teatrais ou coreográficas;
 - Teatro de fantoches;
 - Declamação de poesias;
 - Exposição oral e escrita das atividades realizadas;
 - Trabalhos em grupo;
 - Confeção de cartazes e murais;
 - Jogos e atividades escritas envolvendo a interpretação de textos (jogo do personagem que falta, qual o nome do conto? jogo dos sentimentos, palavras-cruzadas, caça-palavras...)
 - Empréstimos de livros da sala de leitura.
- Se eu fosse o personagem tal.*

CRONOGRAMA

As ações serão desenvolvidas no período de Março a Novembro.

RECURSOS

Materiais: serão utilizados todos os recursos necessários, disponíveis na escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada mediante a observação quanto à melhoria dos hábitos de leitura e escuta de textos, no desempenho das atividades propostas e no avanço nas competências e habilidades referentes à leitura, interpretação e produção textual.

REFERENCIAIS

PROJETO BAÚ DE LEITURA: A experiência do Projeto Fazer Valer os Direitos em Alagoas. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/bau_de_leitura.pdf. Acesso em Maio de 2015.

REFERENCIAL CURRICULAR ESTADUAL.

RUA SERINGUEIRAS, 3275 – SUMAÚMA – URUPÁ / RO – FONE/FAX: (69) 3413-2565
Email: escolawaldemarhiginodesouza@seduc.ro.gov.br

ANEXO 8



Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino

PROJETO INTERDISCIPLINAR CADÊ O MEU REAL?**Escola:**

Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza

Município: Urupá

CRE: Ji-Paraná

Indicadores:

IDEB	Ano	Taxa	SAERO	Ano	Taxa	Outros	Ano	Taxa
	2013	6,3		2013	5º ano L. Port: 231,4 = Avançado Matemática: 248,7 = Adequado	-	-	-

Público:

2º F	3º F	4º F	5º F	6º F	7º F	8º F	9º F	1º M	2º M	3º M
			X							

Projeto:**Tema: Aprendendo sobre Ética e Cidadania através da Educação Financeira Infantil**

Meta (s): Elevar o índice de aprendizagem em Matemática dos estudantes do 5º ano no SAERO do adequado para o avançado, do nível de proficiência 248,7 para 275; Elevar o IDEB da escola em 1%, de 6.3 para 6.4.

Componente curricular:

Port	His	Geo	Art	Ciên	Mat	Quim	Fis	Bio	Sociol	Filos	Ed. Fis.	Ed Rel
X	X		X		X							X

Valor da Ação:

Total: R\$ 8.000,00	Custeio R\$ 4.400,00	Capital R\$ 3.600,00
100%	55%	45%

Itens de Capital:

01 Computador de mesa (CPU e monitor)
01 Impressora multifuncional
01 Câmera fotográfica
01 Caixa de som com entrada USB
01 HD externo 1.000 GB memória

Detalhamento da metodologia:

O projeto terá início com o filme "O dia em que Kleto achou o dinheiro", trabalhando algumas noções sobre o valor de bens e serviços em dinheiro e aula expositiva utilizando vídeo sobre História do dinheiro e História da moeda brasileira. Em seguida as equipes pedagógica e gestora farão visitas as salas de aula divulgando o projeto e os critérios para a obtenção de um dinheirinho fictício que



Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino

será utilizado posteriormente em feirinhas que venderão comidas, brinquedos, material escolar decorado e outros – esses critérios serão afixados em locais visíveis nas salas de aulas e pátio da escola.

Ao longo do projeto os alunos serão estimulados a cumprirem os critérios estabelecidos e obterem o maior valor possível em dinheirinho para gastarem nas feirinhas. Todas as sextas-feiras os alunos receberão o dinheirinho que juntaram durante a semana, de acordo com o cumprimento dos critérios abaixo relacionados, e depositarão em um Banco que emitirá o comprovante de depósito de cada estudante. Este momento será aproveitado para a identificação e resolução de situações problemas envolvendo os conteúdos da matemática através de jogos e atividades orais ou escritas.

CRITÉRIOS	VALOR EM R\$ FICTÍCIO
1- Ser assíduo nas aulas e no reforço.	R\$ 5,00
2- Ser pontual.	R\$ 2,50
3- Vir uniformizado.	R\$ 2,50
4- Trazer as tarefas de casa prontas.	R\$ 5,00
5- Realizar as atividades propostas em grupo ou individual.	R\$ 5,00
6- Evitar conversas paralelas e uso de celular.	R\$ 2,50
7- Manter a sala, o pátio, e os banheiros limpos.	R\$ 5,00
8- Respeitar os colegas, sem xingamentos, apelidos, palavrões, agressões e brincadeiras de mau gosto.	R\$ 10,00
9- Respeitar as regras na aula de Educação Física.	R\$ 2,50
10- Não desperdiçar merenda e cuidar dos pratos e talheres usados.	R\$ 2,50
11- Ser assíduo na leitura.	R\$ 5,00
12- Comportar-se nas apresentações e aulas extra-classe realizadas ou programadas pela escola.	R\$ 2,50

Serão realizadas 02 feirinhas, 01 no mês de julho e 01 em outubro. Antes de cada feirinha o estudante com os comprovante de depósitos em mãos irá “sacar” o valor acumulado para gastar na compra dos itens que mais lhe agradar.

