

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

MARIA ELIÉTE LACERDA LUCCHESI

**MELHORIA DO DESEMPENHO DISCENTE:  
ANÁLISE DE UMA UNIDADE COM DESEMPENHO INSATISFATÓRIO**

JUIZ DE FORA

2014

MARIA ELIÉTE LACERDA LUCCHESI

**MELHORIA DO DESEMPENHO DISCENTE:  
ANÁLISE DE UMA UNIDADE COM DESEMPENHO INSATISFATÓRIO**

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

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

JUIZ DE FORA

2014

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARIA ELIÉTE LACERDA LUCCHESI

### **MELHORIA DO DESEMPENHO DISCENTE: ANÁLISE DE UMA UNIDADE COM DESEMPENHO INSATISFATÓRIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

---

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

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, ..... de ..... de 20.....

Dedico este trabalho especialmente ao Luis Carlos, meu esposo, a Andreza e ao Carlos Henrique, meus filhos e aos meus pais, que me ensinaram o valor do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Apresento aqui meus agradecimentos sinceros à equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo inovador curso de Mestrado Profissional, de tamanha qualidade na modalidade semipresencial, possibilitando a formação em serviço de muitos profissionais da área da educação.

Agradeço imensamente ao meu orientador Professor Doutor Lourival Batista de Oliveira Júnior, pelas preciosas recomendações dadas ao meu trabalho, mantendo sempre o necessário rigor acadêmico.

Às professoras que integraram a banca de qualificação com suas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus tutores Johnny Marcelo Hara e Michelle Gonçalves Rodrigues, que me acompanharam durante essa trajetória com pontuais observações e orientações, enriquecendo a produção da minha dissertação.

Às minhas amigas companheiras de mestrado, por dividir as angústias e as alegrias e compartilhar os momentos difíceis e felizes até o final.

À minha grande amiga Patrícia Hornhardt Siqueira Sampaio, pelo apoio pessoal e profissional.

À equipe da unidade escolar em que a pesquisa se realizou, por compartilhar a vontade de melhorar o desempenho das crianças atendidas.

À minha família, por participar com alegria desta realização pessoal que é cursar um mestrado e, principalmente, por ser a minha sustentação.

Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir.

A trajetória somos nós mesmos.

Clarice Lispector.

## RESUMO

O desempenho insuficiente de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da periferia da cidade de Limeira, com 500 alunos, aproximadamente, é o centro de análise desta dissertação. O objetivo deste trabalho é, portanto, identificar as causas desse baixo desempenho e propor intervenções que levem à melhoria dos resultados. A justificativa, para tanto, se deve ao fato de que a escola tem apresentado baixo desempenho nos indicadores nacionais e estaduais nos últimos anos, o que tem acarretado à unidade escolar o pior IDEB do município. Situada em uma região periférica da cidade, a comunidade atendida pela unidade escolar apresenta situação socioeconômica desfavorável e alta vulnerabilidade social. As crianças advindas dessa realidade não têm o mesmo capital cultural das famílias de classe média e alta. Diante do contexto em que se encontra a escola, se fez necessário pesquisar os índices por ela alcançados desde que começou a participar das avaliações externas, que mostram a evolução dos resultados. Além disso, foram entrevistados integrantes do corpo docente, pais de alunos, coordenador pedagógico e vice-diretor a fim de buscar dados referentes às causas atribuídas a esse insucesso e às dificuldades para a melhoria do desempenho dos alunos. A análise dos dados fundamentou-se em Patto (1999) e Peregrino (2010) no que se refere à constituição dos fatores extraescolares e em Charlot (2000, 2005) que trata do sucesso escolar na perspectiva da relação com o saber. Além disso, foram utilizadas as pesquisas de Soares (2007, 2009) no que tange ao efeito escola e ao papel da gestão frente ao desempenho discente. Nesse sentido, um Plano de Ação Educacional pretende fazer da unidade escolar uma instituição voltada para a aprendizagem, tornando concretas as características das escolas eficazes por meio da promoção de linhas de ações direcionadas à própria gestão, aos docentes, aos discentes e aos pais dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Desempenho discente; Gestão escolar.

## ABSTRACT

The insufficient performance of a Municipal Preschool and Primary Education school at the suburb of Limeira, São Paulo, with around five hundred students, is this thesis main analysis. Therefore, this dissertation objective is to identify the low performance causes and propose an intervention to conduct to better results. The justification to study it is the fact that the school has shown a low performance in the national and state indicators in the last years, what has resulted to the Scholar Unit the worst Basic Education Development Index (IDEB) of county. Situated in a suburban region in the city, the considered community shows an adverse social and economic situation and of high vulnerability. The children arising from this reality don't have the same cultural capital of upper middle class. In the current context in which the school is located, it was necessary to research the education indicators achieved by it since it start to participated in external evaluations, that show evolution of results. Beyond this, the faculty members, student parents, pedagogical coordinator and the deputy director were interviewed, to search data about the causes attributed to this failure and the appointed difficulties in order to improve the students' performance. The analysis of dates is based in Patto (1999) and Peregrino (2010) at what refers to constitution of the extraschoolar factors and in Charlot (2000, 2005) that treats of the academic success in the perspective of the relationship with knowledge. In addition, Soares's researchs (2007, 2009) were used regarding the effect of school and the role of school management against student performance. In this sense, an Educational Action Plan have intending to make the scholar unit an institution focused in learning and concretizing the effective schools characteristics through the promotion of lines of actions directed to the own school manager, to teachers, students and their parents.

**Keywords:** Evaluation; Student Performance; School Management;



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ARIL	Associação de Reabilitação Infantil de Limeira
CB	Ciclo Básico
Cenpec	Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPROSOM	Centro de Promoção Social Municipal
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIC	Programa Intensivo de Ciclo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodasec	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para Populações Carentes
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAREM	Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação
SP	São Paulo

Unicef

United Nations Children's Fund

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo conceitual explicativo da proficiência.....	96
<b>Figura 2:</b> Modelo conceitual de organização escolar.....	101
<b>Figura 3:</b> Ciclo virtuoso 1.....	119
<b>Figura 4:</b> Ciclo virtuoso 2 .....	127
<b>Figura 5:</b> Concepção da formação em serviço .....	129
<b>Figura 6:</b> Fluxograma de ações PAE – Políticas escolares para tornar uma escola eficaz.....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Comparativo entre o IDEB das unidades escolares municipais e a escola Esperança - 2007 a 2011.....	30
<b>Quadro 2:</b> Nível de formação da equipe docente da escola Esperança.....	35
<b>Quadro 3:</b> Inscrições para remoção na escola Esperança - de 2008 a 2011.....	36
<b>Quadro 4:</b> Evolução do IDEB – da escola Esperança.....	38
<b>Quadro 5:</b> Taxas de aprovação por ano de escolaridade na Escola Esperança – 2007 a 2011.....	39
<b>Quadro 6:</b> Evolução das médias de proficiência na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática na escola Esperança.....	40
<b>Quadro 7:</b> Comparativo do Aprendizado em Língua Portuguesa na Prova Brasil - Escola Esperança, município, estado e país - 2007 a 2011.....	41
<b>Quadro 8:</b> Comparativo do aprendizado em Matemática na Prova Brasil - Escola Esperança, município, estado e país - 2007 a 2011.....	42
<b>Quadro 9:</b> Comparativo do IDEB na Escola Esperança e escolas de mesmo Nível Socioeconômico (NSE) no município de Limeira - 2007 a 2011.....	42
<b>Quadro 10:</b> Resultados da avaliação do SARESP 2009 - comparativo entre a rede municipal e a escola Esperança.....	43
<b>Quadro 11:</b> Resultados da avaliação do SARESP 2010 - Comparativo entre a rede municipal e a escola Esperança.....	44
<b>Quadro 12:</b> Resultados da avaliação do SARESP – Série comparativa da escola Esperança.....	45
<b>Quadro 13:</b> Resultados da avaliação SARESP 2011 – Comparativo entre níveis de proficiência 3º e 5º ano de escolaridade – da escola Esperança (%)......	45
<b>Quadro 14:</b> Metas, Ações e Responsáveis - Plano Gestor de 2011 a 2014 da escola Esperança.....	56
<b>Quadro 15:</b> Causas para o baixo desempenho escolar entre 2007 e 2009 da escola Esperança.....	58
<b>Quadro 16:</b> Propostas de Solução para o baixo desempenho escolar -	

entre 2007 e 2009 da escola Esperança.....	59
<b>Quadro 17:</b> Causas para o baixo desempenho escolar - 2010 e 2011 da escola Esperança.....	60
<b>Quadro 18:</b> Propostas de solução para o baixo desempenho escolar - 2010 da escola Esperança.....	60
<b>Quadro 19:</b> Propostas de Solução para o baixo desempenho escolar - 2011 da Esperança.....	61
<b>Quadro 20:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 1.....	121
<b>Quadro 20.1:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 2.....	122
<b>Quadro 20.2:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 3.....	123
<b>Quadro 21:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 1.....	133
<b>Quadro 21.1:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 2.....	134
<b>Quadro 21.2:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 3.....	135
<b>Quadro 21.3:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 4.....	136
<b>Quadro 22:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 1.....	145
<b>Quadro 22.1:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 2.....	146
<b>Quadro 22.2:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 3.....	147
<b>Quadro 22.3:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 4.....	148
<b>Quadro 23:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 1.....	154
<b>Quadro 23.1:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 2.....	155

<b>Quadro 23.2:</b> Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 3.....	156
<b>Quadro 24:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 1.....	161
<b>Quadro 24.1:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 2.....	162
<b>Quadro 24.2:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 3.....	163
<b>Quadro 25:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 1.....	165
<b>Quadro 25.1:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 2.....	166
<b>Quadro 25.2:</b> Fases da implementação – ações relacionadas aos docentes: Ação 3.....	167
<b>Quadro 25.3:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 4.....	168
<b>Quadro 26:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 1.....	170
<b>Quadro 26.1:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 2.....	171
<b>Quadro 26.2:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 3.....	172
<b>Quadro 26.3:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 4.....	173
<b>Quadro 27:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 1.....	175
<b>Quadro 27.1:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 2.....	176
<b>Quadro 27.2:</b> Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 3.....	177
<b>Quadro 28:</b> Modelo de instrumento avaliativo do Plano de Ação Educacional.....	180

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1. AVALIAÇÃO E DESEMPENHO: QUESTÕES INERENTES AO COTIDIANO DE UMA UNIDADE ESCOLAR COM DESEMPENHO INSUFICIENTE.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 A importância de se estudar o desempenho discente.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Avaliações externas no âmbito escolar para melhoria do desempenho discente no município de Limeira.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Contextualização da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança.....</b>	<b>29</b>
1.3.1 Perfil da equipe gestora.....	33
1.3.2 Perfil da equipe docente.....	34
1.3.3 Perfil discente.....	36
<b>1.4 Desempenho discente na unidade escolar.....</b>	<b>38</b>
<b>1.5 Ações desenvolvidas com vistas à melhoria da qualidade do ensino.....</b>	<b>46</b>
1.5.1 Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação	48
1.5.2 Ações desenvolvidas pela unidade escolar.....	50
1.5.3 Apontamentos dos Conselhos de Ciclo sobre o baixo desempenho discente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança de 2007 a 2011.....	57
<b>1.6 As percepções dos atores envolvidos no processo educativo sobre o baixo desempenho aferido nas avaliações externas.....</b>	<b>62</b>
1.6.1 As percepções dos profissionais .....	63
1.6.2 As percepções dos pais e responsáveis pelos discentes.....	68
<b>2. AS CAUSAS DO BAIXO DESEMPENHO DISCENTE: ANALISANDO O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA.....</b>	<b>72</b>
<b>2.1 As causas do baixo desempenho discente: Apontamentos.....</b>	<b>73</b>

2.1.1 Fatores extraescolares.....	74
2.1.2 Fatores intraescolares.....	83
<b>2.2 O efeito escola sobre as desigualdades de desempenho.....</b>	<b>92</b>
<b>2.3 O papel da gestão escolar sobre as desigualdades de desempenho.....</b>	<b>98</b>
<b>2.4 Características das Escolas Eficazes: elementos para promoção da eficácia escolar.....</b>	<b>109</b>
<b>3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POLÍTICAS ESCOLARES PARA TORNAR UMA ESCOLA EFICAZ.....</b>	<b>112</b>
<b>3.1 Objetivo.....</b>	<b>113</b>
<b>3.2 Justificativa.....</b>	<b>113</b>
<b>3.3 Estrutura.....</b>	<b>114</b>
3.3.1 Ações da gestão relacionadas à própria gestão.....	115
3.3.1.1 Ação 1: Condução e elaboração do PPP.....	116
3.3.1.2 Ação 2: Promoção de ambiente de aprendizagem.....	117
3.3.1.3 Ação 3: Monitoramento constante da aprendizagem.....	118
3.3.2 Ações da gestão relacionadas aos docentes.....	124
3.3.2.1 Ação 1: Estimulo ao planejamento coletivo.....	125
3.3.2.2 Ação 2: Promoção da formação em serviço.....	126
3.3.2.3 Ação 3: Concentração no ensino e na aprendizagem.....	130
3.3.2.4 Ação 4: Orientação, avaliação e responsabilização.....	131
3.3.3 Ações da gestão relacionadas aos alunos.....	137
3.3.3.1 Ação 1: Matrícula dos alunos em período integral.....	138
3.3.3.2 Ação 2: Promoção do reforço positivo.....	140
3.3.3.3 Ação 3: Promoção dos direitos e responsabilidades dos estudantes.....	142
3.3.3.4 Ação 4: Orientação, avaliação e responsabilização.....	143
3.3.4 Ações da gestão relacionadas aos pais.....	149
3.3.4.1 Ação 1: Aproximação pais/escola.....	150
3.3.4.2 Ação 2: Ação 2: Estímulo ao acompanhamento do desempenho escolar pelos pais.....	150
3.3.4.3 Ação 3: Promoção dos direitos e responsabilidades dos	



país.....	151
<b>3.4 Integração das linhas de atuação.....</b>	<b>157</b>
<b>3.5 Implementação e Monitoramento.....</b>	<b>159</b>
<b>3.6 Avaliação do Plano de Ação Educacional.....</b>	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>203</b>

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a qualidade da educação no Brasil, haja vista as pesquisas e estatísticas divulgadas e propagadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, que servem de base para inúmeros debates e considerações, bem como para subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais. A qualidade da educação também é tema das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estando em consonância com a ênfase conferida pelo sistema educacional brasileiro ao desempenho discente. Como o acesso ao ensino fundamental já foi quase universalizado, com 98,2% das crianças de 6 a 14 anos matriculadas nessa etapa da educação básica<sup>1</sup>, o desafio que se apresenta agora é a qualidade da educação.

As avaliações em larga escala mostraram, desde a sua implementação, que grande parte das instituições de ensino no país e dos sistemas públicos estava longe do que seria o ideal com relação à qualidade na educação brasileira. Comparado a países desenvolvidos, especificamente no que tange aos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>2</sup>) - que têm índices elevados em educação e em desenvolvimento humano e são os mais industrializados - o Brasil precisa melhorar a qualidade da educação para alcançar a média 6 estipulada para 2021<sup>3</sup>.

Ainda na mesma discussão, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta as escolas que se encontram com mais baixo desempenho no cenário nacional, regional e local, configurando-se como um instrumento de análise e uma ferramenta de reflexão das equipes escolares sobre o diagnóstico da escola.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que as avaliações têm papel fundamental no auxílio às equipes escolares quanto à apreciação dos seus resultados e à busca por estratégias que melhorem o desempenho de seus

---

<sup>1</sup> Dados referentes a 2010, divulgados pela Organização Todos Pela Educação. Tais informações provêm dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), e se referem aos estados, às regiões e ao Brasil como um todo.

<sup>2</sup> Organização dedicada ao desenvolvimento global que conta, atualmente, com 34 países membros, considerados os mais avançados do mundo, e alguns emergentes, como México, Chile e Turquia (OCDE, 2014).

<sup>3</sup> A média 6 estipulada para ser atingida até 2021 é o resultado de uma metodologia de compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Programme for International Student Assessment (PISA), de 2003, e pela escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do mesmo ano.

estudantes, pois apontam os dados mais importantes da educação: a aprendizagem e o fluxo.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo identificar e analisar as causas do baixo desempenho discente nas avaliações externas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Limeira, estado de São Paulo, no período de 2007 a 2011. E também propor um Plano de Ação Educacional com vistas à melhoria do desempenho acadêmico.

O recorte temporal efetuado corresponde ao início da participação da escola nas avaliações externas, como o Prova Brasil, a partir de 2007, e o SARESP, a partir de 2008. Com as avaliações indicadas, os índices educacionais disponíveis para essa unidade escolar, quais sejam o IDEB e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), apontam para a necessidade de um Plano de Intervenção Educacional, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

A investigação sobre as causas dessa situação se justifica pela necessidade de transformar a qualidade da educação oferecida e, por conseguinte, melhorar os resultados obtidos, garantindo, assim, o direito efetivo à educação.

O baixo desempenho dos alunos da escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança<sup>4</sup> é um fator contraditório ao direito de uma educação de qualidade garantida a todos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e ao artigo 4º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que indica o papel da escola no cumprimento da sua função: zelar pela aprendizagem dos alunos para que eles sejam, verdadeiramente, sujeitos de direitos.

A partir da constatação de que a escola em questão alcançou 4,1 em 2009 e 2011, o menor índice do IDEB da rede municipal de ensino, se comparado às outras unidades escolares, que atingiram índices iguais ou superiores a 5, foi empreendida a presente pesquisa. O intuito é, identificadas e analisadas as causas do desempenho insuficiente, propor um Plano de Ação Educacional a fim de que o ensino se torne efetivo.

Faz-se necessário ressaltar que o IDEB apresentado é menor que o de outras escolas que compartilham o mesmo nível socioeconômico. Embora a Secretaria Municipal de Educação tenha, em algumas ocasiões, implementado ações de

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

intervenção visando modificar a situação vigente, elas não tiveram continuidade. Assim, a necessidade de transformação desse cenário se faz urgente, já que a finalidade da educação escolar não está sendo cumprida, ou seja, os alunos não estão aprendendo o adequado para a fase em que se encontram.

Desse modo, como referência ao debate aqui proposto, foram utilizados os resultados da escola, aferidos pelos índices educacionais já apontados, o levantamento de causas dos problemas e as propostas de soluções da equipe escolar, durante os anos de 2007 a 2011, registrados em atas próprias dos Conselhos de Ciclo. Também pesquisou-se dados referentes aos Planos Gestores da unidade, elaborados no período compreendido pelo recorte temporal da pesquisa, e aos programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação que abrangeram a unidade investigada.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com integrantes da equipe gestora, da coordenação pedagógica e da equipe docente, sendo este composto por professores que atuam há mais e menos tempo na escola, representando, cada um deles, um segmento do Ciclo I do ensino fundamental<sup>5</sup>.

Além desses sujeitos, pais de alunos com baixo desempenho discente foram entrevistados, propiciando a obtenção de dados referentes às variadas percepções sobre os resultados apontados nas avaliações externas e sobre a atuação da escola para a melhoria dos resultados insuficientes, desde a identificação e análise dos índices até a proposição de intervenções e elaboração de planos de ação para atuar frente ao problema diagnosticado.

Faz-se necessário citar, ainda, que sou gestora na escola em questão há um ano e meio e o provimento no cargo da direção da escola foi realizado no mesmo ano em que ingressei no Mestrado Profissional, após longa trajetória como docente no ensino fundamental e na educação infantil. Vale enfatizar também que minha carreira no magistério público foi construída em escolas de contextos desfavoráveis e de alta vulnerabilidade social, semelhante ao da escola em questão<sup>6</sup>.

Esta pesquisa foi, então, dividida em três capítulos: o primeiro procura elucidar a importância do estudo sobre o desempenho discente, situando a relevância do tema ao contexto nacional e ao papel das avaliações na contribuição

---

<sup>5</sup> Os roteiros das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis ao final da dissertação, como apêndices 2, 3, 4 e 5.

<sup>6</sup> Ao final deste trabalho, como apêndice I, encontra-se a apresentação profissional da pesquisadora.

para a melhoria da qualidade da educação oferecida. Também apresenta e caracteriza a escola investigada no contexto em que está inserida, desde a infraestrutura à composição do quadro docente e discente. Não obstante, explicita o cenário de baixo desempenho escolar percebido no intervalo de 2007 a 2011. Finalizando, apresenta os dados coletados na pesquisa de campo.

No segundo capítulo, os dados investigados nas atas dos Conselhos de Ciclo realizados na unidade escolar, no período compreendido pela aplicação das avaliações externas, e os conseguidos junto à equipe gestora, aos professores e aos pais de alunos, por meio de entrevistas semiestruturadas, são retomados e analisados. A análise partiu de um referencial teórico fundamentado em Mônica Peregrino (2010), Maria Helena Souza Patto (1999), Bernard Charlot (2000, 2005) e José Francisco Soares (2007, 2009, 2013), dentre outros estudiosos da educação, naquilo que se refere à problematização dos fatores extraescolares como causas do baixo desempenho discente, dos fatores intraescolares como influência no desempenho insatisfatório, da contextualização do efeito escola no desenvolvimento de competências cognitivas e do papel da gestão escolar frente às desigualdades de desempenho atestadas.

Para isso, tal reflexão se subdivide em quatro seções: as causas que se direcionaram a fatores extraescolares, com atuação sobre o desempenho discente, e a temática dos fatores intraescolares como elementos intervenientes do sucesso escolar; a questão do efeito-escola sobre o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos, a despeito de sua origem social; o papel da gestão escolar como fator incidente sobre as desigualdades de desempenho; e as revelações e indicações da pesquisa, a partir do referencial teórico, para um Plano de Ações Educacionais.

No terceiro capítulo, por fim, o que se pretende é apresentar um Plano de Ação Educacional com ações a serem desenvolvidas pela gestão escolar junto à equipe docente, aos alunos e aos seus responsáveis, pautado nas características das escolas eficazes indicadas pelos estudos de José Francisco Soares (2007).

## **1. AVALIAÇÃO E DESEMPENHO: QUESTÕES INERENTES AO COTIDIANO DE UMA UNIDADE ESCOLAR COM DESEMPENHO INSUFICIENTE**

A presente pesquisa objetiva identificar e analisar as causas do baixo desempenho discente nas avaliações externas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Limeira, SP, no período de 2007 a 2011. Visa-se, com isso, propor ações para a melhoria da qualidade da educação oferecida e dos resultados obtidos até o presente momento.

A fim de situar o leitor no problema sobre o qual esta pesquisa pretende se focar, será necessária a realização de uma breve elucidação a respeito da importância do desempenho discente, além de uma descrição detalhada da unidade escolar, contextualizando a realidade em que está inserida. Na dimensão escolar, este estudo procura investigar como foram discutidos os resultados das avaliações externas e as proposições de intervenção sobre o problema do baixo desempenho da unidade escolar no período já mencionado.

Sendo assim, este primeiro capítulo é dividido em seis seções: primeiramente, será abordada a importância de se estudar o desempenho discente, já que a educação é um direito preconizado em lei; em seguida, na segunda seção, apresentar-se-á o papel das principais avaliações externas para a melhoria do desempenho escolar; na terceira seção, os dados e características da escola serão apresentados, bem como o perfil dos atores que compõem a instituição; logo após, todo o desempenho discente alcançado nas avaliações externas, no recorte temporal de 2007 a 2011, será exposto e, sequencialmente, na seção cinco, serão explicitadas as ações desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino e da própria escola, na tentativa de modificar o desempenho; por fim, serão discutidas as percepções dos atores envolvidos no processo educativo da instituição sobre as causas do baixo desempenho discente.

Dessa forma, este primeiro capítulo visa contextualizar a pesquisa, apontando as possíveis causas para o baixo desempenho discente, analisadas posteriormente, a fim de se propor um Plano de Ação Educacional como forma de intervenção na realidade diagnosticada.

## 1.1 A importância de se estudar o desempenho discente

A educação, na sociedade brasileira, passou por várias fases até chegar à universalização do ensino fundamental, o que representa a luta de diversos segmentos para garantir o acesso à educação para todos, especialmente à população em idade escolar de segmentos populares, que antes encontravam-se fora da escola. Esses momentos ficaram bem marcados pela função que a escola exercia em cada período histórico e político.

A proposição de uma escola para todos tem sua semente plantada na década de 1950, marcada por um forte movimento em favor da educação: o Manifesto dos Educadores Brasileiros, elaborado em julho de 1959. Embora seja já no final dos anos 1950, tal documento contribuiu fortemente para as discussões em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a LDB nº 4024, de dezembro de 1961 (BROOKE, 2012).

O Manifesto também incluía os apontamentos do Manifesto dos Pioneiros da Educação, difundidos há 20 vinte anos, que aponta a preocupação com a educação brasileira já há bastante tempo. Tais movimentos geravam debates em vários segmentos sociais pelo país.

Os educadores brasileiros, no Manifesto de 1959, fomentavam a escola pública e laica, com papel maior do estado e modernização da instituição escolar. Para isso, conforme o estudioso da educação Daniel Brooke (2012), os educadores democratas defendiam, ainda, que a educação pública precisava ser reestruturada para contribuir com as demandas da modernidade e estar em conformidade com a revolução industrial pela qual o país passava.

Atender a essa demanda exigia expansão da escola pública, pois a inserção do país na divisão internacional do trabalho precisaria de mão de obra qualificada, o que não seria possível com a taxa de 20% de escolaridade geral da população em 1950 (PEREGRINO, 2010). Isso levou, então, ao aumento da pressão por acesso à escola pelas classes populares e média. No entanto, o golpe militar de 1964, promoveu uma reforma com o propósito de conter a demanda por escolarização média e superior (op. cit.) e liberar o ensino de 1º grau sem, contudo, ter como objetivo a efetiva incorporação dos contingentes que chegavam ao sistema escolar.

Segundo discute Mônica Peregrino (2010), nas primeiras décadas da república, o Ensino Superior se destinava às elites, em torno das quais também se

organizava um ensino secundário como continuação do primário especial. Em contraposição, o ensino profissional, em escolas agrícolas e de aprendizes artífices, era dedicado à formação de uma “força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população não tinha acesso a qualquer tipo de escola” (PEREGRINO, 2010, p. 84).

Partindo, assim, de uma escola elitista, a autora destaca que a reforma do ensino no âmbito da ditadura militar em 1964, de cunho capitalista e atendendo a interesses econômicos, promoveu a “liberação do ensino de primeiro grau” (PEREGRINO, 2010, p. 89). A política desse período trazia uma ampliação das ações educativas que não contemplavam apenas objetivos educacionais, mas recuperavam, no interior das escolas, serviços básicos de assistência social e desenvolvimento comunitário, como, por exemplo, o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para Populações Carentes e sua versão para a zona rural, os Prodasec/Urbano e Prodasec/Rural (PEREGRINO, 2010).

Tais questões passaram a ser melhor percebidas, segundo a autora, no final da década de 1970, quando a escola começou a atuar com serviços de assistência social na tentativa de reduzir a pobreza, caracterizando a escola pública como um espaço para pobres, uma vez que a classe média migrava para as redes particulares de ensino.

A década de 1980 tornou-se o auge da “desescolarização da escola” (PEREGRINO, 2010, p. 92). O termo pretende traduzir o momento em que grandes contingentes de crianças e jovens dos segmentos populares passaram a nela ingressar, não se escolarizando adequadamente. No entanto, porque a escola secundarizava seu papel primordial, ensinar, a fim de promover o assistencialismo:

a expansão da escolarização fundamental, tendo em vista a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço de gestão da pobreza. (PEREGRINO, 2010, p. 97).

Isso posto, a autora mostra que, garantido o acesso à escola pela população antes posta à margem do processo de ensino formal, o premente atualmente é garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Se no início do processo de expansão do ensino fundamental a reprovação selecionava e excluía muitos dos que conseguiam nele ingressar, hoje esses índices



diminuíram. A regularização do fluxo é um problema que ainda atravança a melhoria da qualidade da educação; porém, o aprendizado dos alunos se constitui no principal foco de preocupação.

Atualmente, o desempenho discente nessa etapa de ensino se refere ao nível de proficiência mensurado por avaliações externas, como a Prova Brasil, que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo MEC. Seu objetivo é “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 9). Trata-se de uma avaliação censitária que permite a divulgação dos resultados por escolas e municípios e amplia a possibilidade de análise dos resultados.

Segundo o documento PDE/SAEB (BRASIL, 2008), a avaliação verifica a competência de leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa e a resolução de problemas em Matemática. Os itens avaliados, construídos e fundamentados nas matrizes de referência, permitem mensurar em que nível os alunos conseguem ler e interpretar textos, e, também, resolver problemas matemáticos: avançado, proficiente, básico ou insuficiente. Esses níveis são traduzidos em médias que indicam, em uma escala de proficiência, se os alunos se encontram com baixo desempenho ou não. A média de aprendizado compõe, juntamente com a do fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>7</sup> (IDEB) por escola.

Diante das séries de resultados mostrados desde a implantação do SAEB, a escola pública brasileira tem despertado preocupações quanto à qualidade do ensino oferecido e aos insatisfatórios resultados obtidos na formação de jovens e crianças, fundamentados nos índices aferidos nas avaliações externas, realizadas em larga escala e censitariamente. Tal preocupação tem origem no próprio governo que já sabe “que a maioria dos alunos das escolas públicas tem hoje desempenho baixo” e que a “explicação mais fácil para este fato é atribuí-lo às características socioeconômicas dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 14).

Portanto, os baixos índices levam a indagar as causas do desempenho insuficiente, não apenas em um nível macro como o nacional, mas também em cada

---

<sup>7</sup> O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados, obtidos pelos estudantes ao final de ciclo (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), além de dados sobre o rendimento escolar. Outras informações sobre o conceito de IDEB podem ser obtidas no Portal INEP, no documento Nota Técnica nº 1.

unidade escolar. Pensando nessa questão, os atores educacionais poderão refletir sobre as suas causas, a fim de propor intervenções que busquem a melhoria do desempenho.

Para cada unidade escolar, esse índice deveria ser objeto de análise, pois indica o quanto o ensino oferecido por ela é de qualidade ou não, na medida em que apresenta crescimento, estabilidade ou queda, em comparação a resultados anteriores. Isso implica diretamente no desempenho discente, já que propõe uma análise do ensino que a escola oferece e de como torná-lo mais eficaz para melhorar o nível de aprendizado. Assim, se faz necessário estudar as causas do baixo desempenho discente apresentado pela unidade escolar em questão.

A função da escola, prioritariamente, é a de promover a instrução pública universal e o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, provendo os sujeitos de instrumentos para participar da vida em sociedade e do mundo do trabalho, como preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

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. (BRASIL, 1988, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, no seu artigo 1º, parágrafo 2º, reafirma a função da escola: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Portanto, os educandos que nela ingressam têm direito à aprendizagem e acesso ao conhecimento. Para garanti-lo, a escola precisa propiciar um ensino de qualidade que possibilite a esses alunos condições de igualdade com os de outras instituições, mesmo que tenham vindo de situações sociais diferentes.

Quando uma unidade escolar apresenta baixo desempenho nas avaliações externas que aferem os seus resultados, a análise desses índices pode indicar onde está localizado o problema, mas não as suas causas. Isso porque o nível de proficiência apontado pelos resultados da Prova Brasil indica as habilidades que se encontram em defasagem e, com a identificação dos itens que os alunos acertaram ou erraram, seria possível compreender quais as fragilidades. No entanto, as suas

causas devem ser objeto de investigação e análise por parte de cada unidade escolar avaliada.

O estudo aqui proposto se volta, portanto, para o âmbito da gestão escolar e da sua equipe. Os resultados de avaliações como as externas podem indicar, por exemplo, que grande parte dos alunos não lê e interpreta segundo os padrões mínimos de proficiência e, da mesma forma, não resolve situações problemas. Isso mostra à equipe escolar que habilidades e competências não foram desenvolvidas por esses educandos. Contudo, não aponta o porquê da não ocorrência de aprendizagem, mesmo que a escola tenha tido o aprender como meta. Empreender uma atuação apenas sobre os apontamentos em que se encontram as dificuldades pode fazer com que a escola atue sobre um equívoco ou abra várias frentes, sem realmente atingir o cerne da questão.

Nesse sentido, os índices de desenvolvimento da educação por escola somente se deslocarão por acréscimo, e não por decréscimo, quando esforços forem empreendidos a fim de identificar os motivos do baixo desempenho, propondo, a partir disso, intervenções para modificar a realidade apresentada.

## **1.2 Avaliações externas no âmbito escolar para a melhoria do desempenho discente no município de Limeira**

O SAEB vem sendo discutido e implementado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com importantes inovações entre os anos de 1995 e 2001, conforme explicitado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2008). Em 1997, foram descritas as competências e habilidades sobre as quais os alunos em cada série avaliada deveriam ter domínio, que constituem as Matrizes de Referência da Avaliação, atualizadas após a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 pelo MEC.

Atualmente, o SAEB é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que produz resultados por amostras, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, que é censitária e produz resultados por unidade escolar (BRASIL, 2008). Esta última é aplicada a cada dois anos aos estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano e avalia as habilidades de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e de Matemática, na resolução de problemas. Seus objetivos são:

- a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 8).

As metas em foco pretendem garantir o direito à aprendizagem e à educação de qualidade de forma equitativa para os estudantes que ingressam no sistema público de ensino. No entanto, a média de proficiência calculada para cada unidade escolar que participa da Prova Brasil e sua interpretação pedagógica é o que ajudarão a equipe escolar a encontrar as fragilidades e atuar sobre elas, em um processo de intervenção que vise à melhoria do ensino para seus alunos. Isso pode ser feito de várias formas, segundo o Ministério da Educação:

A mais simples é comparar a média da escola com um nível que se considera adequado para o ano/série. A escola deve considerar também a porcentagem de seus alunos em cada um dos níveis, já que a ação pedagógica necessária é diferente para alunos em níveis diversos. (BRASIL, 2008, p. 14).

Dessa forma, a Prova Brasil e os resultados fornecidos por ela são importantes elementos de reflexão pedagógica para a escola e a sua equipe, na busca pela melhoria do desempenho discente. O IDEB estabelece metas para cada unidade escolar, ajudando no monitoramento do desempenho de cada escola, indicando não somente a proficiência, mas a eficiência do fluxo, uma vez que se compõe da média de aprendizado e fluxo escolar.

São Paulo conta com seu próprio sistema de avaliação para a rede estadual, que também pode ser aplicado nas escolas municipais, desde que feita a adesão. Trata-se do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), implantado em 1996 pela Secretaria da Educação, que avalia alunos do 3º, 5º, 7º, 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (SÃO PAULO, 2009).

Para os estudantes do 3º e 5º ano do ensino fundamental são aplicadas provas anuais de Língua Portuguesa e redação e Matemática, além de um questionário socioeconômico aos pais e alunos. O Sistema objetiva

produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. (SÃO PAULO, 2009, s.p.).

Tal finalidade permite acompanhar e monitorar a evolução da qualidade da educação em cada cidade e o nível de aprendizagem dos alunos em cada ano de escolaridade avaliado, além de ter acesso às habilidades dominadas por eles. Para cada unidade escolar, é produzido um Boletim da Escola, com o resumo do desempenho obtido pelos seus alunos, por ano e por disciplina avaliada (SÃO PAULO, 2011), o que caracteriza importante instrumento para a instituição educacional, a gestão e a equipe docente porque permite:

- Analisar a média de desempenho de cada disciplina avaliada e se situar em relação a sua Diretoria de Ensino, ao município onde a escola se localiza e ao conjunto de escolas estaduais;
- Verificar a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho;
- Examinar a média de proficiência, verificar em que nível de proficiência está localizada e observar o distanciamento ou não da média de proficiência com o padrão esperado (adequado). (SÃO PAULO, 2011, s.p.).

Os resultados fornecidos pelo SARESP podem ser comparáveis aos da Prova Brasil (SAEB), pois o estado de São Paulo adotou métrica semelhante e adequou as habilidades avaliadas à avaliação nacional.

O estado criou, também, um indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Este, assim como o IDEB, é um indicador por escola, no qual são considerados o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar (SÃO PAULO, 2010a).

No âmbito local, de acordo com a pesquisadora Sandrine Rossini (2013), o Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal de Limeira (SAREM) realizou, em 2001, sua primeira edição. A avaliação foi aplicada pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) visando testar as habilidades constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangendo, inicialmente, todas as séries do ensino fundamental. Entretanto, o sistema não tinha uma matriz de referência e não avaliava sistematicamente as habilidades e competências mínimas esperadas para o ano letivo a cada edição, além de não ter uma coorte determinada, como se observa no SAEB e no SARESP.

Ainda de acordo com Rossini (2013), no período de 2001 a 2011, o SAREM foi se consolidando na rede e se instituiu definitivamente em janeiro de 2012, com a finalidade de fornecer subsídios para as políticas educacionais do município, além de verificar o desempenho dos estudantes.

Assim, as unidades escolares de Limeira têm o desempenho dos seus alunos analisado a partir de dois indicadores (IDEB e IDESP), capazes de lhes fornecer elementos não só para acompanhar e monitorar a aprendizagem de seus alunos, mas para identificar pontos que precisam de forte atuação e planos de ação. Isso possibilita a garantia a todos do direito à aprendizagem. Além disso, com a consolidação do SAREM, as escolas do município terão mais um instrumento para orientar e auxiliar na definição dos planos de ação com vistas à melhoria do ensino.

### **1.3 Contextualização da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança**

No município de Limeira, a rede de ensino que atende à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental está organizada por Ciclos, compreendendo, no primeiro, os três primeiros anos de escolaridade e no segundo, o quarto e quinto ano, com reprovação ao final de cada um. Essa rede foi formada em 1998 através de convênio celebrado com o estado de São Paulo para a municipalização do Ensino Fundamental I, que, à época, compreendia da 1ª à 4ª série.

A rede que atendia apenas à Educação Infantil foi ampliada, em consonância com o respaldo legal da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, para que os municípios, de forma autônoma, estabelecessem os seus próprios sistemas de ensino, sobretudo no que fosse relativo a políticas educacionais para a educação infantil e o ensino fundamental (HASENBALG e SILVA, 2003).

Inserido nesse sistema está a escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança. Dentre outras 95 unidades de ensino que compõem a rede de Limeira, ela é uma das 35 que atendem ao Ensino Fundamental e a que mais apresenta níveis preocupantes de baixo desempenho discente.

A sua situação frente às demais escolas municipais pode ser observada pelo quadro 1, no qual são expostos para comparação os índices alcançados pelas instituições que foram avaliadas nas edições da Prova Brasil de 2007 a 2011. Ele demonstra que muitas unidades tiveram queda no IDEB, mas a unidade escolar foco deste estudo manteve a média entre os anos de 2009 a 2011.

**Quadro 1: Comparativo entre o IDEB das unidades escolares municipais e a escola Esperança - 2007 a 2011**

Escolas municipais de Limeira	Ideb Observado		
	2007	2009	2011
1	6.1	6.5	5.9
2	*	5.0	*
<b>ESPERANÇA</b>	3.4	4.1	4.1
4	4.9	5.4	6.0
5	4.0	6.3	5.6
6	5.1	5.6	5.2
7	5.3	5.9	5.2
8	5.7	6.4	6.1
9	5.2	6.6	5.8
10	5.8	6.2	6.1
11	5.9	6.8	6.5
12	6.3	6.2	6.3
13	*	6.2	6.2
14	4.8	5.0	5.4
15	4.7	5.4	5.2
16	6.0	6.5	6.4
17	5.0	5.6	5.0
18	5.3	5.5	5.6
19	4.9	5.6	5.6
20	5.4	5.6	5.8
21	5.0	5.1	4.7
22	4.3	4.9	4.9
23	5.2	5.7	5.8
24	4.2	5.0	4.7
25	4.8	5.6	5.3
26	*	*	5.0
27	5.0	5.8	5.6
28	4.2	5.1	5.0
29	4.8	5.0	5.0
30	*	5.6	*
31	3.8	5.0	5.3
32	5.8	6.3	6.2
33	*	5.6	5.1
34	5.5	5.9	5.3
35	4.8	*	6.0
36	5.5	6.0	5.7
37	5.2	5.9	5.8

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal INEP (2013).

Obs.: \*Número insuficiente de participantes na Prova Brasil para que sejam divulgados resultados.

Embora tal comparação mostre que a unidade escolar investigada tenha aumentado seu IDEB de 2007 para 2009 e estabilizado o índice em 2011, enquanto outras unidades apresentam até mesmo decréscimo, a estagnação indicada é um sinal de alerta, pois pode representar risco de queda. A lógica seria que o índice aumentasse gradativamente, como previsto nas metas estimadas pelo SAEB.

Em Limeira o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) é extremamente alto em algumas regiões da cidade. No ano de 2000, esse índice foi classificado como 6, em uma escala de 1 a 6 (SEADE, 2000), e, em 2010, embora a classificação tenha se alterado para 5, essas mesmas regiões continuaram a concentrar os indicadores de vulnerabilidade social (SEADE, 2010)<sup>8</sup>. Dois dos bairros com IPVS 5 fazem parte da rede física atendida pela escola em questão.

Esse alto índice nos bairros pode ser identificado na análise do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Limeira. As faixas de desenvolvimento humano variam de muito baixo (entre 0,000 e 0,499) a muito alto (entre 0,800 e 1,000). Limeira aponta um IDHM de 0,775, caracterizado como um índice alto. Apesar de apontar IDHM alto, entre 0,700 e 0,799 (PNUD, 2013), o crescimento da desigualdade de renda, entre 1991 e 2010, aumentou em torno de 30%, e o nível de desocupação da população ativa manteve-se alto, 13,5%, demonstrando uma vulnerabilidade à pobreza.

A referida unidade escolar foi criada em 18 de fevereiro de 1992<sup>9</sup>, como Escola Estadual de Primeiro Grau, em um bairro localizado na periferia do município, na qual foram alocadas pessoas que não tinham moradia própria na cidade e nem mesmo possibilidade de pagar aluguel. As famílias que moravam no bairro eram, na sua maioria, migrantes de outros municípios e estados.