Os alunos participarão na organização das feirinhas produzindo Classificados; Anúncios; Propagandas e Panfletos, dos itens que serão expostos e do próprio Banco em que depositaram seu dinheirinho.



Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino

Concomitantemente com o trabalho envolvendo o dinheirinho e as preparações para as feirinhas, serão trabalhados em sala de aula temas ligados a Economia doméstica; Inflação; Impostos; Dinheiro e patrimônio públicos; O valor do dinheiro e as coisas que o dinheiro não compra. No dia do estudante será realizada uma gincana com a participação dos pais e alunos envolvendo o tema do projeto.

As atividades relativas ao tema “Cadê o meu Real?” serão desenvolvidas através de pesquisas bibliográficas e eletrônicas; oralmente e por meio de entrevistas com os pais ou familiares; vídeos; jogos; atividades escritas e orais; leituras, dramatizações e/ou produções de contos, paródias, poemas, curiosidades e notícias.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma processual e contínua por meio de registros escritos, rodas de conversa, pesquisas, produções de textos, atividade orais e escritas em sala de aula e/ou extraclasse.

27 de maio de 2015.

Terezinha de Oliveira Jales
Carimbo e assinatura do diretor

ANEXO 9



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza
 Rua Seringueiras, Nº 3275, Sumaúma, CEP: 76929-000
 Fone: (69) 3413-2565
 Urupá/RO



PROJETO: DESCOBRINDO O MUNDO ATRAVÉS DA LEITURA

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA ESCOLA: E.M.E.F. Waldemar Higino de Souza

ENDEREÇO: Rua Seringueiras, nº 3275, Bairro Sumaúma

CEP: 76.929-000

TELEFONE: (069) 3413-2565

CÓDIGO (INEP) DA ESCOLA: 11020962

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2018: 306

TÍTULO DO PROJETO: Descobrindo o Mundo Através da Leitura

COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS: Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

JUSTIFICATIVA

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Podendo assim, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. Quando se fala em leitura é preciso ir além das possibilidades que a escrita nos oferece, é preciso pensar nas infinitas formas de conhecimento de mundo, informação, lazer, cultura e integração social.

Diante deste contexto, apresentamos este projeto de leitura “Descobrindo o mundo através da leitura”, envolvendo temas transversais com o objetivo de que nossos estudantes compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, além de proporcionar a eles momentos prazerosos de leitura.

“Aprender a ler é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura é um ato de educação, e educação é um ato profundamente político.” (Antônio Joaquim Severino).



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higinio de
 Rua Seringueiras, Nº 3275, Sumaúma, CEP: 76929-000
 Fone: (69) 3413-2565
 Urupá/RO



OBJETIVO GERAL

Desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos, ampliando o conhecimento linguístico, cultural e social, através dos temas transversais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a alfabetização por meio do hábito e gosto pela leitura;
- Identificar e relacionar os diversos gêneros literários e não literários, valorizando as relações existentes entre literatura, história e cultura;
- Desenvolver atividades interdisciplinares, envolvendo as diversas áreas do conhecimento, reconhecendo a variedade de linguagens e suportes textuais construtores do universo textual da contemporaneidade;
- Desenvolver temas transversais como saúde, meio ambiente e sustentabilidade e tradições culturais, visando à discussão e reflexão sobre os mesmos;
- Relacionar os textos lidos com a vida diária;
- Compreender a leitura como diálogo entre leitor e texto, capaz de estimular o imaginário e as emoções;
- Desenvolver o senso crítico a partir dos temas trabalhados;
- Incentivar para a formação de leitores que sejam capazes de ver o mundo e dialogar com a sociedade letrada.

META

Envolver 100% dos estudantes nos temas trabalhados, aprimorando o desempenho dos mesmos, nas competências e habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

METODOLOGIA

As propostas metodológicas do projeto serão realizadas de acordo com os temas trabalhados e envolverão também as seguintes atividades:

- Pesquisas bibliográficas, eletrônicas e de campo;
- Rodas de conversas e contação de histórias;
- Rodas de leitura;



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Hígino de
 Rua Seringueiras, Nº 3275, Sumaúma, CEP: 76929-000
 Fone: (69) 3413-2565
 Urupá/RO



- Leituras deleite;
- Leituras individuais ou coletivas de textos nos diferentes gêneros e tipologias;
- Produção de textos nos diferentes gêneros e tipologias através da escrita e do desenho;
- Debates;
- Experiências;
- Apresentações teatrais ou coreográficas;
- Teatro de fantoches;
- Declamação de poesias;
- Exposição oral e escrita das atividades realizadas;
- Trabalhos em grupo;
- Confeção de cartazes e murais;
- Empréstimos de livros da sala de leitura;
- Fichas de leitura.

AÇÕES

Sacola de Leitura – Leitura como atividade extraclasse, em casa com os pais e/ou familiares, envolvendo todas as turmas, sendo que os alunos farão revezamento para levar a sacola de leitura às suas casas até que todos tenham levado e o ciclo seja recommçado. Será levado de 1 a 2 livros por vez acompanhado de ficha de leitura para registro do livro que mais gostou.

Mural de textos – Mural disponibilizado no pátio da escola para afixação e socialização de textos produzidos ou resultados de pesquisas dos alunos dentro dos temas descritos no cronograma.

Troca-Troca da Leitura – Dia reservado para o (a) aluno (a) trazer um livro de que ele goste e emprestar a um colega, após a leitura o livro será devolvido ao aluno que o trouxe.

Hora do Conto – Leitura e debate de Contos que envolvem valores, éticos, morais e sociais a ser motivado pela Orientadora Educacional.

Leitura Dialogada – Leitura cooperativa de textos em variados gêneros e tipologias onde professores, equipe gestora e funcionários da escola farão uma leitura em sala de aula ou pátio utilizando de entonação, gestos, movimentos e outros elementos que evidenciem o gênero, o roteiro e outros elementos textuais que se deseja ressaltar.

Lê pra mim? – Dia destinado para alunos dos anos/séries maiores ler para os alunos dos anos menores.



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Higino de
 Rua Seringueiras, Nº 3275, Sumaúma, CEP: 76929-000
 Fone: (69) 3413-2565
 Urupá/RO



Dia da Contação de Histórias – Atividade a ser realizada no Dia dos Avós. Avós e/ou Avôs serão convidados a ler um livro de que o (a) neto (a) goste, contar histórias (da cultura popular) ou motivar uma brincadeira.

Conhecendo os autores – Cada turma irá estudar um autor da literatura infantil e posteriormente socializar sua biografia, obras, personagens e outros.

Visita do personagem a sala de aula – Ao final do estudo sobre os autores um (uma) aluno (a) ou a professora irá se caracterizar de um personagem conhecido do autor estudado e visitar as demais turmas.

CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2018								
	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Sacola de Leitura		X	X	X	X	X	X	X	X
Mural de textos		X		X		X			X
Troca-Troca da Leitura			X			X			
Hora do Conto	semestral				semestral				
Leitura Dialogada	X			X		X		X	
Lê pra mim?			X					X	
Dia da Contação de Histórias					26				
Conhecendo os autores									X
Visita do personagem a sala de aula									X

RECURSOS

Materiais: serão utilizados todos os recursos necessários, disponíveis na escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada mediante a observação quanto à melhoria dos hábitos de leitura e escuta de textos, no desempenho das atividades propostas e no avanço nas competências e habilidades referentes à leitura, interpretação e produção textual.

REFERENCIAIS

PROJETO BAÚ DE LEITURA: A experiência do Projeto Fazer Valer os Direitos em Alagoas.
 Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/bau_de_leitura.pdf. Acesso em Maio de 2015.

PLANO DE CURSO

ANEXO 10

EEEF Waldemar Higino de Souza

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1-IDENTIFICAÇÃO

Escola: EEEF Waldemar Higino de Souza

Coordenadoras do Projeto: Eleuses e Rosani

Professoras Orientadoras: Aurora, Cristhiane, Lucirene, Gardência, Josefa, Lucélia, Silvana e Zuleide

Público Atendido: Alunos do 2º ao 5º anos não alfabetizados e ou com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

2-JUSTIFICATIVA

A proposta deste projeto deve-se ao levantamento dos resultados das avaliações interna e externas de um número significativo de crianças nos anos iniciais que apresentam muitas de dificuldades de aprendizagem em apreender as habilidades e competências necessárias para o domínio da leitura, escrita e cálculos, ficando assim, condenados ao fracasso escolar.

Diante do exposto, propõe-se através deste projeto contribuir de forma significativa para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes através do planejamento de atividades educativas diversificadas, utilizando-se de materiais concretos, sequências didáticas envolvendo a alfabetização e letramento, alfabetização Matemática, atendimento diferenciado na sala de multimídias, *mesas educacionais e sala de reforço e sala de leitura*

3-OBJETIVO GERAL

- Melhorar o desempenho escolar dos estudantes envolvidos, desenvolvendo as capacidades de ler, interpretar, escrever e calcular com autonomia e eficiência.