Tão logo ocorreu o processo de municipalização do ensino fundamental dos anos iniciais, a unidade de ensino tornou-se uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental através da Portaria de 13 de fevereiro de 1998, publicado no Diário Oficial do Estado em 14 de fevereiro de 1998. Localizada inicialmente dentro do bairro, atendia prioritariamente às crianças da localidade. Naquele momento, a sua direção era concursada e o corpo docente constituído por

---

<sup>8</sup> Os indicadores do Grupo 5 (Alta vulnerabilidade - setores urbanos) são, dentre outras, número reduzido de pessoas com domicílio particular permanente; número elevado de pessoas por domicílio; renda per capita média de até um quarto do salário mínimo; número elevado de crianças por domicílio; e quantidade elevada de mulheres responsáveis pelo domicílio (SEADE, 2010).

<sup>9</sup> Decreto de Criação nº 36 559, publicado no Diário Oficial do Estado em 17 de março de 1993.



professoras efetivas, que tinham assumido os cargos por meio de concurso público, e efetivos estaduais, que permaneceram na unidade prestando serviço ao município.

Depois de anos instalada no bairro, sua estrutura física começou a apresentar problemas e, por isso, um novo prédio foi planejado e construído em outra localidade, passando a situar-se entre o bairro a que pertencia e um novo bairro de condições socioeconômicas semelhantes e apresentando alto índice de vulnerabilidade social. A nova unidade escolar, maior e mais ampla, foi reinaugurada em 2008 e, a partir desse momento, a rede física de atendimento da escola se ampliou porque passou a atender, além das crianças que já faziam parte do corpo discente, as que vinham do outro bairro de localidade próxima, originário de ocupação do Movimento dos Sem Teto, com características socioeconômicas e culturais muito semelhantes à comunidade pertencente ao bairro original.

A unidade escolar transformou-se em Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a publicação do decreto nº 45, de 6 de fevereiro de 2008, atendendo desde bebês até crianças com dez anos. Nesse período, a equipe docente tinha 33 professores efetivos, que atendiam a classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A cada ano, havia uma renovação do corpo docente, devido à permissão do sistema de provimento de cargos no município para a remoção (mudança de uma unidade escolar para outra) e o realocamento dos professores ao final do ano letivo.

O mesmo aconteceu com a direção da escola que, ao perder a diretora efetiva, passou a ser gerida, a cada dois anos, por uma liderança diferente. Essa rotatividade também se dava pelo fato de se tratar de um cargo provido por concurso público, no qual o diretor efetivo tem o direito à remoção ao final de cada ano letivo.

Após cinco anos de funcionamento no novo local, a escola foi reestruturada, deixando de ser Centro de Educação Infantil para se tornar, a partir da deliberação do Conselho Municipal de Educação, de 3 de dezembro de 2010 e pelo Decreto nº 32, de 20 de janeiro de 2011, uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, com essa reestruturação, o atendimento ao nível infantil foi designado para outra unidade de ensino, passando a escola, apesar da denominação, a atender apenas aos anos iniciais do ensino fundamental.

O espaço físico também foi redimensionado para sua transformação em duas unidades, sendo destinadas 15 salas à escola em estudo. Destas, 11 funcionam como salas de aula que atendem a 11 turmas no período da manhã e 11 no da

tarde, sendo quatro de 1º ano, seis de 2º ano, três de 3º ano, cinco de 4º ano e quatro de 5º ano, totalizando 500 alunos, sua capacidade total. As quatro salas restantes são Sala de Recurso para atendimento aos alunos com necessidades especiais, Laboratório de Robótica, Laboratório de Informática e Biblioteca. Na Sala de Recursos são atendidos três alunos que apresentam laudo de deficiência intelectual e física no período da manhã e três alunos no da tarde. No entanto, há 30 alunos que foram encaminhados para triagem clínica e aguardam o fechamento do laudo para iniciar o atendimento.

Os alunos regularmente matriculados estão organizados por turnos: os 1º e 2º anos são atendidos no período da tarde e os 3º, 4º e 5º são atendidos no da manhã. Dos educandos que frequentam a escola, 100 fazem parte do Programa Mais Educação<sup>10</sup>, que conta com oficinas de música, canto e teatro.

Será apresentado mais detalhadamente no próximo tópico o perfil de cada segmento parte da unidade escolar.

### 1.3.1 Perfil da equipe gestora

Várias equipes gestoras passaram pela direção da escola nos 20 anos de sua existência. A primeira diretora ficou apenas um ano no cargo, de 1992 a 1993; já a segunda liderou a escola de 1993 e 2004, acompanhando a transição ocorrida na unidade escolar. Após remoção da gestora, a direção ficou sob a atuação de uma diretora substituta até 2008, quando, através de novo concurso público realizado pela prefeitura municipal, o cargo foi preenchido. A nova direção, no entanto, permaneceu por pouco tempo, sendo removida para outra unidade de ensino em janeiro de 2010, deixando novamente, a escola sob a direção de uma diretora substituta, que, em maio do mesmo ano, foi substituída por uma gestora efetiva aprovada em concurso público, que organizou e realizou a última reestruturação da escola.

---

<sup>10</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).

A atual equipe gestora da escola Esperança<sup>11</sup> conta com uma diretora e uma vice-diretora indicada pela gestora e aprovada pelo Conselho de Escola, que se responsabilizam por todo o funcionamento da unidade escolar, do âmbito administrativo ao pedagógico. Para a gestão pedagógica, são duas as coordenadoras do ensino fundamental, uma coordenadora de ciclo e uma do Programa Mais Educação, que atuam na escola há pouco mais de dois anos.

A direção apresenta formação no nível de pós-graduação em Gestão Escolar e a vice-direção, pós-graduação em Psicopedagogia. As coordenadoras pedagógicas têm formação superior, uma delas com graduação em Pedagogia e a outra em Sociologia. A coordenadora do Programa Mais Educação é formada em Pedagogia e a de ciclo tem mestrado em Educação.

Para atuar frente à organização do espaço, da rotina e do funcionamento da escola, a gestão escolar conta com um corpo de funcionários de auxiliares gerais, monitores, auxiliares administrativos, professores e coordenadores.

A unidade escolar também tem um Conselho de Escola, formado por representantes da equipe docente, dos funcionários e dos pais e representantes da comunidade de entorno. Ele realiza reuniões ordinárias a cada trimestre e reuniões extraordinárias sempre que necessário, para deliberar sobre questões de ordem financeira, administrativa e pedagógica, auxiliando a gestão escolar na tomada de decisões relativas ao melhor atendimento dos alunos pertencentes à comunidade escolar.

### 1.3.2 Perfil da equipe docente

O quadro docente atual conta com 29 professores efetivos municipais e quatro professores estaduais, sendo 22 com atuação em salas de aula de 1º a 5º ano; dois na Sala de Recursos, no atendimento às crianças com necessidades especiais; um nas aulas de Educação Física; um no Laboratório de Informática e um no de Robótica. Vale ressaltar que seis professores encontram-se afastados ocupando outras funções na rede de ensino.

---

<sup>11</sup> A unidade escolar conta com uma coordenadora do programa Mais Educação para organizar e supervisionar o trabalho desenvolvido nas oficinas de música, canto e teatro que ocorrem com os alunos matriculados no programa no contraturno (LIMEIRA, 2011).

A maioria dos docentes que atua na unidade é formada em Pedagogia, sendo alguns pós-graduados em Psicopedagogia e outros especialistas em áreas relacionadas à educação, como Gestão Escolar, Didática e Metodologia, totalizando 20 docentes com Pós Graduação *Lato Sensu*. Há professores que ainda estão cursando a especialização. O quadro 2 mostra o nível de formação dos professores efetivos da escola.

**Quadro 2: Nível de formação da equipe docente da escola Esperança**

<b>Nível de formação</b>	<b>Quantidade de professores</b>
Apenas Nível Médio - Magistério	0
Nível Superior – Graduação em Pedagogia	24
Nível Superior – Graduação em outras áreas (Matemática, Letras, Educação Física e Educação Especial)	9
Nível Superior – Pós-Graduação Lato Sensu	20

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

Os docentes que pertencem ao quadro de efetivos estaduais estão na escola há mais de 15 anos. Dos que são efetivos municipais, dois atuam há 15 anos, cinco entre 5 e 10 anos e os demais entre 1 a 3 anos. É importante ressaltar que o tempo de atuação na unidade escolar corresponde ao tempo de carreira no magistério. Portanto, aproximadamente um terço dessa equipe trabalha há mais tempo com a realidade em que a escola está inserida e passou por todos os períodos de transição, tanto da gestão quanto da mudança do prédio e da reestruturação, ao passo que, a maioria pertence a uma fase mais recente, iniciando praticamente a carreira docente na escola em questão.

A diferença de tempo de atuação entre os docentes deve-se a um quadro de profissionais que apresentava grande rotatividade de professores, visto que muitos se removiam, por escolha própria, ao final de cada ano letivo. Trata-se de um direito do professor concursado. Essa questão foi apresentada por uma das professoras entrevistadas como elemento causador do baixo desempenho dos alunos da unidade escolar que, com a saída de professores, muitas vezes, ficava sem profissionais para substituí-los. A vacância dos cargos era suprida com professores contratados, não concursados, e trocados a cada ano.

Analisando-se os registros de remoção, percebe-se um aumento significativo de inscrições para remoção entre os anos nos quais se iniciavam as avaliações externas. É possível constatar em 2009 e 2010 o dobro de remoções ocorridas em 2008, o que se confirma com os registros das Inscrições para Atribuição e Remoção<sup>12</sup>, como exposto no quadro 3.

**Quadro 3: Inscrições para remoção na escola Esperança – de 2008 a 2011**

<b>Ano letivo</b>	<b>Quantidade de professores inscritos para remoção</b>
2008	7 professores
2009	14 professores
2010	12 professores
2011	7 professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

Atualmente, a rotatividade de professores encontra-se em patamares menos elevados que os evidenciados anteriormente.

A equipe docente não tem o hábito de planejar ou discutir questões curriculares<sup>13</sup> coletivamente com frequência, sendo elas abordadas em reuniões pedagógicas. O planejamento das aulas constitui-se como uma atividade mais individual, em que cada docente elabora situações didáticas para sua turma ou ano de escolaridade e compartilha com os demais as atividades destinadas à reprodução.

Não há portanto um planejamento coletivo, este, de fato, exige o compartilhamento de experiências, opiniões e conhecimentos, o que não é tão simples em uma cultura mais voltada para o trabalho individual.

Assim como o corpo docente, o corpo discente também apresenta um perfil marcado pela comunidade em que está inserido, como será analisado na seção seguinte.

### 1.3.3 Perfil discente

<sup>12</sup> Dados obtidos em Ata de registro produzida em 20 de outubro de 2008.

<sup>13</sup> O município de Limeira não possui Diretrizes Curriculares definidas. Um rol de habilidades organizadas por bimestre se constituía como o currículo até o ano de 2012. Para 2014, a Secretaria Municipal de Educação implementou Diretrizes Curriculares para a rede municipal.

Os alunos atendidos pela unidade escolar pertencem a diversos bairros do entorno, totalizando nove comunidades, sendo 36% dos alunos provenientes do bairro criado a partir da ocupação do Movimento dos Sem Tetos e 20% do bairro onde a escola foi fundada, configurando-se, assim, em um total de 56% de crianças advindas dos dois bairros mais pobres do entorno da escola. Outros novos bairros surgiram ao longo do tempo, tendo um deles 15% das suas crianças matriculadas na escola. Os 29% restantes das matrículas dizem respeito a crianças de outras áreas que se formaram recentemente. Pode-se, então, afirmar que todos os alunos da instituição pertencem à periferia do município, constituída por bairros com famílias em condições socioeconômicas menos favoráveis (SEADE, 2010).

O Plano Gestor<sup>14</sup> da unidade escolar, elaborado para o quadriênio 2011-2014, mostra que 61% das crianças matriculadas vivem com seus pais, 31% somente com a mãe, 5% somente com o pai e 3% com seus parentes mais próximos, como avós ou tios. A maioria dessas famílias vive em casas próprias (58%), 21% paga aluguel, 13% vive em casas cedidas e 8% não tem moradia fixa. A maior parte das famílias (97%) reside em casas de alvenaria, sendo 71% das construções com três a cinco cômodos e 26% com apenas dois cômodos.

O sustento dos filhos e seus responsáveis provêm de atividades que 20% da comunidade declararam como sendo outras, não presentes como alternativas de resposta no questionário da pesquisa social, elaborada pela escola para a construção do Plano Gestor. Dentre os demais respondentes, 38% afirmaram se ocupar com tarefas do lar e 42% eram empregadas domésticas e ajudantes gerais. As profissões ou fontes de renda elencadas pela comunidade demonstraram uma relação com o nível de escolaridade apresentado: apenas 19% das mães ou das mulheres responsáveis pelas crianças terminou o ensino fundamental. Os responsáveis não apresentam alto nível de escolarização, mas 92% das mães e 85% dos pais sabem ler e escrever.

Na pesquisa realizada através da base de dados do Portal QEDU (QEDU, 2013) que disponibiliza dados sobre os alunos avaliados pela Prova Brasil, foram obtidas informações que demonstraram que a maioria dos alunos iniciou a sua escolarização na educação infantil (87%). Em 93% dos casos, os pais os

---

<sup>14</sup> Plano elaborado pela unidade escolar e homologado pela Secretaria Municipal de Educação em 16 de agosto de 2011, a partir de uma pesquisa social elaborada pela escola, apresenta a caracterização da instituição escolar e do público atendido, com base em investigação realizada pela própria equipe gestora, levantamento das prioridades e metas para atuação da equipe.

incentivavam a fazer o dever de casa e 81% conversavam em casa sobre o que aconteceu na escola. Em contrapartida, se mais de 80% dos familiares se interessavam pela vida acadêmica de seus filhos ao valorizarem o dever de casa e as vivências escolares, menos da metade dos pais ou responsáveis compareceram às reuniões de pais, como declarado por 47% dos alunos que responderam ao questionário aplicado por ocasião da realização da PROVA BRASIL na unidade escolar no ano de 2011.

Também se pode observar, por meio dos dados obtidos nesse questionário que 47% dos alunos se declararam pardos, 16% pretos e 29% brancos, 1% se declarou indígena e 1% amarelo, mas 12% dos alunos não souberam responder essa questão. Embora seja possível identificar como os alunos que participaram da Prova Brasil se consideram em relação à raça, os resultados apresentados não estabelecem a relação entre os alunos que se encontram com desempenho insuficiente ou rudimentar e a declaração sobre cor ou raça.

#### 1.4 Desempenho discente na unidade escolar

Os dados sobre o desempenho apontam que o maior problema da gestão, nesse momento, está nos baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas. O IDEB, que combina dois indicadores para chegar a um índice – fluxo e aprendizado –, aponta que a unidade escolar passou de 3,4, em 2007, para 4,1, em 2009; porém em 2011 manteve o mesmo IDEB de 2009, apresentando melhoria no fluxo e queda no aprendizado. Os dados são mostrados no quadro 4, no qual se verifica as taxas de fluxo, referentes à reprovação e ao abandono, e as taxas de aprendizado, relativas à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro 4: Evolução do IDEB da escola Esperança**

<b>Ano</b>	<b>Fluxo</b>	<b>Aprendizado</b>	<b>IDEB</b>
2007	0,94	3,64	3,4
2009	0,95	4,35	4,1
2011	0,98	4,15	4,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013) e Portal INEP (2013).

Ao analisar esses resultados, o fluxo, que indica as taxas de aprovação por ano de escolaridade, apresentou melhorias desde o seu acompanhamento, iniciado em 2007, no qual se pode constatar a evolução de 0,94 para 0,98, em 2011.

Se analisado por ano de escolaridade, ficará evidente que para os 2º anos a taxa passou de 98,8 para 100, em 2011; de 98 para 100 nos 4º anos; e de 82,4 para 93,8 nos 5º anos. Os primeiros anos tiveram queda de 1,7 pontos percentuais, o que não impactou negativamente no fluxo, que apresentou crescimento de 3% nos anos analisados, o que fica mais claro no quadro 5.

**Quadro 5: Taxas de aprovação por ano de escolaridade  
na escola Esperança – 2007 a 2011**

<b>Ano</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>2007</b>		98,8	100	98	82,4
<b>2009</b>	99	100	100	100	79,3
<b>2011</b>	97,3	100	100	100	93,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013) e Portal INEP (2013).

Dessa forma, os impactos negativos que resultaram em um IDEB aquém de todas as outras escolas municipais, e mesmo abaixo da média do município, têm sua origem nas médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, aferidas por meio da aplicação da Prova Brasil a cada dois anos para os alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Segundo o Portal IDEB (2013), o fluxo, denominado também de taxa de rendimento, é calculado por meio das médias das taxas de aprovação nas séries ou anos de escolaridade de cada um dos níveis do ensino fundamental. No caso da escola em questão, apenas os anos iniciais do ensino fundamental, utilizando-se as taxas de aprovação dos 1º aos 5º anos.

Já o aprendizado é calculado pelas médias dos resultados dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais se constata uma queda de proficiência de 2009 para 2011, demonstrada no quadro 6.



**Quadro 6: Evolução das médias de proficiência na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática na escola Esperança**

<b>Ano</b>	<b>Proficiência em Língua Portuguesa</b>	<b>Média de Proficiência esperada em Língua Portuguesa</b>	<b>Proficiência em Matemática</b>	<b>Média de Proficiência esperada em Matemática</b>	<b>Média de desempenho</b>
2007	145,20	200	159,10	225	3,64
2009	162,31	200	179,88	225	4,35
2011	159,30	200	172,32	225	4,15

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013), INEP(2013) e QEdU (2013).

Através da Prova Brasil, que faz parte do SAEB, duas competências são avaliadas: a leitura e interpretação de textos (Língua Portuguesa) e a resolução de problemas matemáticos (Matemática). Os resultados de 2011 apresentaram uma queda de 5% nesses níveis de proficiência, o que fez com que a taxa de 4,35 de 2009 diminuísse para 4,15, em 2011.

O indicador de aprendizado aponta que, na escala do SAEB, o esperado para um aluno do 5º ano em Língua Portuguesa é 200 e, em Matemática, 225. Os alunos dessa etapa de ensino da escola Esperança atingiram 159,30 em Língua Portuguesa e 172,32 em Matemática, o que significa que para as disciplinas avaliadas esses educandos estão abaixo do esperado: 26% e 31%, respectivamente.

Nesse sentido, o Portal QEdU, que dispõe de informações por unidade escolar sobre a Prova Brasil, mostra a dimensão do problema do desempenho nessa escola, apontando que, dos 170 alunos avaliados em 2011, apenas 15%, ou seja, 26 alunos aprenderam o adequado para a etapa de ensino na competência de leitura e de interpretação de textos.

Já em Matemática, a proporção dos que aprenderam o adequado para a competência de resolução de problemas é muito menor que a de Língua Portuguesa: dos 174 alunos avaliados, apenas 9% deles apresentaram o aprendizado esperado (14 alunos).

Esse cenário, comparado ao que ocorre em âmbito nacional, mostra uma escola com proporção de alunos com desempenho adequado em Língua

Portuguesa bem abaixo da média de 37% apresentada pelo país. Estando a escola localizada no interior de São Paulo, os valores comparativos a colocam em uma situação de alerta, pois o estado e também o município apresentam 44% de educandos em nível adequado para Língua Portuguesa, o que pode ser visualizado no quadro 7.

**Quadro 7: Comparativo do aprendizado em Língua Portuguesa na Prova Brasil – Escola Esperança, município, estado e país – 2007 a 2011**

Redes de ensino e escola Esperança	Evolução do aprendizado em Língua Portuguesa nível proficiente (%)		
	2007	2009	2011
Escola Esperança	10	17	15
Limeira	37	46	44
São Paulo	33	40	44
Brasil	25	32	37

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013), INEP (2013) e QEdU (2013).

Para uma noção exata de como o desempenho dos alunos da escola está abaixo do esperado, o Portal QEdU mostrou o posicionamento dos alunos em quatro níveis qualitativos de proficiência no ano de 2011. Em Língua Portuguesa, os alunos do 5º ano estão assim distribuídos: 3% no avançado, 12% no proficiente, 36% no básico e 49% no insuficiente, o que caracteriza que essa escola tem metade de seus alunos com aprendizado insuficiente na disciplina de Língua Portuguesa.

Em Matemática, no ano de 2011, 1% dos alunos se encontra no nível avançado e 8% no proficiente, totalizando apenas 9% que estão aprendendo o adequado à faixa etária. Esse percentual, comparado à rede municipal, ao sistema estadual e nacional, está muito aquém do esperado em termos de aprendizado. Os números que se referem ao nível básico, 33%, e ao insuficiente, 58%, são preocupantes.

O quadro 8 demonstra uma situação crítica quanto ao desempenho nessa disciplina: mais da metade dos alunos tem chegado ao 5º ano com aproveitamento insuficiente.

**Quadro 8: Comparativo do aprendizado em Matemática na Prova Brasil – Escola Esperança, município, estado e país – 2007 a 2011**

Redes de ensino e escola	Evolução do aprendizado em Matemática - Nível proficiente (%)		
	2007	2009	2011
Escola Esperança	6	15	9
Limeira	35	48	44
São Paulo	28	41	42
Brasil	22	30	33

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013), INEP (2013) e QEDu (2013).

Alguns dados coletados pelo questionário quando foi aplicada a Prova Brasil, disponibilizado no portal QEDu (2012), indicam que 87% dos alunos entraram na escola na creche ou pré-escola. Contudo, apresentavam baixo desempenho em relação a outras crianças da rede, pois o IDEB daquele ano indicava que a unidade escolar a qual pertenciam apresentava o menor índice do município (4,1).

Em relação à cidade, que possuía índice de 5,5, a escola apresentava índice 34% menor. Em relação às escolas que atendiam a estudantes de mesmo nível socioeconômico e índice de vulnerabilidade social no município, a instituição apresentava IDEB entre 15 e 20% menor, comparação exposta no quadro 9.

**Quadro 9: Comparativo do IDEB na Escola Esperança e escolas de mesmo Nível Socioeconômico (NSE) no município de Limeira – 2007 a 2011**

Evolução do IDEB escolas de mesmo NSE no município de Limeira			
Escolas	2007	2009	2011
Esperança	3.4	4.1	4.1
Escola 21	5.0	5.1	4.7
Escola 22	4.3	4.9	4.9
Escola 24	4.2	5.0	4.7
Escola 26	*	*	5.0
Escola 29	4.8	5.0	5.0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal IDEB (2013), INEP (2013) e QEDu (2013).

Obs.: \*Número insuficiente de participantes na Prova Brasil para que sejam divulgados resultados.

O município de Limeira realiza, todos os anos, um convênio com o estado de São Paulo para a realização da avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2010). Trata-

se de uma avaliação de rendimento escolar aplicada aos alunos da rede estadual e, por adesão, aos das demais redes de ensino. Também tem como finalidade, assim como o IDEB, fornecer indicadores para a análise sobre o desempenho das escolas e a forma de melhorá-los.

Pode-se verificar que, mais uma vez, a unidade escolar alcançou índices ínfimos, colocando-se diante do município, por repetidas vezes, como a que apresentou o mais baixo desempenho no SARESP.

Dessa avaliação participam os alunos do 3º ano, que terminaram o Ciclo I dos anos iniciais do ensino fundamental, e os do 5º ano, que finalizaram o Ciclo II dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao serem calculadas suas notas de proficiência, esses educandos são classificados segundo uma escala em que cada nível descreve as habilidades que demonstraram ter desenvolvido, assim como no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Trata-se de uma escala de interpretação cumulativa, ou seja, os alunos que se encontram em um nível mais alto dominam, também, as habilidades descritas nos mais baixos.

Os resultados, desde 2009, em comparação com o município, mostraram que a escola tem ficado sempre abaixo da média de pontos alcançada pela cidade, computando uma diferença significativa, que a posiciona bem abaixo das outras escolas da rede municipal. As médias atingidas em 2009 são demonstradas no quadro 10.

**Quadro 10: Resultados da avaliação do SARESP 2009 –  
Comparativo entre a rede municipal e a escola Esperança**

Avaliação SARESP 2009	Proficiência em Língua Portuguesa		Proficiência em Matemática	
	3 <sup>os</sup> anos	5 <sup>os</sup> anos	3 <sup>os</sup> anos	5 <sup>os</sup> anos
Rede municipal de Limeira	45	192	64,4	204,8
Escola Esperança	25,6	152,8	45,1	163,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2010b) enviado à unidade escolar.

O Boletim SARESP, enviado a cada unidade escolar, apresenta os resultados da escola contextualizados diante da rede estadual e municipal. Em 2009, o documento informou que a rede municipal, no que se refere à avaliação do 3º ano, atingiu 45 pontos em Língua Portuguesa, enquanto a escola atingiu 25,6, resultando

em uma diferença de 19,4 pontos. Já em Matemática, situação semelhante ocorreu: o município atingiu 64,4 nas avaliações, índice bem maior que os 45,1 atingidos pela escola (19,3 pontos de diferença).

Para a 4ª série/5º ano, em Língua Portuguesa, a rede municipal atingiu 192 pontos, enquanto a escola apresentou 152,8. Em Matemática, a rede pontuou 204,8 e a escola 163,4. As respectivas diferenças entre as médias de pontos do município, em comparação com a escola, são de 39,2 para Língua Portuguesa e 41,4 para Matemática.

Subsequentemente, o SARESP apontou avanços em Língua Portuguesa para a Escola Esperança. No entanto, isso não pode ser verificado em Matemática, como mostra o quadro 11.

**Quadro 11: Resultados da avaliação do SARESP 2010 – Comparativo entre a rede municipal e a escola Esperança**

Avaliação SARESP 2010	Proficiência em Língua Portuguesa		Proficiência em Matemática	
	3º anos	5º anos	3º anos	5º anos
Rede Municipal de Limeira	46,8	188,8	62	200,2
Escola Esperança	31,5	153,3	37	157,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2011) enviado à unidade escolar.

Em 2010, como explicitado no quadro 11, a média do município em Língua Portuguesa, ao final do Ciclo I, foi de 188,8, um decréscimo de 3,2 pontos em relação à média de 2009. Em Matemática a rede apresentou queda de 4,6 pontos. A escola Esperança apresentou situação semelhante à do município: pouco avançou em relação ao ano anterior na área de Língua Portuguesa e, em Matemática, revelou queda, ficando 25 pontos abaixo da média do município e, com isso, abaixo de todas as outras unidades.

Os alunos da unidade escolar que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental (5º ano) e foram avaliados pelo SARESP conseguiram, em 2010, um acréscimo de 0,5 pontos em Língua Portuguesa e decréscimo de 5,8 em Matemática. Porém, ainda são médias abaixo das alcançadas pela rede de ensino da cidade, mesmo com o decréscimo demonstrado em relação às médias anteriores.

Os resultados de 2011 continuaram a demonstrar baixo desempenho nas disciplinas avaliadas pelo SARESP. Analisando os dados de forma comparativa no quadro 12, os resultados fornecem informações relevantes sobre a evolução do desempenho dos alunos e do IDESP.

**Quadro 12: Resultados da avaliação do SARESP – Série comparativa da escola Esperança**

<b>Resultado Avaliação SARESP e IDESP– 2009 a 2011</b>			
<b>Ano</b>	<b>Média Proficiência</b>	<b>Fluxo</b>	<b>IDESP</b>
2009	1,8	0,9282	1,67
2010	1,63	0,9612	1,57
2011	1,71	0,9715	1,66

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2010b, 2011, 2012) enviado à unidade escolar.

Observando os resultados a cada ano, identifica-se uma queda de proficiência entre 2009 e 2010 e, embora tenha voltado a subir, a média de aprendizado em 2011 não recuperou os índices obtidos em 2009. Os resultados de 2011 ainda mostraram que, ao terminar o primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos deixam de avançar adequadamente, diminuindo o nível de aprendizado ao atingirem o 5º ano no final do segundo ciclo, como pode ser evidenciado no quadro 13 pelos dados comparativos.

**Quadro 13: Resultados da avaliação do SARESP 2011 – Comparativo entre níveis de proficiência do 3º e 5º ano de escolaridade da escola Esperança (%)**

<b>Resultados SARESP-2011</b>		<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Adequado</b>	<b>Avançado</b>
<b>3º ano</b>	<b>LP</b>	20,4	39,8	34,1	5,7
	<b>MAT</b>	51,8	16,4	29,4	2,4
<b>5º ano</b>	<b>LP</b>	48,6	39,2	11,5	0,7
	<b>MAT</b>	69,1	23,3	7,4	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Boletim SARESP (SÃO PAULO, 2012) enviado à unidade escolar.

A análise dos dados das avaliações externas das quais a unidade escolar participou indica que a maior parte dos seus alunos não tem alcançado o desempenho esperado em Língua Portuguesa e Matemática para a etapa de ensino. Tal constatação mostra que os estudantes não conseguem "ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais" (BRASIL, 2008), tanto textos mais familiares quanto mais formais de domínio público, assim como não estão capacitados para a resolução de problemas.

Essas considerações conduzem a constatações sobre como os discentes estão prejudicados no desenvolvimento de capacidades, tais como "observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, dedução e estimativa" (BRASIL, 2008, p.196). Se a leitura é condição essencial para que se possa "compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita" (BRASIL, 2008, p. 105), ao não adquirir as habilidades e competências básicas, os educandos não estão sendo preparados para se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

Como cabe à escola propiciar oportunidades para a construção das competências básicas necessárias para o pleno envolvimento do indivíduo à sociedade, cabe a ela, também, não tergiversar, mas, sim, analisar e buscar soluções para o que se diagnostica. Estando inserida em um sistema educacional como o municipal, algumas ações e propostas de intervenção para a melhoria do desempenho podem ser implementadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Serão identificadas, a seguir, algumas das ações desenvolvidas pela SME de Limeira e pela escola Esperança visando à melhoria da qualidade do ensino, partindo do desempenho insuficiente verificado nas competências de leitura e escrita e resolução de problemas nas avaliações externas.

### **1.5 Ações desenvolvidas com vistas à melhoria da qualidade do ensino**

Em geral, as preocupações balizadoras da maior parte dos planos, programas ou projetos que visam alcançar melhores resultados centram-se, prioritariamente, no desenvolvimento da competência de leitura e escrita e na resolução de problemas, haja vista que as provas aplicadas avaliam essas habilidades. Uma análise das matrizes de referência das avaliações externas que compõem o SAEB (BRASIL,

2008), por exemplo, mostram que, para Língua Portuguesa, espera-se que os alunos sejam capazes de realizar procedimentos de leitura, tais como localizar informações explícitas em um texto; inferir sentido de uma palavra ou expressão; inferir informação explícita; identificar o tema de um texto, além de relacioná-lo a outro que trate do mesmo tema; estabelecer relações de sentido entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Em Matemática, os alunos devem resolver uma situação problema utilizando um conceito já construído por ele, mobilizando, assim, seus recursos cognitivos.

Da mesma forma, as matrizes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo, em Língua Portuguesa, avaliam a interpretação de textos nas esferas de produção, na reconstrução dos sentidos, na textualidade e intertextualidade, além de identificar marcas linguísticas e de variação linguística, coincidindo, assim, com as matrizes do SAEB. Em Matemática, o SARESP avalia as competências mínimas para desenvolver o raciocínio qualitativo e o pensamento funcional, estabelecendo relações e representações diversas, além da resolução de problemas (SÃO PAULO, 2011).

Diante dos resultados insuficientes alcançados pelos alunos nas avaliações que mensuram as competências acima descritas, algumas ações podem ser identificadas no intuito de contribuir para a melhoria dos resultados.

Com os índices apontando baixa qualidade de ensino na unidade escolar Esperança, no ano de 2010, a escola foi contemplada com o Programa Mais Educação<sup>15</sup>, do governo federal, que tem como finalidade contribuir para a formação integral dos alunos através de diferentes ações e projetos, sempre em consonância com o Projeto Pedagógico da escola, almejando qualificar o processo educacional e melhorar o aprendizado discente através de atividades em tempo integral. Outras ações, tanto externas quanto internas, foram propostas, sendo descritas nos próximos itens.

---

<sup>15</sup> Portaria Interministerial nº 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).



### 1.5.1 Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação, desde que a rede municipal de ensino começou a atender o ensino fundamental, em 1998, apresentou algumas ações, programas e políticas que visavam à melhoria do desempenho discente, na rede como um todo e nas escolas de menor desempenho, como a Esperança.

De modo geral, logo no início da municipalização, foram adotadas as Classes de Aceleração<sup>16</sup>, visto que vários alunos que vieram da rede estadual se encontravam em defasagem de conteúdo e distorção idade-série. Esse projeto era pautado por uma Resolução da Secretaria de Educação Estadual, que objetivava eliminar a distorção idade-série no Ensino Fundamental, com uma proposta didático-pedagógica própria (SÃO PAULO, 1996).

Não havia monitoramento dos resultados do SAEB ou do SARESP, já implantados a nível nacional e estadual. O que ocorria era uma avaliação de habilidades e competências, realizada pela própria Secretaria Municipal de Educação, que, ao final de cada ano, analisava fatores diferentes, posteriormente denominada Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (SAREM). Porém, com base nos seus resultados, investiu-se em formação docente para Língua Portuguesa e Matemática, sendo oferecidas várias capacitações; porém, com número reduzido de vagas.

O Programa Estudar pra Valer<sup>17</sup> foi implementado para a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa das escolas municipais com menor desempenho discente. Dentre as escolas elegíveis para o Programa, a Esperança foi contemplada em 2008, recebendo material para os alunos e formação para alguns professores representantes da equipe e coordenadores. O material foi desenvolvido pela fundação Volkswagen, com coordenação técnica do Cenpec (Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária), organização da sociedade civil.

---

<sup>16</sup> A Secretaria Estadual de Educação criou esse projeto com o objetivo de eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, por meio da Resolução nº 77, de 03 de julho de 1996 (SÃO PAULO, 1996).

<sup>17</sup> O Programa Estudar Pra Valer encontra-se melhor detalhado na seção “Projetos” do site do CENPEC (2013).

Já o Programa Letra e Vida<sup>18</sup> foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação, com adesão do município de Limeira, para a formação dos professores alfabetizadores, com o objetivo de melhorar significativamente os resultados quantitativos e qualitativos de alfabetização no sistema público de ensino (SÃO PAULO, 2003). Duas edições do curso de capacitação foram realizadas pela Secretaria, das quais participaram, em 2008 e 2009, alguns docentes da escola Municipal Esperança. Os demais não tiveram a chance de participar, pois a formação não foi mais oferecida nos outros anos.

Em 2010, foi implementado o Programa Ler e Escrever<sup>desenvolvido</sup> na rede municipal a partir de convênio realizado com o estado de São Paulo, conjugando linhas de ação articuladas para formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Sua meta era alfabetizar plenamente as crianças até os oito anos de idade e recuperar a aprendizagem dos demais alunos do Ciclo I do ensino fundamental.

Porém, na unidade escolar pesquisada, o programa foi percebido, pelos professores, como uma imposição por parte da Secretaria Municipal de Educação, que não considerava a dificuldade dos alunos, os quais, nas palavras de uma das professoras da equipe, não conseguiam acompanhar o trabalho proposto, considerado muito extenso:

A gente trabalhava com o ler e escrever nessa época, então vinha tudo muito imposto, a gente tinha que tentar desenvolver aquele trabalho, muitas vezes muito extenso, o livro era muito pesado e as crianças daqui não conseguiam acompanhar. Então, isso também influenciou, porque o que eu acho é que a gente tem que trabalhar de acordo com a realidade que está ali, então o ler e escrever era uma... era colocado pra rede toda. Então para a gente aqui acabava se tornando algo um pouco... tinha que dar conta de tudo aquilo e, às vezes, acabava passando por cima daquilo que o aluno precisava. (PROFESSORA ROSA, entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

A recuperação da aprendizagem proposta por esse programa incluía as salas de PIC (Programa Intensivo de Ciclo)<sup>19</sup> e previa uma organização administrativa e curricular diferenciada, inclusive com a utilização de materiais específicos para

---

<sup>18</sup> Programa com foco na formação de professores alfabetizadores, implementado e realizado através de convênio com o governo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2003).

<sup>19</sup> As salas de PIC destinavam-se à recuperação da aprendizagem dos alunos do 3º e 5º anos de escolaridade, visando impedir que as crianças prosseguissem nos estudos sem ter desenvolvido as competências de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2009).

aqueles que não tivessem alcançado os níveis desejados de aprendizagem nos dois primeiros anos de escolarização e para os que não teriam condições de avançar para o Ciclo II do ensino fundamental.

Todos os projetos anteriormente apresentados já foram encerrados. O Programa Ler e Escrever, que dependia de renovação do convênio, encerrou-se ao final de 2012, com a troca da equipe da Secretaria Municipal de Educação e não há, até o momento de elaboração deste estudo, novas propostas de programas para as escolas de baixo desempenho.

No próximo tópico, serão analisadas as ações desenvolvidas pela unidade escolar na tentativa de sanar o problema do baixo desempenho dos alunos atendidos por ela.

#### 1.5.2 Ações desenvolvidas pela unidade escolar

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança, foco deste estudo, aderiu e participou de todos os programas e projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação que tentavam tratar do problema do baixo desempenho apresentado pela unidade, inclusive incorporando alguns desses projetos ao seu Plano Gestor.

Vale ressaltar que tal plano corresponde ao Projeto Político Pedagógico adotado por outras redes de ensino, sendo composto pela caracterização da comunidade atendida e pelo plano de metas para cada quadriênio. Por isso, eles podem ser considerados documentos análogos, com diferença apenas na sua nomenclatura e no seu eixo condutor.

O Plano elaborado pela Escola Esperança para o período 2007 a 2010, mesmo período em que as avaliações externas começaram a incidir sobre a escola, previa metas que visavam, diretamente, à melhoria do desempenho e outras com vistas à organização e ao funcionamento da instituição. Com foco na aprendizagem, o Plano trazia como objetivo da escola a alfabetização; a implementação da Sala de Recursos, ambiente destinado ao atendimento educacional especializado; o acompanhamento do rendimento escolar; a realização de diagnóstico inicial a partir dos resultados de avaliação e da análise de portfólios; o acompanhamento pedagógico *in loco* nas salas de aula e a capacitação com troca de experiências entre os docentes.

Quanto ao processo de elaboração desse documento, as professoras atuantes há mais tempo na instituição relataram terem participado das discussões e do levantamento de dados junto aos pais e dos debates em grupos sobre as metas, conforme observado no trecho transcrito da conversa com a professora Vânia.

P: Você participou da elaboração do Plano Gestor na unidade escolar?

E: Algumas vezes, em algumas partes.

P: Você lembra o período?

E: 2005 e 2006, por aí.

P: Depois desse período você não participou mais?

E: Se comentava, falava, fazia alguns levantamentos. Mas, diretamente, acho que não.

P: Como foi feita a elaboração do Plano Gestor? Quem participou?

E: Fazia algumas coisas, levantamentos com os pais, algumas coisas com a gente, mas a maior parte era a diretora e a vice. (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Consta nos adendos do Plano Gestor<sup>20</sup> que as metas previstas para 2008 foram revistas e readequadas para o ano seguinte, sendo estabelecidas, dentre 13 metas, seis que se relacionavam diretamente com o desempenho escolar: elevação dos índices de desempenho da escola; utilização da escrita como função social; reconhecimento da função dos números; aquisição de material didático-pedagógico; promoção de articulação de técnicas de ensino variadas e utilização de espaços e ambientes e implementação interna de Sistema de Avaliação Contínua da Aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, ou seja, um conjunto de provas aplicadas bimestralmente para mensurar o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas.

O Plano Gestor, construído para vigorar até 2010, contemplava diversos projetos especiais, além dos planos de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de tornar positiva a qualidade do ensino oferecido pela instituição e, por consequência, o desempenho dos alunos. Dentre esses projetos especiais, aqueles que estavam voltados à melhoria do desempenho discente eram a Sala de Leitura, o laboratório de Informática, a recuperação paralela e os projetos voltados à alfabetização.

O projeto Sala de Leitura pretendia estabelecer atividades que valorizassem a leitura, o ambiente de leitura e a formação do leitor competente. No entanto, o espaço foi pouco utilizado pelos docentes, sendo instalado em uma parte dele a

<sup>20</sup> Homologado pela Secretaria Municipal de Educação em 02 de junho de 2009 (LIMEIRA, 2008).

Sala de Recursos, não tendo sido registrado nenhum tipo de avaliação sobre a ação desenvolvida.

Em entrevistas com os docentes da unidade escolar, evidencia-se a falta de acompanhamento e avaliação dos projetos e ações desenvolvidos na unidade escolar. Elza, uma das professoras, justifica essa ausência pela falta de conhecimento.

Olha, pelo que eu pude perceber neste período, por conta de ter sido um processo fragmentado, nós não temos hoje nem o conhecimento pleno de quais são essas ações para que a gente pudesse verificar em algum momento se elas foram implementadas, o que ficou a desejar o que precisa ser melhorado. Então eu não tenho o conhecimento pleno do todo, de quais são essas ações. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

A ausência de avaliação parece se justificar, no relato dos docentes, pela falta de conhecimento pleno do Plano Gestor e pela rotatividade da direção da escola, que estaria atrelada ao não engajamento às ações não pertencentes à sua gestão, conforme se identifica na fala da professora Vânia.

Eu acho que ficou muito complicado, com a troca de diretora também, porque começava um tipo de trabalho de repente mudava tudo, começava de novo, e tanto a falta de professor quanto a de direção prejudicou. (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

O laboratório de Informática, outro projeto especial, objetivava utilizar uma moderna metodologia através do uso do computador, buscando contribuir com a alfabetização de maneira lúdica e interdisciplinar. O laboratório se instalou, efetivamente, no final de 2010, coincidindo com o término do período proposto para o Plano Gestor e com o afastamento de uma professora que atuaria na orientação e condução das atividades.

Já a recuperação paralela pretendia propiciar momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades e consolidação das aprendizagens de todos os alunos. Esse projeto, ainda em vigor, depende da contratação, pela Prefeitura Municipal, de professores para o atendimento, no contraturno, dos alunos mapeados pelos docentes das salas regulares. A dependência de instância superior implica, muitas vezes, em atrasos para o início dessas aulas, fazendo com que a defasagem de aprendizagem aumente.

Os projetos voltados à alfabetização relatados nesse Plano tinham como foco uma metodologia de trabalho diversificada, pautada em jogos, música, expressão corporal e interações entre professores, alunos e materiais diversificados. Eles englobavam um Clube de Correspondência, troca de cartas sobre temas variados entre os alunos e as turmas da escola, e a Liga da Leitura, uma sala de aula experimental na qual seriam feitas atividades de iniciação à leitura para alunos com dificuldade no desenvolvimento dessa competência.