.1-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Conhecer os usos e funções da escrita;
- * Compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- * Incentivar a prática de leitura reflexiva através de diferentes gêneros textuais;
- * Ler e escrever palavras e sentenças;
- * Ler e compreender pequenos textos;
- * Produzir frases e pequenos textos escritos com correção ortográfica;
- * Fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais;
- * Localizar informações nos textos;
- * Desenvolver a oralidade e expressão corporal;
- * Compreender, interpretar e produzir textos de gêneros diversificados;
- * Estimular o aprendizado da Matemática através do lúdico;
- * desenvolver o raciocínio lógico através de resolução de situações problemas;
- * Resolver cálculos através de materiais concretos.

4-META

- Melhorar o índice de aprendizagem de todos os alunos envolvidos no projeto no decorrer de todo ano letivo e conseqüentemente nas avaliações internas e externas.

5-METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido seguindo os critérios abaixo:

- Os alunos com dificuldades de aprendizagem serão identificados através de avaliações diagnósticas;

-O atendimento ocorrerá no contra turno, os alunos serão divididos em grupos de no máximo cinco (05) alunos, duas vezes por semana por duas horas e trinta minutos diários, sendo o atendimento por grupos de dificuldades mais próximas, um grupo será atendido na sala de reforço com metodologias

diversificadas, um no laboratório de multimídias, um nas mesas educacionais e outro na sala de leitura, conforme cronograma de atendimento.

- Os conteúdos serão selecionados a partir das dificuldades diagnosticadas e o planejamento realizado de forma diversificada em atendimento as peculiaridades dos educandos.

6-CRONOGRAMA

ATIVIDADES	MESES									
	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Avaliação Diagnóstica	x									
Elaboração do projeto	x									
Atendimento diferenciado sala de multimídia, sala das mesas educacionais, sala de leitura e sala de reforço com metodologias diversificadas.		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Avaliação contínua do Processo Ensino Aprendizagem				x			x			
Avaliação final do Processo Ensino Aprendizagem										x
Planejamento dos professores coordenadores do processo		x	x	x	x	x	x	x	x	x

7-AVALIAÇÃO

Será realizada através de aplicações de avaliações diagnósticas do processo no período de mais ou menos de 02 (dois) em 02 (dois) meses e registros em fichas de registros de acompanhamento da aprendizagem.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTOR ESCOLAR

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

1 - Dados de identificação

- 1.1 - Nome:
- 1.2 - Idade: 1.3- Sexo: M () F ()
- 1.4 - Estado civil:
- 1.5 - Escolaridade:
- 1.6 - Formação:
- 1.7 - Atuação: Docente () Gestor () Supervisor ()
- 1.8 - Endereço:

2 - Papel frente a unidade escolar

- 2.1 - Qual a importância que atribui a suas funções (de gestão, docente ou coordenador pedagógico)?
- 2.2 - Como se situa, enquanto gestora, na dinâmica da escola, face ao reordenamento (municipalização) e como lida com elas?
- 2.3 - Quais são os papéis que a gestão desempenha e junto de quem?
- 2.4 - Como se relaciona com os diferentes atores (Discentes, Docentes, Pais)?
- 2.5 - Como avalia essa relação?
- 2.6 - Com os professores – Na relação pessoal e profissional com cada um: como estabelece a comunicação, como lhes transmite orientações do executivo, como as negocia com eles?
- 2.7 - Como motiva, apoia, sente-se apoiada?
- 2.8 - Como avalia a sua eficácia?
- 2.9 - Que tipo de contatos estabelece com a família (pais)? Conta com eles? Para quê? Como tem dado resposta às suas solicitações?

2.10 - Como se estabelece a comunicação dentro da unidade escolar? Qual o balanço que faz desta articulação?

3 - Práticas pedagógicas

3.1 - Quais são as contribuições da gestão escolar para promoção da aprendizagem? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas?

3.2 - Como tem sido a execução de projetos? Tem contribuído para a realidade escolar?

3.3 - Você considera as políticas destinadas à formação continuada relevantes? Em que sentido? Como elas podem contribuir para as práticas escolares?

4 - Avaliações

4.1 – Qual é a concepção de avaliação que embasa sua prática?

4.2 - Quais ações você tem realizado para a promoção do desenvolvimento dos discentes nas avaliações externas?

4.3 - As políticas públicas e a avaliação escolar têm visado à superação das dificuldades escolares?

4.4 - Há alguma questão que você gostaria de acrescentar?

4.5 - Você percebe que há melhorias ou retrocessos ocorridos na escola? Quais? Isso se deve a que, na sua opinião?