Embora as ações implementadas tivessem a intenção de intervir nos baixos resultados alcançados pela unidade escolar, os efeitos desejados não foram observados nos resultados das avaliações externas, muito provavelmente pela implantação que não se mostrou plena. Alguns indícios dessa insuficiência seriam a não utilização da Sala de Leitura, o atraso no início das aulas de recuperação paralela e na utilização do laboratório de Informática.

A equipe docente retrata, nesse período, uma rotatividade grande na gestão, sendo as ações abandonadas a cada troca de direção. Antônia, uma das professoras, relata que a equipe trabalhou com diversos gestores e que em alguns momentos se perdeu por não ter alguém que conduzisse de maneira apropriada o trabalho na escola.

Olha, nós da equipe escolar passamos por diversas equipes gestoras e com isso a equipe se perdeu em alguns momentos por não ter alguém que conduzisse da maneira mais apropriada, e nós tivemos vários momentos da equipe trabalhar sozinha, sem equipe gestora nenhuma atuando dentro da escola, e com isso o trabalho muitas vezes ficava solitário; você e sua sala ou então uma outra professora formando uma dupla, e nem sempre o resultado era o que se esperava, porque na verdade, nós tínhamos algumas turmas que se desenvolviam bem e outras que não porque não tinham respaldo nenhum. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

A frequente mudança de gestão não permitiu um acompanhamento efetivo da implementação das ações e dos projetos propostos. Terminada a vigência do Plano Gestor anterior, um novo material foi elaborado para o quadriênio 2011-2014, tendo por base o diagnóstico da situação enfrentada pela escola<sup>21</sup>. Embora esteja retratada no Plano a caracterização da comunidade atendida pela escola e a caracterização dos problemas enfrentados pela equipe escolar, em entrevistas

---

<sup>21</sup> É relevante salientar que, em 2011, houve mais de uma edição da Prova Brasil, cuja expectativa era a superação média do índice 4.1 atingido em 2009, o que não ocorreu conforme já explicitado em tópico anterior.

realizadas com a docente que está há mais tempo na escola e com a que ingressou recentemente, ambas expressaram que não participaram totalmente do levantamento dos dados pertinentes à elaboração do plano.

Relataram, ainda, que não discutiram as metas e ações elencadas no documento. A professora Vânia afirma que “fazia algumas coisas, levantamentos com os pais, algumas coisas com a gente, mas a maior parte era a diretora e a vice” (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013). Já a professora Rosa destaca que “na verdade, não me recordo de ter participado nem de ter entrado em contato com o plano gestor” (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

Há diferentes percepções sobre a participação dos professores e da comunidade na elaboração e implementação do Plano Gestor. A docente Elza revela uma participação de forma fragmentada:

Olha, o grupo de professores participou, o grupo de funcionários que inclui os monitores, os auxiliares gerais, coordenação pedagógica participaram, não me lembro neste momento, por ter ficado um processo fragmentado. Pelo menos eu não presenciei a participação dos pais, só se houve em algum outro momento que não junto com a equipe pedagógica, mas eu não me lembro de ter presenciado a participação dos pais e da comunidade nesse processo. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

Entretanto, mesmo que os professores não se reconheçam como coautores ou colaboradores da elaboração do Plano Gestor, este contempla o levantamento dos problemas que afetam o processo do ensino e aprendizagem, denominados no projeto como forças e fraquezas. As fraquezas dizem respeito à degradação do prédio causada por fenômenos da natureza e problemas estruturais na construção; ao alto índice de alunos não alfabetizados; à baixa frequência dos responsáveis pelos discentes às reuniões de pais; à indisciplina dos alunos; à inexperiência e despreparo de alguns professores; à falta de segurança e à desmotivação dos alunos em aprender.

A partir desses apontamentos, foi definido um conjunto de prioridades, traduzidas em metas de curto prazo a serem atingidas pela unidade escolar, com previsão de ações, recursos materiais e financeiros<sup>22</sup>: melhorar o índice de alfabetização da escola; garantir o uso do material Ler e Escrever disponibilizado pelo convênio entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de

---

<sup>22</sup> Plano Gestor 2011/2014 homologado pela Secretaria Municipal de Educação em 16 de agosto de 2011 (LIMEIRA, 2011).

Educação; diminuir a indisciplina dos alunos; melhorar a prática docente de alguns professores; diminuir a falta dos responsáveis pelos alunos nas reuniões de pais; motivar os alunos com relação à própria aprendizagem e melhorar a segurança da escola. Somente há previsão de recursos financeiros através de verbas federais, como o PDDE<sup>23</sup>, para a meta que se refere à melhoria da segurança da escola.

A cada meta corresponde a previsão de um conjunto de ações necessárias à sua execução, a partir da homologação do Plano, estabelecendo-se, também, um responsável pela sua implantação, conforme explicitado no quadro 14.

A diretora de escola responsável pela condução da elaboração do Plano Gestor supracitado deixou a gestão da unidade escolar seis meses após a sua homologação pela Secretaria Municipal de Educação e a vice-diretora, que havia ficado no lugar da gestora, saiu sete meses após a finalização do plano. Os planos de ação, previstos nesse Plano Gestor, não foram, dessa forma, efetivamente implementados após a sua elaboração.

Ao se considerar as manifestações das professoras da unidade escolar nas entrevistas, nenhuma fase do Plano foi compartilhada com a equipe docente, o Conselho de Escola ou a comunidade escolar. Mesmo que algumas delas se recordassem do preenchimento de questionários e relatórios, mostraram que o processo foi fragmentado, o que, atualmente, provoca o desconhecimento desse documento por parte da equipe docente.

---

<sup>23</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola consiste na assistência financeira às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos, com base no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse (BRASIL, 2013).



**Quadro 14: Metas, ações e responsáveis – Plano Gestor de 2011 a 2014  
da escola Esperança**

<b>Metas de curto prazo (até um ano)</b>	<b>Ações</b>	<b>Responsável pelo cumprimento</b>
1 – Melhorar o índice de alfabetização	Implantação de projeto de leitura; Acompanhamento em sala de aula pelos coordenadores pedagógicos, com orientações aos professores; Observação periódica do material dos alunos pelo vice-diretor; Uso efetivo do material Ler e Escrever.	Vice-diretor
2 - Implantar o projeto “Roda de Leitores”	Realização de leitura semanal na biblioteca por uma monitora, com uma conversa com os alunos sobre o livro favorito.	Monitora
3 - Otimizar a prática pedagógica docente	Formação nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) pelos coordenadores pedagógicos e solicitação de formação à SME.	Coordenadoras pedagógicas
4 - Otimizar a motivação dos alunos com relação à própria aprendizagem	Implantação do projeto “Alunos Destaques”, para divulgar e valorizar avanços.	Coordenadoras pedagógicas
5 - Aumentar o índice de presença dos responsáveis na reunião de pais	Envio de bilhete para conscientização dos pais; Realização de leituras e palestras para formação dos pais durante as reuniões.	Assistente Social

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar Esperança (LIMEIRA, 2011).

Embora tenha sido observado que não houve participação efetiva da equipe e da comunidade no processo total de elaboração das metas contidas no Plano, ainda assim são encontradas iniciativas e propostas de ações para tentar modificar o desempenho discente, o que evidencia um poder de decisão concentrado na figura da gestão, reafirmado por Cátia, uma das professoras entrevistadas.

Particpei, acho que foi em 2010 que teve a última, 2008 tava terminando uma, acho que em 2010 teve a outra, não tenho certeza. Mas, assim, é daquele jeito, já vinha mais ou menos pronto e a gente votava se aceitava aquilo ou não e ponto. A gestão que fazia a maior decisão daquilo mesmo. (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Além do Plano Gestor, ocorreram na unidade escolar, durante o período de vigência do plano, reuniões de Conselho de Ciclo, que objetivavam que cada

professor fizesse o levantamento das causas do desempenho insuficiente da sua turma e propusesse soluções para as dificuldades. A seguir, são expostas as causas levantadas pelos docentes e as ações propostas para saná-las.

### 1.5.3 Apontamentos dos Conselhos de Ciclo sobre o baixo desempenho discente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança de 2007 a 2011

No período compreendido entre os anos de 2007 a 2011, causas do baixo desempenho e propostas de soluções foram levantadas pela equipe docente e pelas coordenadoras pedagógicas em reuniões de Conselhos de Ciclo, registradas em atas próprias. Esse material foi estudado, tendo sido seus dados coletados através de pesquisa documental porque, de acordo com Gilberto de Andrade Martins (2008, p. 46), ela se faz necessária "para melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes".

Em entrevistas com algumas professoras, foi mostrado que os Conselhos de Ciclo, às vezes, como afirma Antônia, se constituíam em momentos para

preencher os papéis e receber os recados todos que tinham se acumulado, ou para fazer uma leitura, ouvir uma mensagem, nem sempre foi dessa maneira. Hoje em dia acredito que tem muito mais validade e mais significado, porque você sempre está sendo atualizado à parte do que está acontecendo, repensando o que está fazendo, mesmo nos HTPCs. Eu penso que contribuiu muito para a gente, porque antes a gente tinha um HTPC para receber muitos recados sem um filtro, recebendo muitos da rede, sem tempo de trabalho muito, tendo de fazê-lo em sala de aula. Hoje eu penso que esse trabalho coletivo tem fluído muito melhor e a gente tem compreendido o que é fazê-lo em grupo... Eu penso que foi muito válido. (Entrevista realizada em setembro de 2013).

Geralmente, a dimensão pedagógica ficava sob a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas, o que foi destacado pela mesma professora ao ser questionada sobre a posição da gestão anterior frente aos resultados de desempenho dos alunos: "Havia sim uma preocupação, mas a parte pedagógica, quem atuava mais eram as coordenadoras e nós não tínhamos todo esse movimento de equipe, de grupo trabalhando junto por um objetivo" (Entrevista realizada em setembro de 2013).

O número de vezes em que os docentes apontaram determinada causa para o desempenho insuficiente dos seus alunos demonstraram um peso maior para problemas cognitivos, como dificuldade de expressão e raciocínio lógico, e problemas comportamentais, o que se verifica a fala das professoras que já faziam parte da equipe docente nesse período. Uma delas apontou, também, a falta de professores, fator que não aparece elencado nos registros e atas dos Conselhos.

Em 2008 e 2009, continuaram a ser selecionadas as mesmas causas como razões para o baixo desempenho, direcionando ainda mais para a dificuldade de expressão e de raciocínio lógico e para os comportamentos e atitudes dos alunos, como se pode constatar no quadro 15.

**Quadro 15 - Causas para o baixo desempenho escolar entre 2007 e 2009 da escola Esperança**

<b>Causas do aproveitamento insuficiente</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2007</b>	<b>Nº de vezes apontada -2008</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2009</b>
Falta de frequência	123	65	131
Transferido	26	06	84
Comportamento e atitude	482	534	653
Problema extraclasse	346	334	517
Dificuldade de expressão	557	683	897
Falta de raciocínio lógico	606	754	898

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

As propostas de solução por parte da equipe docente, diante das causas levantadas nos Conselhos de Ciclo nos anos de 2007 a 2009, mostrada no quadro 16, seguem a mesma lógica para todos os anos de escolaridade e cada ano letivo. Algumas professoras destacaram que os momentos de análise e reflexão nos Conselhos de Ciclo nem sempre eram feitos com a ênfase e discussão necessárias a respeito do desempenho dos alunos, como percebido no relato de uma das entrevistadas: "Era verificado, mas não assim com tanta ênfase quanto está sendo feito agora, está sendo feito nessa gestão. Nós víamos o resultado e conversávamos na reunião do conselho, mas não era assim minucioso como está sendo agora" (PROFESSORA VÂNIA, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

**Quadro 16 - Propostas de Solução para o baixo desempenho escolar entre 2007 e 2009 da escola Esperança**

<b>Proposta de solução</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2007</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2008</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2009</b>
Compensação de ausência	27	16	11
Entrevista com os pais	400	504	557
Atendimento individualizado	493	510	769
Trabalho intensivo	438	443	784
Motivação	495	585	901
Diálogo	497	579	959
Recuperação contínua e paralela	352	394	311
Trabalho intensivo com a leitura a escrita	462	692	910
Trabalho Diversificado	535	710	669

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

No quadro 16, observa-se a reprodução das propostas de solução por três anos consecutivos. Com exceção do item “Compensação de ausência”, as outras propostas foram apontadas várias vezes pelos docentes, com um peso maior no ano de 2007 para o “Trabalho diversificado”. Em 2008 as soluções mais apontadas foram “Trabalho intensivo com leitura e escrita” e “Trabalho diversificado” e em 2009, “Motivação”, “Diálogo” e “Trabalho intensivo com leitura e escrita”.

Já em 2010 e 2011, novos fatores foram identificados pelo corpo docente como causas do insuficiente aproveitamento escolar por parte dos alunos e, conseqüentemente, propostas diferenciadas de soluções também foram cogitadas. A mudança de causas e propostas apontadas nos Conselhos pode estar relacionada à mudança de gestão escolar tão reafirmada pelas docentes, que destacaram a alteração no tipo de trabalho desenvolvido cada vez que uma nova gestora assumia o cargo.

Os fatores apontados com maior peso nesse período estão relacionados à defasagem de conteúdo, resistência em realizar a atividade e dificuldade de concentração, tendo a “Assiduidade” superado a “Resistência em realizar a atividade” no ano de 2011, conforme constatado no quadro 17.

**Quadro 17 - Causas para o baixo desempenho escolar - 2010 e 2011 da escola Esperança**

<b>Causas do aproveitamento insuficiente</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2010</b>	<b>Nº de vezes apontada - 2011</b>
Assiduidade	321	226
Defasagem de conteúdo	656	587
Problemas de ordem emocional	268	140
Problemas de ordem física	57	16
Resistência em realizar atividade	367	168
Dificuldade de concentração	756	555
Indisciplina	332	177

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

A partir de 2010, as propostas foram alteradas, sendo ampliadas e diversificadas, deixando o escopo dos pais e do atendimento individual para centrar-se em ações internas, sendo a proposta mais aventada como solução para o baixo desempenho a recuperação contínua, aquela que se realiza dentro da sala de aula pela professora da turma, seguida de recuperação paralela, oferecida no período oposto ao das aulas.

As propostas de encaminhamento para assistente social também podem ser observadas nos registros dos Conselhos de Ciclo de 2010 e 2011, revelando que a influência do contexto social seria a justificativa para os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, como pode ser constatado no quadro 18.

**Quadro 18: Propostas de solução para o baixo desempenho escolar – 2010 da escola Esperança**

<b>Proposta de solução</b>	<b>Nº de vezes apontada</b>
Recuperação contínua com ARIL <sup>24</sup>	15
Recuperação contínua	708
Recuperação paralela	478
Sala de Recursos	17
Encaminhamento Saúde Mental	8
Encaminhamento para ARIL	4
Encaminhamento para a sala de PIC <sup>25</sup>	5
Encaminhamento para assistente social	416

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

<sup>24</sup> Associação de Reabilitação Infantil de Limeira que atende crianças portadoras de necessidades especiais após triagem e emissão de laudo técnico.

<sup>25</sup> Programa Intensivo de Ciclo que integra a proposta do Programa Ler e Escrever e destina-se aos alunos que terminaram o 3º ano sem se alfabetizarem ou em condições de acompanhar o 4º ano do ensino fundamental.

No entanto, ao contrário do que se observa no levantamento das causas, as propostas de solução não permaneceram as mesmas em 2011. Elas se reduziram e se concentraram em recuperação, contínua ou paralela, e atendimento especial, representado pela Sala de PIC (Programa Intensivo de Ciclo) e Sala de Recursos, como se observa no quadro 19.

**Quadro 19: Propostas de solução para o baixo desempenho escolar - 2011 da escola Esperança**

<b>Proposta de solução</b>	<b>Nº de vezes apontada</b>
Encaminhamento para sala de PIC	99
Recuperação paralela	579
Recuperação contínua	558
Sala de Recursos	42

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na unidade escolar (2013).

Todas as ações descritas demonstraram algumas formas de intervenção na realidade escolar, seja do governo federal com o Programa Mais Educação, seja da Secretaria Municipal de Educação, com adesão a projetos do governo estadual ou mesmo da própria escola. Os objetivos subjacentes a cada ação tinham finalidades diversas, como formação de professores, prática didático-pedagógica, defasagem idade-série ou de conteúdo, mas convergiam para o objetivo de melhoria da qualidade da educação.

Algumas das intervenções eram generalizadas para toda a rede municipal, outras para um grupo de escolas, dentre as quais se encontrava a escola Esperança. As ações que se voltavam mais especificamente para a unidade escolar foram algumas das apontadas nos Conselhos de Ciclo e as que constavam no Plano Gestor, embora essas não tenham sido completamente compartilhadas e elaboradas junto à equipe docente. Porém, os indicadores analisados (IDEB e IDESP) ainda apontam baixo desempenho dos estudantes dessa escola.

Nesse contexto, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar podem apontar elementos que deem pistas de onde estariam as causas do insucesso escolar na escola em análise.

## **1.6 As percepções dos atores envolvidos no processo educativo sobre o baixo desempenho aferido nas avaliações externas**

Após toda a caracterização do cenário escolar, do contexto de desempenho insatisfatório e das ações aventadas como possibilidade de intervenção na resolução do problema, procedeu-se à pesquisa de campo, com a intenção de investigar como ocorreram as discussões e reflexões acerca do desempenho discente na unidade escolar, inclusive com o envolvimento da família.

Com isso, durante o mês de setembro e de outubro de 2013, foram realizadas entrevistas junto aos docentes, coordenadora pedagógica, vice-diretora da unidade escolar e pais de alunos do 5º ano, com o objetivo de investigar a percepção desses atores sobre as causas do baixo desempenho discente alcançado durante as avaliações externas realizadas entre 2007 e 2011.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e a escolha por essa metodologia de pesquisa se fez porque, segundo Rosália Duarte (2004, p. 215), "entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos". Elas contemplaram, além das docentes, a coordenadora pedagógica, que está nessa função há quatro anos e a vice-diretora, que atua na escola há 18 meses, que têm formação de nível superior, com especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

As questões a elas direcionadas remetiam à identificação da sua atuação na gestão pedagógica frente aos resultados de desempenho obtidos nas avaliações externas; das causas apontadas para o baixo desempenho da unidade escolar; da participação enquanto coordenação e vice-direção na busca por melhores resultados e do trabalho desenvolvido na instituição de ensino visando à melhoria dos resultados e ao envolvimento dos pais.

Participou, também, dessas conversas um professor de cada ano de escolaridade, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, levando-se em consideração o tempo de atuação na escola. Dessa forma, foram selecionados dois docentes com menor tempo de atuação e três com maior tempo de atuação na unidade escolar. Todos eles são graduados e especialistas em Didática ou Psicopedagogia. Três pais de alunos com baixo desempenho também participaram das conversas com a pesquisadora.

As questões do roteiro das entrevistas com os docentes levantaram as informações mais precisas sobre a visão com relação a aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; a participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola; a identificação dos alunos com baixo desempenho e a forma como são planejadas e oferecidas as intervenções necessárias à recuperação da defasagem apresentada.

As entrevistas com os pais buscaram aspectos ligados à sua percepção em relação aos elementos que levam seus filhos ao desempenho insuficiente, sejam eles exógenos ou endógenos à escola.

As percepções dos profissionais da escola serão apresentadas *a priori* e, em seguida, as dos pais entrevistados. Neste primeiro capítulo, os dados coletados nas entrevistas realizadas serão evidenciados para corroborar a descrição do caso em estudo, sendo a análise realizada no segundo capítulo.

#### 1.6.1 As percepções dos profissionais

As percepções colhidas nas falas da equipe escolar durante as entrevistas semiestruturadas mostraram algumas convergências, que serão analisadas de acordo com as consonâncias apontadas a fim de proceder à interpretação minuciosa, articulando-as entre si, procedimento este, conforme ressaltado por Rosália Duarte (2004), mais favorável à investigação dos dados obtidos.

Essas categorias de análise dizem respeito à mudança existente na gestão, que influencia o trabalho desenvolvido na escola, uma vez que as ações não apresentam continuidade, às causas do baixo desempenho e à discussão e elaboração de ações e intervenções e aos apontamentos sobre as ações internas.

A gestão escolar se configura, desse modo, como de grande relevância para o andamento do trabalho pedagógico da escola. No entanto, a unidade escolar vem apresentando nos últimos anos uma rotatividade que é apontada, tanto pelos professores mais antigos quanto pelos mais novos, como elemento de fragmentação das ações implementadas, com perda de efetividade do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, a professora Vânia destaca que "passou por várias diretoras e elas passavam, cobravam, falavam. No geral todos discutiram, falaram, mas com essas trocas não houve continuidade" (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).



Segundo os docentes entrevistados, os resultados insuficientes foram verificados a partir das avaliações externas de 2007 a 2011, mas antes desse período já existiam, visto que as professoras há mais tempo na unidade escolar apontaram o atraso na alfabetização dos alunos como fator de baixo desempenho.

Questionadas sobre as causas do baixo desempenho dos alunos, apontaram a questão social e familiar, assim como falado pela vice-diretora. Para elas, a procedência dos alunos de famílias com nível socioeconômico mais baixo, pertencentes a bairros com alto índice de vulnerabilidade social, que os levam a se preocupar com questões mais prioritárias, como alimentação, moradia, higiene, constitui-se como fator condicionante para a aprendizagem dos alunos, como afirma Rosa.

Bom, essa escola, ela tem um diferencial, né, a comunidade, os educandos vêm de uma classe média baixa, com muitos problemas familiares e pessoais, com muitos problemas, que, às vezes, são abandonados pelos pais, e isso tudo vem influenciando neles, porque eles, chegando na escola com outras prioridades, que, muitas vezes, é a alimentação e a higiene, e que temos que despertar neles um interesse por aprendizagem, porque às vezes depende dela sentir um desejo pela aprendizagem. Então, esse é um ponto difícil de tocar neles, então esse baixo desempenho muitas vezes é decorrente nisso, nessa dinâmica familiar ser problemática e a gente não poder contar com a família, porque eu acredito que a escola é uma união de família, comunidade, pra que esse desempenho aumente, para que ele tenha um desempenho melhor. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

A vice-diretora apontou, ainda, que a vulnerabilidade social, além de influenciar no processo de ensino e aprendizagem, também poderia ser apontada como um dos motivos da alta rotatividade de profissionais na escola. Os docentes se sentiriam impotentes diante dos fatores externos, sobre os quais as ações didáticas empreendidas não surtiriam o efeito desejado, levando-os a se removerem para outra unidade escolar. A condição social em que vivem essas famílias implicaria, assim, em uma defasagem para essas crianças, pois elas não receberiam todos os estímulos adequados para acompanhar a vida escolar como o fazem os filhos de famílias mais abastadas, o que fica evidenciado na afirmativa da vice-diretora.

Acredito que é mais do que uma questão do professor se organizar nas aulas. Eu creio que é uma questão de políticas públicas, é um bairro muito carente que necessita de intervenções, políticas públicas que não acontecem, acaba sobrando para a escola toda... não só a função de ensinar, mas uma função social. A escola tem sido vista

pela comunidade com seu papel social, tirar a criança da rua. Com essa tirada, somente tirar a criança da rua acaba vindo com todos aqueles problemas que a mãe não consegue resolver em casa, às vezes vem até a mãe na escola e ela não vem discutir sobre aprendizagem e falar alguma coisa que compete à escola, ela vem colocar os seus problemas, pedir ajuda. São problemas graves que elas enfrentam, são problemas graves que precisaria ter outro olhar, as políticas públicas precisariam de outro olhar. E também os profissionais não querem ficar na escola, por conta dessa demanda. (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2013).

Ainda sobre as causas do desempenho insuficiente, uma das professoras indicou a assiduidade dos alunos como um dos fatores, elemento observável também nos registros dos Conselhos de Ciclo, a falta de professores e a não reprovação dos discentes. As demais entrevistadas indicaram que o despreparo e a falta de orientação para o ensino efetivo se configurariam em causa de baixo desempenho discente.

Tal apontamento é sistematicamente ratificado pela docente Elza, que atua há quatro anos na escola. A profissional declarou que as reflexões que se iniciavam sobre os baixos índices apontados nas avaliações muitas vezes se desviavam do foco e se concentravam nas questões externas relativas às famílias dos discentes. Por isso, as conversas não avançavam em relação ao que a escola teria que fazer diante dos resultados e nem em relação a qual seria o seu papel. Em síntese, como a ênfase era dada a questões externas, as intervenções e medidas a serem tomadas perdiam espaço nas reflexões.

As questões que eram dada ênfase era assiduidade e evasão, e às vezes assim... tomavam um outro caminho, que era a questão da participação das famílias e tal, então às vezes as discussões que começavam nas avaliações externas, nos apontamentos dos dados, às vezes se terminava nessas questões externas que é a questão da família, a questão da participação da família, da estrutura familiar, então acabava chegando nesse ponto, e muitas vezes não se tinha um avanço, porque às vezes se centrava nessa questão da família e não se pensava muito na escola, enquanto escola, no que a escola teria que fazer, então eu penso que às vezes se perdia o foco. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

Para essa profissional, é necessário investir na formação do professor, para que seja consciente de seu papel e se torne responsável pelo rompimento do ciclo que determina que as crianças advindas de situações de alta vulnerabilidade estão fadadas ao fracasso escolar.

Esse dado, no entanto, não aparece nas atas de Conselho de Ciclo. A discussão e elaboração de ações após aferição dos resultados nas avaliações externas foram apontadas pelos entrevistados como momentos em que se discutia e se tirava dúvidas prioritariamente com a coordenação pedagógica e sem a presença da gestão.

Diante desse contexto, as docentes foram quase unânimes em afirmar, como principal ação interna para a implementação de ações que visem à melhoria do desempenho discente, a união e consolidação da equipe escolar, o incentivo e o respaldo aos professores e aos alunos, como destacado por Vânia: "Acho que apoiar tanto os professores quanto os alunos, incentivar, falar com eles". A mesma ação foi apontada por Rosa: "Da união da equipe escolar, a gente precisa se unir e ter uma equipe sólida, pra que esse trabalho se torne mais eficiente". Antônia ratificou o que foi expresso sobre as ações necessárias à melhoria do desempenho discente:

Eu penso que a união. O trabalho em equipe. Quando você sente que tem um respaldo, um espaço para planejar, organizar todo o trabalho pedagógico com seus pares, eu penso que essa união de equipe com a escola se posicionando dessa maneira, trazendo a comunidade, percebendo onde está a lacuna, o que está acontecendo na escola. Quando isso fica mais claro, você percebe "para onde você vai". Qual é o caminho que você tem que traçar, porque até então você fica tipo cabo de guerra, cada um puxa para um lado, fica no achismo, e a gente tem direcionado certinho onde temos que atuar mais, o que temos que fazer mais... Quando você tem uma clareza, parece que já vai de certa forma direcionando, você consegue atuar com mais facilidade. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

Essa é uma percepção também da vice-direção, que expôs a necessidade de envolvimento de todos para a implementação de ações exitosas na unidade escolar, destacando, inclusive, que os planos de ação devem ser traçados com toda a equipe. Ao ser questionada sobre a possibilidade de eles serem estabelecidos para melhorar o desempenho discente, a vice-diretora deixa claro que acredita nisso, "[...] mas tem que ser traçado com toda a equipe, com o envolvimento de todos, a gente tá num momento ainda de estabelecimento de equipe, equipe ainda não é única". (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2013).

Essa equipe, conforme relatado pela vice-diretora, ainda está se estabelecendo, o que ressalta o quão necessário e fundamental se faz o

envolvimento de todos na elaboração dos planos. No entanto, isso não foi constatado quando perguntado aos sujeitos sobre a sua participação na construção dos Planos Gestores da escola Esperança.

Os apontamentos dessas profissionais indicaram participação nos primeiros planos elaborados, em períodos anteriores a 2007, mas com participação mais restrita nos planos mais recentes, demonstrando um processo fragmentado sem clareza dos objetivos a serem atingidos.

As docentes se dividiram na questão sobre a discussão dos resultados com os pais, tendo algumas, como Antônia, afirmado conversar com os familiares nas reuniões.

Eu penso que nas reuniões de pais, toda vez que acontece nas reuniões ou quando a gente tem um problema com um aluno, esse pai é chamado desde o início do ano, deste ano, e no ano passado isso também acontecia. Então eu penso que a comunidade e o grupo de pais estão sempre sendo atualizados com esse movimento da escola. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

Outras, como Elza, destacaram que os resultados não foram socializados nessas reuniões.

Não, nesse período não houve, pelo menos eu não presenciei nenhuma discussão. O que houve era assim em relação à avaliação, por exemplo, a avaliação SARESP, manda-se um questionário socioeconômico e, nesse momento, a família foi chamada para preenchimento desse questionário, mas feita a avaliação do SARESP não houve devolutiva aos pais em relação aos resultados alcançados ou uma comparação dos resultados, em tal período era isso, hoje temos isto, não houve essa discussão com os pais. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

A partir dos relatos dessas entrevistas, entende-se que as professoras expuseram aos pais o desempenho dos alunos na sala de aula e na turma em que estão inseridos e na Prova Brasil e no SARESP, mas não informaram sobre a situação da escola no âmbito municipal. No entanto, a aproximação e a relação com eles parecem ser frágeis, visto que, tanto a equipe docente, quanto a coordenadora pedagógica e a vice-diretora ressaltaram a pouca participação dos familiares na vida escolar.

As percepções dos pais dos discentes, coletadas também por meio de entrevistas semiestruturadas, serão explicitadas no próximo item.

### 1.6.2 As percepções dos pais e responsáveis pelos discentes

Para a coleta de dados junto aos familiares, foram realizadas entrevistas com três pais<sup>26</sup> de alunos, responsáveis por crianças no 5º ano, final do ciclo do ensino fundamental I, e que apresentam baixo desempenho no processo de aprendizagem. Eles foram escolhidos por terem frequentado a escola no período em que foram aferidos os resultados insuficientes nas avaliações externas e por finalizarem uma etapa que sintetiza todo o trabalho pedagógico da instituição de ensino.

De acordo com o roteiro elaborado, os pais foram questionados sobre o acompanhamento das avaliações realizadas pelos filhos, o seu desempenho e as discussões realizadas sobre o tema nas reuniões de pais. Também foram questionados sobre a relação da família com a escola, as ações que poderiam ter sido desenvolvidas em prol da melhoria dos resultados e a participação no Plano Gestor da instituição de ensino.

Ao proceder às entrevistas, os pais demonstraram estar satisfeitos com o trabalho da escola e não apresentaram nenhum ponto que desabonasse o ensino oferecido. Uma das mães (que aqui chamaremos de Responsável C) apontou a diretora, a escola e a professora como fatores que influenciavam o bom desempenho de seu filho, o que pode ser constatado através do trecho transcrito da entrevista:

P: Você acompanha as avaliações que seu filho faz na escola? As provas?

E: Acompanho.

P: Sempre?

E: Sempre.

P: Você acha que ele tem tirado boas notas?

E: Acho.

P: Ele tem ido bem na aprendizagem? Por quê?

E: Tem sim, porque eu acho que a escola é boa, eu acho...

P: Em sua opinião, quais seriam os fatores que influenciam a aprendizagem de seu filho? Em sua opinião, quais seriam os fatores que ajudam o desempenho de seu filho?

E: A professora, a escola, a diretora. (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

---

<sup>26</sup> Os pais/responsáveis pelos alunos de desempenho insuficiente apresentam baixo nível de escolaridade: dois não concluíram o ensino fundamental e um chegou ao ensino médio. Estão no mercado de trabalho como empregada doméstica e cozinheira.

Outra (doravante denominada Responsável A) reconheceu que seu filho apresentava desempenho insuficiente, mas atribuiu a causa a problemas emocionais enfrentados pela criança a partir da separação dos pais:

P: Em sua opinião, quais seriam as causas do baixo desempenho de seu filho?

E: É problemas pessoais.

P: O que a senhora acha que é? Pode ser dele, pode ser de outros, o que a senhora pensa sobre isso?

E: Ah, então é porque eu sou separada do pai dele e ele sentiu muito essa separação e ele tá mesmo com problemas psicológicos. Até tá fazendo acompanhamento com psicólogo. (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

Quando questionados sobre a aprendizagem e o desempenho dos filhos, relataram achar que os estudantes têm bom desempenho. Esses pais também disseram participar, sempre ou quase sempre, de todas as reuniões realizadas, embora a nenhum deles tenha sido perguntado se o horário em que elas ocorrem é o melhor para eles. Ao responder sobre a questão do horário, uma das mães (Responsável A) confirmou que "tá tudo bem, agora, nunca discuti sobre isso, sobre o horário se posso ou não, pra mim tudo bem, mas as outras pessoas, já não sei" (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

Quanto à discussão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações durante as reuniões, todos disseram que ela acontece; no entanto, eles não sabiam que a unidade escolar apresentava desempenho insatisfatório perante a rede municipal de ensino. Assim, o que se infere é que o desempenho a que eles se referem nas discussões durante as reuniões de pais é o aferido pelos professores no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Sem conhecimento sobre a situação da escola nos resultados das avaliações externas, os pais nem mesmo souberam identificar possíveis causas para o problema. Desse modo, não surpreendeu o fato de que eles não sabiam o que dizer sobre isso. Uma mãe (Responsável C) até destacou que realmente não sabia o que dizer e nunca pensou sobre isso, porque nem mesmo tinha conhecimento de que a escola apresentava baixo desempenho. Observa-se que, a despeito de serem informados pela escola sobre a nota da unidade nas avaliações externas, os pais não acessavam os mecanismos disponíveis via internet, que informam sobre o IDEB das escolas.

Outra dificuldade encontrada foi em relação ao levantamento de algumas ações que a escola poderia empreender com vistas à melhoria do desempenho. Apenas uma mãe (Responsável A) destacou serem necessárias mais turmas de recuperação paralela para atender a todos que precisarem dessa ação: "Eu acredito que seja mais salas de recuperação paralela, que elas precisam muito" (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

Já as ações que os responsáveis poderiam empreender para ajudar a melhorar os resultados se direcionaram a alertar os filhos para que prestem mais atenção à professora, como destaca uma das mães (Responsável C), "Chamar ele pra escutar a professora e estudar mais, que ele tá conversando muito na sala" (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013); e a participar de forma mais efetiva na vida escolar, como afirma a Responsável A: "Eu acredito que se eu não trabalhasse tanto, poderia estar mais presente na vida dele, na escola" (Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

A boa relação entre escola e família também foi abordada; porém, os pais não sabiam o que responder ou respondiam equivocadamente quando perguntados sobre o desenvolvimento de atividades para uma maior aproximação entre os dois atores educacionais, o que pode ser constatado no trecho transcrito a seguir em que, ao ser questionado sobre atividades de aproximação entre família e escola, o responsável B respondeu sobre o desempenho do filho.

P: Que atividades a escola faz para que as famílias venham mais pra cá, participem mais.

E: Boa escola, ensina bem os alunos, trata bem os alunos, quando chegou aqui não sabia nem ler nem escrever, quando chegou aqui foi pro reforço, aprendeu a ler e a escrever.

(Entrevista realizada em 18 de outubro de 2013).

O Plano Gestor, assim como para os profissionais da escola, era desconhecido pelos pais, que afirmaram nunca terem sido chamados a participar da elaboração de tal documento, como é possível perceber na fala do Responsável C:

P: Você já foi chamada aqui na escola a participar de um Plano Gestor, um plano para melhorar a escola?

E: Não.

P: Desde que seu filho estuda aqui você nunca foi chamada para isso?

E: Não.

(Entrevista realizada em 17 de outubro de 2013).

Em síntese, os responsáveis entrevistados nesta pesquisa demonstraram estar satisfeitos com a atuação da escola e com o desenvolvimento do trabalho da equipe escolar. No entanto, não sabiam que a instituição vem apresentando histórico de desempenho insatisfatório. Tal fato denota que a própria escola não divulga aos pais a situação real, em um contexto mais amplo, em que seus filhos se encontram, deixando que os responsáveis acreditem que seus filhos têm um bom desempenho acadêmico.

As percepções dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e da comunidade atendida são indicações de que as causas do desempenho insuficiente estariam relacionadas a fatores externos, como o contexto socioeconômico em que os discentes vivem, e a fatores internos, associados à falta de um direcionamento efetivo da gestão no trabalho pedagógico, com análises e discussões sistemáticas sobre o problema apontado, além de um trabalho coletivo e participativo para o fortalecimento da equipe escolar.

O envolvimento dos pais/responsáveis e da comunidade na relação entre família e escola também estaria inscrito nesse âmbito, uma vez que foram ressaltadas pouca participação e falta de conhecimento sobre a situação do ensino na unidade escolar.

Os dados obtidos por meio das entrevistas terminam por descrever o cenário geral do caso de gestão evidenciado nesta pesquisa, iniciado com a contextualização sobre a importância do estudo relacionado ao desempenho discente, passando pela abordagem da escola e da comunidade interna e externa e exposição dos resultados alcançados nas avaliações externas. Destarte, passa-se, agora, a analisar os dados no próximo capítulo.



## **2. AS CAUSAS DO BAIXO DESEMPENHO DISCENTE: ANALISANDO O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA**

O segundo capítulo do presente trabalho objetiva realizar uma análise crítica da realidade específica da escola investigada, através do caso descrito, da pesquisa com os atores envolvidos e da literatura a respeito. Para tanto, ressalta-se que o intuito da pesquisa é identificar as causas do baixo desempenho, propondo, com essas informações, um Plano de Ação Educacional com vistas à melhoria do desempenho discente.

Antes de dar início a essa análise, é preciso retomar que o capítulo anterior explicitou a importância da reflexão sobre o desempenho discente, o papel das avaliações na contribuição pela melhoria dos resultados e a situação do contexto da escola Esperança. Demonstrou, também, a avaliação externa da unidade escolar investigada, além de expor as ações empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação e da própria escola, a fim de promover a melhoria dos resultados obtidos nas avaliações de 2007 a 2011.

Neste capítulo, far-se-á uma análise dos dados coletados nos registros em Atas dos Conselhos de Ciclo e nas entrevistas realizadas com os profissionais da escola e pais dos discentes sobre as causas dos resultados insuficientes alcançados pelos estudantes nas edições do Saeb e do SARESP.

Isso será realizado a partir de pressupostos teóricos, como os encontrados em Mônica Peregrino (2010), quando a pesquisadora desvenda a relação entre instituição escolar e alunos pobres através de um processo de expansão da escola pública e de acesso a ela pelas camadas populares; em Maria Helena Souza Patto (1999), que trata da produção do fracasso escolar na escola pública que atende a crianças das camadas mais pobres da população; em Bernard Charlot (2000, 2005), que teoriza sobre a relação entre o saber e a escola, partindo da investigação do fracasso escolar entre as crianças dos meios sociais populares; e em José Francisco Soares (2007, 2009, 2013), que desenvolve estudos sobre o efeito das escolas brasileiras de educação básica sobre o desempenho cognitivo de seus alunos, dentre outros.

## 2.1 As causas do baixo desempenho discente: Apontamentos

Tendo como foco a identificação das causas do baixo desempenho discente da unidade escolar investigada, o diagnóstico foi desenvolvido a partir dos resultados aferidos na Prova Brasil e no SARESP, que se mostraram insuficientes e os mais baixos em relação à rede municipal de ensino de Limeira.

A análise das atas de Conselhos de Ciclo, momentos nos quais são discutidas as causas do problema, apontou, como explicação, mais fatores externos que internos, a saber: assiduidade, comportamento, indisciplina, atitudes, problemas extraclasse, de ordem física ou emocional. Alguns deles estavam relacionados a problemas cognitivos como dificuldade de concentração e expressão e falta de raciocínio lógico.

As propostas de solução apresentadas remetiam também a fatores externos como encaminhamentos para diversas entidades de atendimento especializado na área da saúde e entrevista com os pais. Contudo, também havia apontamentos quanto a soluções internas, tais como trabalho intensivo, recuperação contínua e paralela e compensação de ausência.

A falta de ações consistentes para a melhoria do desempenho, a partir de ações que remetessem ao papel da escola, se comprova pela análise das respostas dos entrevistados, que relataram não terem participado da elaboração completa ou parcial do Plano Gestor da unidade escolar para o período em que foi constatada insuficiência dos resultados. Esses profissionais destacaram que a constante rotatividade da equipe gestora nesses anos prejudicou o direcionamento do trabalho pedagógico da unidade escolar e fortaleceu, entre os professores, uma cultura de trabalho individual, ao invés do trabalho coletivo.

Integrantes da equipe gestora e da equipe docente relataram sobre a sua participação nas discussões a respeito do desempenho, sem, contudo, empreenderem, efetivamente e sistematicamente, ações afins, ressaltando que tais reuniões geralmente ficavam a cargo da coordenação pedagógica.

Quanto à participação das famílias, os pais entrevistados afirmaram não terem sido chamados a colaborar na construção do Plano Gestor e nem mesmo foram informados a respeito da posição da escola, quanto à questão do desempenho nas avaliações externas, perante a rede municipal.

As causas expostas na pesquisa de campo mostraram os elementos extraescolares e intraescolares como influentes no baixo índice alcançado nas avaliações. Dos intraescolares, alguns podem ser observados nos registros dos Conselhos de Ciclo realizados na escola.

Já os responsáveis disseram não saber responder à indagação quanto ao desempenho nas avaliações externas por estarem desinformados a esse respeito

Diante dos dados coletados, passar-se-á à sua análise.

### 2.1.1 Fatores extraescolares

Os atores envolvidos no processo educativo, como professores, pais e alunos, são sujeitos de uma história culturalmente construída na sociedade em que vivem, o que remete à concepção marxista de homem como sujeito histórico e cultural, citado por Bernard Charlot (2005, p. 56), como um ser que nasce inacabado e, por isso, deve ser construído, porque

o caráter humano, a humanidade, não está lá em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo [...] O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc.

Quando se estuda o baixo desempenho atingido pelos alunos de dada unidade escolar que pertencem a realidades diferentes, distintas por uma série de fatores que as colocam em um nível mais alto de vulnerabilidade social, não se pode deixar de analisar as condições socioculturais desses sujeitos. Tais condições foram proeminentemente visíveis no entorno da escola e internamente constatadas pela equipe escolar na elaboração do Plano Gestor, já exposto no primeiro capítulo. Além disso, também são evidentes nas falas dos entrevistados, como a da vice-diretora da escola investigada.

O problema familiar é tão sério que ela tem que geralmente se mudar do estado e a gente recebe outras crianças que vão morar nessas casas e que estão com os problemas que essas crianças tinham, né. A vulnerabilidade social pra mim é o maior problema. (Entrevista realizada em 24 de setembro de 2013).

Muitas vezes os fatores externos, percebidos pelos profissionais da escola, são os principais motivos para as causas do baixo desempenho dos estudantes. Nas entrevistas realizadas com as profissionais da equipe gestora e com as professoras,

foi comum serem destacadas as condições das famílias como determinante para o sucesso ou insucesso das crianças na escola, como também a responsabilização do contexto familiar e da comunidade na qual vivem pelo comportamento e capital cultural que esses discentes apresentam.

O conceito de capital cultural aqui discutido refere-se à teoria abordada desde a década de 1960 por Pierre Bourdieu sobre a relação do homem com a cultura e com a linguagem que seria socialmente herdada por cada indivíduo e que o caracterizaria. Essa herança seria formada basicamente pelos títulos escolares do meio em que o sujeito vive, o que explicaria o sucesso alcançado pelos alunos nos bancos escolares pela sua origem social, conforme destacado por Nogueira e Nogueira (2002).

Considerando o exposto, a escola cumpriria um papel de legitimação das desigualdades sociais ao convertê-las em diferenças acadêmicas e cognitivas por meio da definição de currículo, métodos de ensino e formas de avaliação

Bourdieu formulou essa teoria como forma de explicar, de forma abrangente e fundamentada, o problema das desigualdades escolares e assim se tornou um marco da Sociologia da Educação e do pensamento e prática educacional em todo o mundo (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Assim, segundo a teoria, a criança herdaria um capital cultural que lhe concederia a vantagem de reproduzir uma posição através da escola e da hierarquia dos diplomas, da mesma forma que ela herda o capital econômico e reproduz a posição social da família.

Para tanto, o indivíduo, nessa teoria, incorporaria um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas e ações típicas da sua posição social, que constitui a matriz das representações e práticas desse indivíduo, compreendido como um *habitus* familiar ou de classe (Idem).

Para Maria Helena Souza Patto (1999), as correntes que tentaram explicar o fracasso escolar encontraram nessa teoria condições de conciliar as afirmações até então que prescreviam que as causas estavam ou na escola ou na clientela, passando a afirmar que

a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes”. (PATTO, 1999, p. 128, grifos do autor).

E apoia-se em Poppovic (1972), que apesar de ter iniciado sua produção afirmando que pessoas pobres têm cultura própria, passa a descrever, por influência de estudos norte-americanos, as condições ambientais e familiares atuando negativamente no desenvolvimento das crianças.

Nessa discussão, Charlot aponta que o problema é que

[...] não se herda o capital cultural da mesma forma como se herda um capital financeiro ou imobiliário. Por um lado, os pais não legam esse “capital” cultural, ao contrário, eles têm muito trabalho para construir a relação com a cultura de seus filhos, como se vê com a correção da linguagem, com a verificação dos deveres, com as aulas particulares, com as viagens, com as visitas a museus, com a corrida infernal entre o curso de balé e o de tênis, por exemplo, etc. Por outro lado, essas mesmas crianças da classe dominante sabem que não basta esperar “a herança” cultural para vencer na escola, é preciso estudar, e estudar muito. (CHARLOT, 2005, p. 40, grifos do autor).

O autor ressalta ainda que a força da sociologia de Bourdieu reside em lembrar constantemente “que o sujeito é social, inclusive no que ele parece ter de mais íntimo” (CHARLOT, 2000, p.37). Por essa sociologia tratar de posições sociais e de agentes sociais, não pode dar conta da experiência escolar do sujeito, pois cada sujeito, a partir da sua posição dentro de um grupo e de um espaço social, “interpreta essa posição, dá sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é fruto desses múltiplos processos” (Idem, p.38)

Dessa forma a sociologia de Bourdieu pode ser útil para compreender a relação dos alunos com o saber, mas para Charlot (2000) ela é insuficiente porque, “enquanto o sujeito dá sentido ao mundo, em Bourdieu o sentido não é senão a interiorização de relações entre posições, sob a forma de *habitus*” (Ibidem).

De acordo com Charlot (2000), observa-se a legitimidade da sociologia de Bourdieu, mas ela tem como objeto de estudo as posições sociais e os agentes sociais e não permite que se pense na experiência escolar, notadamente a experiência que a noção de fracasso escolar designa.

Na unidade escolar analisada por esse trabalho, a procedência dos alunos de famílias com nível socioeconômico mais baixo foi apontada como razão do baixo desempenho, como afirma a professora Rosa, “consequências da dinâmica familiar,

dos interesses, quais interesses eles trazem para a escola, acredito que seja isso as causas " (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

De acordo com esses profissionais, pelo fato de os estudantes pertencerem a bairros com alto índice de vulnerabilidade social, as famílias teriam questões mais prioritárias para se preocupar, sendo, por isso, a educação considerada um elemento secundário. Isso seria um condicionante da aprendizagem, implicando em defasagem, pois essas crianças não teriam o mesmo capital cultural que as pertencentes a regiões menos vulneráveis.

Para os pais entrevistados, o ponto de vista é outro: a escola faz o melhor pelos seus filhos e muitos não sabem que ela apresenta o mais baixo desempenho frente à rede de ensino de Limeira.

Diante disso, os atores intraescolares, resgataram a necessidade de políticas públicas para a população atendida na escola, não somente na área da educação, mas com foco também na saúde, no esporte e na cultura.

Sabe-se que o estado muitas vezes, falha nessa área; porém, a escola pública ainda é uma instituição que está presente em ambientes onde outros aparelhos governamentais não chegam. Ela, assim, se constitui como uma política pública para a população local, conforme destacado por Mônica Peregrino (2010, p. 95-96):

É que a ausência de Estado é também a ausência de instituição ligada ao estado em parte significativa do território nacional. E por mais precária que tenha sido até aqui a incorporação de contingentes massivos da população brasileira através das instituições escolares, o fato é que esta é ainda a instituição do Estado mais presente para a população do país.

O Estado utiliza as instituições educacionais de forma operacional, ou, conforme aponta a autora, como uma espécie de "posto avançado do Estado" (PEREGRINO, 2010, p. 96) para o desenvolvimento de políticas assistenciais. No entanto, do ponto de vista da educação, tal instituição pode mudar a vida da comunidade do entorno, promovendo e aproveitando as redes de sociabilidade na escolarização dos discentes.

Essa modificação também diz respeito à escolaridade da criança, que tende a aumentar e estabilizar, diminuindo os efeitos das variáveis de origem social, conforme destacado por Giselle Carino Lage, ao citar estudos de Silva sobre expansão escolar e estratificação educacional no Brasil.

De acordo com essa perspectiva, os efeitos da origem social decrescem porque nos níveis mais avançados, a capacidade cognitiva torna-se mais homogênea e os alunos tornam-se menos dependentes econômica e socialmente dos pais a cada transição efetuada. Há também a influência das variáveis intervenientes, tais como as aspirações ocupacionais e as expectativas dos professores e pais que podem influenciar positivamente as trajetórias escolares dos alunos. (LAGE, 2009, p.147).

Nota-se, com isso, que os alunos devem experimentar desde o início de sua infância o sucesso na aprendizagem, para que, a cada transição de um nível a outro, permaneçam em ascendência acadêmica. Tal fato está presente também no discurso dos professores, que entendem que a alfabetização tardia acarreta uma defasagem difícil de ser superada.

A constante evolução no desempenho acadêmico é uma questão que precisa de mudanças a partir do âmbito escolar, e não de outro local, pois é função da instituição escolar prover a educação a seus estudantes. Não é a partir da comunidade que o desempenho será deslocado de seus baixos índices para patamares mais elevados, mas essa mudança pode acontecer internamente na escola, recobrando a função de ensinar.

É preciso considerar, nesse caso, que a comunidade não apresenta o capital cultural desejável, recobrando-se aqui que esse capital se refere, conforme Nogueira e Nogueira (2002) destacam, a um domínio maior da língua culta, referências culturais e conhecimentos considerados legítimos e apropriados. Isso ocorre porque, como já visto anteriormente, essa comunidade está inserida em um contexto de alta vulnerabilidade social, que inclui não somente uma condição socioeconômica desfavorável, mas também baixos níveis de escolaridade.

Se o capital cultural desejável é aquele constituído por elementos da cultura geral, referências culturais, conhecimentos considerados cultos, legítimos e apropriados, além de um domínio maior da língua culta (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002), os discentes realmente não apresentarão o esperado pelos docentes, porque vivem em contextos que não apresentam essas características, embora tenham as suas próprias designações culturais.

A escola, no entanto, não percebe a diversidade cultural da qual se compõe as camadas mais populares, julgando que todos deveriam apresentar o mesmo capital cultural da classe média alta. Ao valorizar apenas um tipo de capital cultural,

o da classe dominante, a instituição de ensino discrimina o aluno e reproduz a exclusão dos mais pobres.

Essa prática de exclusão por mecanismos internos de avaliação, reprovação e evasão constituem uma trajetória em que várias correntes contribuíram ao tentar explicar o fracasso. Nesse processo acabaram por atribuir peso a diferentes fatores, que foram suplantados pela teoria do capital cultural. Para Patto (1999), isso se constitui numa armadilha porque

os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. (PATTO, 1999, p.68, grifos do autor).

A reprodução das desigualdades sociais pela escola é o reflexo de políticas públicas que, historicamente, privilegiaram interesses de classe, nos quais foram legitimados mecanismos de seletividade e exclusão por meio de critérios escolares, como pode ser constatado na análise de Peregrino (2010) sobre tais mecanismos, como a reprovação, a evasão e o abandono, que incluíram precariamente os grupos e classes antes excluídos da escolarização. Essa política privilegiou a forma em detrimento do conteúdo e a quantidade em detrimento da qualidade. Enfim, a adoção, pelo governo da primeira república, do populismo “levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista” (CUNHA, 2001, p. 32 *apud* PEREGRINO, 2010, p. 86).

A esse respeito, Jamil Cury (2008) afirma que o processo de produção da desigualdade ainda pesa sobre a atual realidade, mostrando a face dos sujeitos que foram privados do conhecimento, dentre eles os negros, pardos, migrantes, trabalhadores manuais e moradores de bairros periféricos. Mais importante que isso, o autor destaca que reconhecer o condicionante socioeconômico sobre a educação não quer dizer que se irá negar ou mascarar a dinâmica interna, “responsabilidade própria das escolas e suas consequências na trajetória e no desempenho dos estudantes” (CURY, 2008, p. 218). Mas aumentar a responsabilização dos profissionais quanto ao empenho profissional, à construção de um projeto pedagógico e atualização dos saberes.



Analisando os dados apontados no trabalho realizado por Maria Helena Souza Patto (1999), observa-se que a população que frequenta a escola atualmente, especificamente em regiões que se configuram como bolsões de pobreza, é formada pelos filhos daqueles que também foram excluídos do sistema educacional, quando da expansão da escola pública. Nesse sentido, a autora destaca que, segundo as estatísticas, entre 1954 e 1961, de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série da escola primária, apenas 395 passaram de ano e somente 35 atingiram os oito anos de escolaridade. Os números sobem um pouco entre 1971 e 1978, mais ainda são baixos: de mil crianças ingressantes na primeira série, 526 matricularam-se na 2ª série e apenas 180 concluíram a 8ª série. As escolas estavam, nesse período, sob a vigência da LDB nº 5692/71, que tornava obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 1971).

Apesar de parecer um avanço, a seletividade excluiu algumas parcelas da população ingressante, porque

se de um lado a unificação dos antigos primário e ginásio aumentou o número de anos de permanência na escola para uma parcela maior da população ingressante – uma vez que o número dos que conseguem terminar a oitava série sem reprovações triplicou no período 1971-78 – de outro, o perfil de atendimento do sistema escolar, fundamentalmente seletivo, não se alterou entre os anos cinquenta e setenta. (PATTO, 1999, p. 20-21).

A esse respeito também podem ser utilizados os estudos de Peregrino (2010), que aponta os mecanismos de legitimação de classes dentro da escola, que passou a incluir aqueles que antes eram excluídos por critérios escolares seletivos que, na verdade, excluíam, como repetência, evasão e abandono. Além disso, a utilização da escola para fins não circunscritos à educação levou a práticas de gestão da pobreza no interior das instituições escolares, o que, conseqüentemente, distinguia as parcelas da população entre os que “habitam” a escola e os que realmente se escolarizam<sup>27</sup>: “Pois o que se universaliza é o avesso das promessas que a modernidade não cansa de repor: a universalização não do ‘saber escolar’, mas de sua escassez no interior da própria escola” (PEREGRINO, 2010, p. 99).

---

<sup>27</sup> Em seus estudos, Peregrino (2010) identifica dentro da escola pública zonas de baixa institucionalidade, na qual as trajetórias dos alunos, marcadas por fragmentação e descontinuidade, se contrapõem àquelas nas quais o fluxo contínuo por séries é ininterrupto. Assim, os primeiros estariam habitando a escola, enquanto os outros realmente se escolarizariam.

O que não se pode, no contexto atual em que a escola *lócus* da pesquisa está inserida, é determinar a criança ao fatalismo devido à sua origem social. A estrutura familiar não está ao alcance da escola e tal fato não pode ser mudado. Entende-se que fatores socioculturais influenciam na vida escolar, mas torná-los determinantes para o êxito ou não da criança na vida escolar é trabalhar com o fatalismo, reproduzindo um ciclo que, através da análise histórica, se mantém privilegiando a legitimação de classes, mesmo no interior das escolas, conforme analisa PEREGRINO (2010). Se as expectativas dos professores pautarem-se nas condições sociais, eles podem nivelar por baixo o que se espera que essas crianças aprendam e oferecer, por isso, menos condições de aprendizagem.

No entanto, a resposta da professora Vânia ao ser questionada sobre os planos de ação que deveriam ser traçados e colocados em prática para a melhoria do desempenho dos estudantes mostra a necessidade de se ter altas expectativas, independente da origem social: "estar buscando cada vez mais e mais o que é necessário para os alunos e estar sempre correndo, sempre querer a mais do que se tem" (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Também se pode observar na fala da professora Elza que é necessário repensar o papel da escola quanto à defasagem no desempenho dos alunos.

Na família não temos poder para intervir para mudar a estrutura da família, é o que está posto. Mas na formação do professor tem como intervir, na estrutura da escola tem como intervir, na organização da escola também tem como intervir em alguns momentos [...] (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

Se o aluno que chega até a instituição escolar possui vários comprometimentos em virtude de sua realidade sociocultural, colocando-o em defasagem, talvez o que se tenha a fazer é dar mais a quem tem menos. Desse modo, considera-se que, se as crianças precisam cobrir uma defasagem maior que outras de contextos mais abastados, é preciso dar a elas mais tempo na escola. Trata-se, aqui, de melhorar o desempenho desses estudantes, propiciando igualdade de direitos, partindo do princípio da equidade<sup>28</sup>, uma vez que a escola

---

<sup>28</sup> Segundo López (2005), a equidade pressupõe assumir e promover um conjunto de desigualdades, legitimada a partir desse princípio. Primeiramente, envolve a promoção de diferenças no tratamento de crianças que acessam a escola, por exemplo, encorajando incorporações anteriores dentre aqueles que vêm de setores sociais mais negligenciados. Em segundo lugar, o tratamento que crianças e adolescentes devem receber ao longo de sua trajetória educacional também deve ser diferente, a partir do reconhecimento das particularidades de cada um dos contextos sociais dos

certifica aqueles que têm condições privilegiadas e legitima a condição social daqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, Néstor López (2005) evidencia que é fundamental uma abordagem relacional entre educação e realidade social, visto que no cenário atual a igualdade deixa de ter efeitos integradores e passa a reproduzir e a reforçar a discriminação: uma educação homogênea em uma sociedade heterogênea amplia a desigualdade.

Essa discussão remete ao fato de que o que se quer ofertar é a igualdade de resultados para os alunos advindos das camadas mais pobres da população, mas isso não se faz com igualdade de oportunidades e recursos. Conforme sublinhado ainda por Néstor López (2005), é preciso promover certas desigualdades sob a perspectiva da equidade.

Vale ressaltar, fundamentado em Jamil Cury (2010, p. 24. Grifos do autor), que "à instituição escolar enquanto tal fica cabendo como sua finalidade maior a de *zelar pela aprendizagem dos alunos* como um direito juridicamente protegido e para cujo *zelo* há que haver o correspondente *ensino*". Trata-se, portanto, de reassumir a função primordial da escola, tendo como cerne a questão da aprendizagem, propondo uma reorganização para atender a esse fim.

Os profissionais entrevistados expuseram vários fatores para o baixo desempenho dos alunos, aferido nas avaliações externas do período de 2007 a 2011. Como já citados anteriormente, eles se referem a elementos externos, que abarcam o comportamento dos discentes, a falta de apoio dos pais, a estrutura familiar e o contexto socioeconômico e cultural em que vivem as famílias. Utilizando das reflexões de Peregrino (2010), a população atendida pela unidade escolar pesquisada apresenta em sua história resquícios dos mecanismos de seletividade e exclusão que fizeram parte do próprio processo de expansão da escola pública, bem como da diferença entre habitar e escolarizar-se na escola.

Da mesma forma que os sujeitos externos, pertencentes à comunidade local, são produto dessa história, os sujeitos internos, profissionais do ensino, também

---

quais elas provêm. Há uma diferenciação entre os dois sentidos do termo equidade feita por Lima e Rodrigues (2008) apud BROOKE (2012). A equidade pode ser horizontal, o que significa tratar de forma igual os desiguais, o que supõe que todos têm direitos iguais, por isso, todos devem receber o mesmo tratamento, e vertical, significando tratar de forma desigual os desiguais. Está associada às ações compensatórias, ou seja, mesmo após a equalização das condições de estudo, os alunos partem de pontos diferentes em razão de diferenças anteriores à escola, portanto, será considerado justo fornecer-lhes recursos e oportunidades diferentes.

possuem uma trajetória marcada por resquícios de linhas teóricas que culpabilizavam determinados fatores pelo baixo desempenho discente, ou seja, vários especialistas de diferentes áreas se ocuparam de estudar casos de dificuldades de aprendizagem e cada qual contribuiu com uma linha de pensamento, que sobrepujavam ou não as anteriores (PATTO, 1999). Tais teorias tornam-se, assim, fatores intraescolares atuando sobre o processo de ensino e de aprendizagem no interior da escola e serão analisados no próximo tópico.

### 2.1.2 Fatores intraescolares

Os professores declararam durante as entrevistas que as causas do baixo desempenho dos alunos estariam atreladas a fatores externos advindos da condição social, econômica, cultural e familiar a que pertencem e que eles influenciariam na motivação para a aprendizagem. As causas para o baixo desempenho apontadas nas entrevistas remetem a um contexto histórico que produziu tal condição já discutida anteriormente, mas que se costuma atribuir aos discentes, como se fossem inerentes a eles.

Tal discurso adotado pelos professores como recurso explicativo das causas do insucesso escolar se constituiriam, em determinados momentos, em um desvio do objetivo central, que era o de buscar intervenções pertinentes à sua função quanto ao problema constatado: o baixo desempenho. Isso foi observado pela professora Elza, relatando que as discussões que se iniciavam em torno dos dados das avaliações externas terminavam em debates sobre as questões extraescolares, a participação e estrutura familiar, deixando-se, assim, de se pensar na escola e no seu papel frente ao que era constatado.

Eu penso assim, nas discussões a conversa se tendia para as questões da família, mas eu enquanto professora, enquanto docente, penso que isso não pode ser e não deve ser o foco, a família faz parte da situação, você nasce naquela família você tá determinado a isso, você não escolheu a sua família, mas a partir disso a escola pode sim, e deve fazer o seu papel, para ver se há transformação naquela criança, não só o foco na família, a família é importante e vai influenciar em muitas coisas, mas eu penso que isso não pode ser o centro das discussões por conta do baixo desempenho. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

Assim como a comunidade do entorno da escola pesquisada é produto de uma sociedade histórica e culturalmente produzida, o discurso dos atores intraescolares também apresenta resquícios de linhas teóricas que tentaram, em determinada época, responder quais seriam os fatores que influenciariam no insucesso acadêmico de classes populares.

As ideias em vigor no Brasil, a respeito de dificuldades de aprendizagem escolar, que geralmente se manifestam entre crianças provenientes das camadas mais pobres da população, segundo Patto (1999), também têm uma história. A autora relata que os pesquisadores brasileiros que se voltaram para esse estudo o fizeram baseado em uma visão de mundo propagada pelos países do leste europeu e América do Norte.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais - e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. (PATTO, 1991, p. 62).

No decorrer da história, os elementos explicativos para as desigualdades sociais e, por consequência, das dificuldades de aprendizagem das crianças oriundas de contextos sociais mais empobrecidos passou da linha do racismo e do elitismo para a condição cultural das famílias. Patto (1999, p. 68) acrescenta que essa influência é nítida nas pesquisas que lograram investigar "as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais". Assim, a ausência nas famílias de camadas populares de um conjunto de padrões, hábitos e práticas de classes dominantes levariam os estudiosos a tomar certas culturas como inferiores ou atrasadas.

Essa teoria não só suplantou as ideias correntes nas décadas de 1920 e 1930, que tinham como prática recorrente submeter as crianças que não respondiam às exigências da escola a diagnósticos médicos-psicológicos, como também a premissa do pensamento escolanovista para o fracasso escolar, segundo o qual "a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem" (PATTO, 1999, p. 69).

Como se observa, a atribuição de culpa pelo fracasso escolar ou baixo desempenho dos alunos a fatores externos relacionados ao contexto socioeconômico e cultural das famílias está tão impregnado ao discurso escolar que pode encobrir e justificar certas práticas intraescolares que teriam maior responsabilidade na produção do insucesso dos alunos. O discurso torna-se um fator intraescolar de influência, ainda que não explícito, sobre o baixo desempenho acadêmico dos discentes, na medida em que se desculpa a não aprendizagem por essa vertente.

Os docentes entrevistados, embora tenham apontado causas extraescolares, se voltaram também para fatores como formação docente, orientação do trabalho, preparo para realmente ensinar o que deve ser ensinado e exigir da criança o que é esperado para aquela faixa etária. Diante desses discursos, observa-se que há a percepção de questões intraescolares influenciando no desempenho dos alunos, mas também a busca por uma orientação para entender como lidar com essa realidade, como foi identificado na manifestação da professora Cátia quando questionada sobre a principal causa do baixo desempenho: “a orientação do trabalho do professor para trabalhar com esse aluno” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Isso leva à seguinte questão: os professores conseguem lidar com as crianças de segmentos mais pobres que ingressam na escola em vista de sua formação profissional e própria trajetória de trabalho dentro da instituição de ensino? As entrevistas realizadas na pesquisa de campo, como já dito anteriormente, apontaram o que não aparece registrado nos Conselhos de Ciclo: a falta de formação, de orientação e de preparo do professor para ensinar os alunos e a falta de preparo para estabelecer essa cultura de estudo, de ensino e aprendizagem dos discentes de contextos menos favorecidos, como foi destacado pela professora Cátia:

P: Dentre as causas para esse baixo desempenho, qual seria a principal causa do baixo desempenho?

E: Nossa que pergunta difícil... Eu acredito que seria a falta de interesse, o trabalho do professor, a orientação do trabalho do professor para trabalhar com esse aluno, e também ah, como eu posso dizer, ensinar o aluno a estudar [...] (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Charlot (2005), em uma análise da relação com o saber, mostra que os professores, na tentativa de explicar a origem do fracasso escolar, postulam que o aluno teria ou não o dom para os estudos, que as carências socioculturais devido às condições das famílias seriam as responsáveis ou, ainda, que a sociedade não oferece à escola e aos professores os meios necessários para cumprir com sua função. O autor afirma que a busca por tais explicações se constituiria em uma ideologia socioprofissional para proteção.

No entanto, esse discurso acaba por criar uma barreira intraescolar entre o ensino e a aprendizagem, pois, ao se desviarem para essas causas extraescolares, deixam de questionar e investigar as ações que a escola poderia empreender no sentido de melhorar o aprendizado de seus alunos. Desse modo, em sala de aula, quando o aluno não compreende o conteúdo ministrado e a professora continua o seu desenvolvimento, sem se ater à dificuldade do discente, está construindo o fracasso escolar e lançando as bases para o baixo desempenho acadêmico.

Todavia, a noção de fracasso escolar tornou-se tão extensa que recobre tanto a reprovação quanto a não aquisição de determinados conhecimentos, abrangendo desde os alunos do 1º ano do ensino fundamental aos da universidade, que não conseguem uma formação satisfatória. Ou seja, o fracasso escolar virou, conforme apontado por Charlot (2000), uma chave para interpretar o que acontece nas salas de aula, associando-o aos contextos menos favorecidos da sociedade, como os bairros de periferia, por exemplo. Além disso, ele se torna discurso dos professores, impregnado pelo peso social e midiático da exposição das associações acima explicitadas, o que demonstra que o fracasso escolar remete a muitos debates, especialmente com relação à desigualdade social, a qual poderá recair sobre a ineficácia pedagógica dos docentes.

Uma resposta simples não é o que espera o autor quando propõe o questionamento:

Quantos alunos que não entendem o conteúdo são necessários para que a professora interrompa sua aula? Se tem 30 alunos e 25 não entenderam nada, ela vai explicar de novo? Se 10 não entenderam nada, vai explicar novamente ou não? E se 5 não entenderam, vai explicar de novo ou não? E ainda, se apenas 1 não entendeu nada, vai explicar ou não? (CHARLOT, 2005, p.64-65).

A resposta não está na desigualdade social, mas no campo pedagógico, profissional e político porque o aluno que não entendeu nada vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar.

No contexto de estudo desta pesquisa, a responsabilidade do professor será maior, visto que os pais não apresentam conhecimento de que a escola esteja apresentando baixo desempenho e que, por consequência, seus filhos não estejam recebendo oportunidades iguais de educação. Com os pais, apenas foram discutidas as condições das crianças em sala de aula, como já relatado.

Para Pierre Bourdieu, de acordo com Charlot (2000, p. 20), “às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais [...]”. O autor confronta a afirmação de Bourdieu, apontando a posição social da família como limite dessa teoria. Segundo ele, o espaço familiar não é homogêneo, mas permeado por tensões, no qual a criança deve encontrar seu posicionamento singular. Para consolidar a questão, o autor aponta que duas crianças pertencentes à mesma família, cujos pais possuem a mesma posição social, podem obter desempenho escolar muito diferente.

Isso é explicado a partir da constatação de que uma criança não é apenas filho de alguém, mas ela mesma ocupa uma posição na sociedade, que tem a ver com a posição dos seus pais, mas não se reduz a ela: “depende do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular” (CHARLOT, 2000, p. 21).

Contudo, a posição a que o autor se refere não se trata de uma “posição objetiva”, mas sim “subjetiva”, cuja distinção procura elucidar.

A noção de posição remete a lugar (no sentido em que um exército toma suas posições), mas também à de postura (no sentido de: uma má posição provoca fadiga). A posição dos pais, ou da própria criança, é a que ocupam mas, também, a que assumem, o lugar em um espaço social mas, também, a postura que nele adotam. O lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição. (CHARLOT, 2000, p. 22).

Como observado, a origem social é um discurso recorrente ao se tentar justificar o desempenho escolar insuficiente. Contudo, não pode simplesmente estar atrelada a correlações estatísticas que tentam explicar que crianças advindas de



condições menos favorecidas não teriam os estímulos adequados para aprender. Mesmo porque dois fenômenos podem estar associados sem serem a causa um do outro e podem, ao contrário, serem os efeitos de um terceiro, como explica Charlot (2000).

Ele faz referência à correlação estatística entre uma criança que mora em uma casa com banheiro e aprende a ler em um ano, sendo irrisório admitir que tomar banho ajuda a aprender a ler. O que se pode fazer é correlacionar os recursos financeiros da família, o nível cultural e as práticas educativas empreendidas por essa família no aprendizado da leitura, mas não determinar as mediações feitas nesse sentido, pois isso seria afirmar que a cultura das famílias mais pobres não favorece o desempenho acadêmico de seus filhos.

Sabe-se que, em muitos casos, julga-se o mundo a partir de uma visão conjugada à posição daquele que analisa e que, *a priori*, considera-se que certas comunidades não se encaixam em uma perspectiva de mundo previamente construída. No contexto escolar pode-se entender, através dessa premissa fenomenológica, que o discurso da reprodução de desigualdades sobre a aprendizagem dos alunos se apresenta como um juízo de valor.

Como destaca Rubem Barboza Filho (2006), as comunidades de entorno da escola apresentam suas próprias redes de sociabilidade, produtoras de conhecimentos específicos que fogem ao conhecimento esperado de antemão pela escola. Entretanto, eles são tão importantes como aqueles específicos aos currículos escolares. O autor afirma, ainda, que, ao olhar para as comunidades pelas janelas da escola, pode haver uma confusão, especialmente em relação àquelas que se encontram em um contexto desfavorável. Assim, na impossibilidade de enxergar de outra forma, a escola deixa a desejar quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa constatação leva a tratar a questão do desempenho e fracasso escolar da perspectiva da relação do aluno com o saber, e não somente do ponto de vista da sua origem social e deficiências socioculturais como tratam as teorias que se amparam nas formulações da sociologia da reprodução (CHARLOT, 2000). Essas formulações consideram as representações e práticas de um sujeito que teve um conjunto de disposições psíquicas constituídas socialmente, como um *habitus*, colocando o sujeito em posição de dominante ou dominado, correspondendo, assim, ao sucesso ou insucesso escolar do mesmo. Para Charlot (2005, p. 40), “não se

pode realizar apenas uma análise em termos de posições sociais, é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações”. De outra forma, como se explicaria, então, o sucesso escolar de crianças de meios desfavorecidos.

A teoria da relação com o saber é discutida por Charlot (2005, p. 57) a partir de uma perspectiva antropológica<sup>29</sup>, tomando o homem por um ser “produzido sob uma forma socioculturalmente determinada” e a educação por “um tríptico processo: hominização, socialização e singularização”.

Alguns princípios fundamentais sustentam essa teoria: o homem, ao nascer, já é obrigado a aprender, o que não se restringe a adquirir saberes, mas também a apropriar-se de formas relacionais e de confronto com o sentido da vida. Por ser incompleto, o homem é induzido por um desejo<sup>30</sup> de saber, de poder, de ser a aprender, que jamais é satisfeito. Nesse sentido, a educação é interminável: educar é educar-se, não sem ser educado por outros, sendo, portanto, uma dinâmica interna e externa, exercida do exterior porque a humanidade é exterior ao homem.

Ora, se os seres humanos são seres socioculturalmente produzidos e o tríptico processo da educação é uma dinâmica de ação interna e externa, partindo do desejo de aprender, não teria porque adotar-se a ideia de que as crianças de classes populares não teriam esse desejo pelo saber, uma vez que os homens nascem obrigados a aprender para se confrontarem com a própria vida. Todo determinismo que carregam as perspectivas da sociologia da reprodução não podem se sustentar diante da teoria da relação com o saber.

Portanto, tal conceito faz voltar ao interior da escola e de seu papel primordial de ensinar, ponto de onde se deve partir para a melhoria do desempenho dos alunos. Para uma comunidade de baixo nível socioeconômico e de escolaridade, constituída por pais que não tiveram acesso ao conhecimento devido aos mecanismos de exclusão empregados pela própria escola na sua trajetória de

---

<sup>29</sup> Nessa perspectiva, Charlot (2005) toma o homem como ser que nasce inacabado, estando a sua educação em um tríptico processo: humanização (tornar-se um ser humano); socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar). As três dimensões são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, como não há membro de uma sociedade que não seja um sujeito humano, nem mesmo há um sujeito singular sem ser humano e socializado.

<sup>30</sup> Charlot (2005) trata da questão do saber como objeto de desejo na perspectiva psicanalítica de Lacan e Beillerot. Nela, o desejo visa ao prazer e não a um objeto determinado: o desejo só leva ao prazer através de um objeto. Assim, todo desejo é "desejo de", portanto, desejo de saber. No entanto, não é o saber que é visado, e sim o prazer de domínio do outro. Assim, a questão é compreender como se passa do desejo de saber ao desejo de aprender.

expansão do ensino às camadas populares, é apenas da própria escola que podem surgir soluções para reverter a situação dos índices insuficientes de desempenho.

Visto que a educação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna e externa, porém exercida do exterior, é na situação de ensino que os estudantes vão aprender. Ou seja, o homem nasce na obrigação de aprender movido pelo "desejo de", que se refere a uma ação interna, mas precisa do outro para aprender. O outro, em uma situação de ensino, diz respeito ao professor. Logo, estão na escola para receber o efeito dessa ação externa.

A ação da escola remete à situação de ensino, que ficou em segundo plano em razão de os profissionais da escola estudada demonstrarem a culpabilização dos resultados de desempenho discente, em sua maior parte, pelos fatores externos, perdendo-se de vista, na discussão das causas, o papel da escola em romper com esse ciclo, como expõe a professora Elza:

Eu penso que na formação, favorecendo a formação do professor, vai fazer com que ele tome consciência do seu papel e da responsabilidade que ele tem de romper com esse ciclo, não na questão da família, a parte que cabe a ele dentro da escola, porque é isso que no primeiro momento tem que acontecer, fazer com que o professor acredite naquela criança, acredite que ela é capaz. Eu penso que isso a formação auxiliaria, porque hoje o que acontece: muitas crianças já são tidas como fracassadas, então o que eu vou fazer, o que eu vou agir, então fica no discurso, né, do fatalismo, é assim mesmo, vai ser sempre assim e nada é feito pra se mudar. Eu penso que a prática do professor tem papel importante nesse processo. (Entrevista realizada em 10 de outubro).

A prática do professor se relaciona à situação de ensino planejada por ele que, para fazer sentido, requer que o aluno ingresse em uma atividade intelectual para aprender. O professor não pode, nesse momento, esperar que determinada atividade planejada em uma situação de ensino desenvolvida em contextos mais abastados tenha a mesma aplicabilidade nos menos favorecidos. Afinal, o capital cultural desejável pela educação que não questiona a desigualdade social não é o encontrado no contexto real da escola em áreas de vulnerabilidade social. Espera-se um aluno ideal, mas é necessário trabalhar-se com o aluno real (LÓPEZ, 2005).

Para tanto, como destacado por Charlot (2005, p. 84), "a atividade intelectual do aluno é central no processo de aprendizagem, é legítimo prestar maior atenção a ela, no que ela tem de singular". De fato, se o que se quer é que os alunos aprendam e melhorem seu desempenho, o processo de aprendizagem deve

priorizar a atividade intelectual dentro da situação de ensino que resultará em saber ao aluno.

À escola é dado o papel de exercer do exterior a atividade, para que o aluno se aproprie do saber e construa competências cognitivas. É preciso, para tanto, “que se engaje numa atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p.54). A mobilização, no entanto, depende de uma situação de aprendizagem que tenha sentido para o estudante e o induza a uma atividade intelectual eficaz. Essas duas condições – situação de aprendizagem que faça sentido e atividade intelectual eficaz – são explicadas por Charlot.

O autor esclarece que para que determinada situação de ensino faça sentido, é necessário que o aluno queira estar na situação de aprendizagem, naquela relacionada à função específica da escola: estudar, aprender, saber (CHARLOT, 2005). A atividade intelectual eficaz, como explica Charlot (2005), deve obedecer a certas normas impostas pela própria natureza do saber a ser apropriado. Isso implica dizer que a atividade intelectual tem como propriedade a normatividade, uma regra interna que deve ser respeitada para que possa ser realizada. Como exemplo, cita-se o ensino de Matemática, em que atribuir sempre o mesmo sentido a um símbolo matemático possibilita a atividade. Assim, em uma sentença na qual haja o símbolo “>”, ele deverá sempre ser interpretado como “maior que”, senão não será possível realizar a atividade.

Vale ressaltar que normatividade não se confunde com normatização, em que regras externas são impostas à atividade intelectual, comprometendo a criatividade das crianças e o seu desejo em aprender. Como exemplo da normatização, Charlot (2005) mostra o caso em que o professor decide exigir que em uma equação o “x” seja sempre escrito em vermelho, priorizando a normatização à normatividade.

Dessa forma, identifica-se a dificuldade dos professores da unidade escolar, que relataram nas entrevistas a necessidade de orientação para dar ao aluno essa cultura do aprender, do estudar e do que é apropriado exigir para cada faixa etária, bem como despertar o interesse e o desejo de apropriação do saber. Isso não demonstra um não saber ensinar. Afinal, os professores da unidade escolar possuem formação, mas ela foi proposta para um aluno ideal, pois o que se espera é que os discentes apresentem a cultura do dominante e o que se mostra na escola é o aluno da periferia, com uma cultura distinta.

Tal fato é apontado por López (2005) como questão a ser considerada na equidade educacional, e por Barboza Filho (2006) como fato que deve ser analisado não apenas sob o ponto de vista da escola, mas o da própria comunidade e sua diversidade cultural. Esse fator constitui-se como um elemento intraescolar, que influencia o desempenho insuficiente dos alunos.

Contudo, não se deve desprezar o que as análises apontam. A identificação das causas do baixo desempenho escolar indica que há um contexto socioeconômico e cultural que influencia o desempenho escolar, mas que se associa a fatores internos à escola. Essa conjugação de fatores suscita a questão do efeito escola sobre o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho. Essa análise será mais bem detalhada na próxima seção.

## **2.2 O efeito da escola sobre as desigualdades de desempenho**

Para se falar em efeito da escola sobre as desigualdades de desempenho será necessário definir o que é efeito escola. Tal definição será respaldada em Renato Júdice de Andrade e José Francisco Soares (2008), que destacam que hoje há duas explicações para o conceito. A primeira delas se refere ao efeito de determinada unidade escolar, individualmente, sobre o aprendizado dos seus estudantes; já a segunda relaciona-se ao efeito global das escolas de um determinado grupo de referência.

Ao ser medido, o efeito escola pode refletir as ações da instituição sobre o desempenho dos alunos, explicando os fatores intraescolares que exercem tal efeito para que um melhor direcionamento da equipe escolar seja realizado.

Não se pode deixar de mencionar que o resultado-chave da organização escolar, em concordância com o estudado por Soares (2009), é o aprendizado dos alunos, que se traduz na aquisição de competências cognitivas, sociais e afetivas, tornando o indivíduo capaz de ter uma vida adulta pessoal e social significativa. No entanto, a atenção especial da escola se volta para o aprendizado de competências cognitivas essenciais, como competência leitora, matemática e científica.

Portanto, as indicações que encerraram a seção anterior buscam identificar os fatores escolares que impactam no desempenho discente quanto às competências essenciais mensuradas pelo Saeb e SARESP. Sendo elas o principal foco de atenção da organização escolar, posto que sua função é prover o

desenvolvimento dessas competências, tem-se que a influência da unidade educacional será tanto ou mais condicionante que outros fatores sobre o desempenho cognitivo dos alunos atendidos no ensino fundamental.

Segundo Soares (2009, p. 216), a escola responde às demandas sociais que a mantêm e, por isso, “prioriza a aquisição, por seus alunos, de competências necessárias para a vida, que são de natureza cognitiva: compreensão leitora, matemática, conhecimentos científicos e culturais”, além de outras como sociais, afetivas e éticas. No entanto, destaca que a religião e os costumes étnicos se constituem como forças básicas mais poderosas que a escola na formação da visão de mundo da criança e dos seus valores. Assim sendo, a escola não pode ser responsabilizada sozinha pelo insucesso nas áreas acima expostas, contudo, “deve se responsabilizar majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas” (SOARES, 2009, p. 216).

O aprendizado é percebido aqui, conforme ressaltado por Soares (2009), como resultado concreto da educação. O aprendizado remete à apropriação de competências que viabilizam, conforme a LDB 9394/96, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Sendo o desenvolvimento do desempenho cognitivo competência da escola, poder-se-ia tomar como exemplo a proficiência leitora, citada por Soares (2009, p. 219) em uma análise sobre que causas levariam os alunos ao insucesso nessa área.

Essa característica do aluno é resultado da influência da família, da escola e, dentro desta, particularmente das ações que ocorrem na sala de aula, que podem ser atribuídas ao professor e aos outros alunos. Reflete também as decisões da rede escolar, que por sua vez incorpora as decisões da sociedade. (SOARES, 2009, p. 219).

Isso quer dizer que os resultados dos alunos devem ser estudados considerando-se diversos níveis, como alunos, sala de aula, escola, redes e sociedade. Soares ressalta que a escola não pode ser analisada simplesmente como um conjunto de salas de aula. De fato, o contexto em que vivem os alunos da escola Esperança se traduz em alta vulnerabilidade social: essas crianças encontram-se em situações precárias e condições elementares de vida, precisando, ao fazer parte da escola, de cuidados, em sobreposição ao educar. As políticas

públicas não abrangem essa população em áreas prioritárias como saúde, trabalho, segurança, esporte e lazer.

No entanto, todos esses fatores são condicionantes, mas não determinantes, não se configurando em inabilidades cognitivas, pois os alunos constituem-se em sujeitos num tríptico processo de educação, como visto anteriormente, e nessa perspectiva a posição que ocupam é a do desejo de aprender. O que os coloca numa relação com o saber, necessitando da ação da escola, do professor para desenvolverem suas competências. Porém, mostram que os professores precisam aprender a partir do ponto real em que o aluno se encontra no processo de ensino e aprendizagem, devendo, ainda, delimitar padrões de desempenho que se pretende atingir, traçando expectativas de aprendizagem acordadas com seus níveis educacionais.

Subjugando os alunos pela sua condição e origem social, volta-se ao ciclo vicioso de reproduzir dentro da escola a segregação já existente na sociedade e devolver para ela, não cidadãos que farão a diferença, mas que perpetuarão o que está posto. Seria, nesse caso, a confirmação das teorias da reprodução social postuladas por Bourdieu e Passeron (1973) *apud* SILVA (2003), que veiculam que o sistema escolar reproduz as diferenças de origem social ao valorizar o capital cultural legitimado pelos alunos pertencentes aos estratos sociais mais altos.

Soares (2007, p. 140), nos seus estudos sobre a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental, ressalta que a literatura educacional mostrou que em dadas sociedades os determinantes do fracasso escolar estariam fora do âmbito da escola e com esse determinismo sociológico criaram um pessimismo pedagógico, estabelecendo a ideia de que a escola faria pouca diferença no desempenho dos alunos.

Mesmo que os cinco professores entrevistados tenham pautado a maior parte das causas do baixo desempenho nas condições sociais, ainda acreditam na possibilidade de que a escola tenha efeito sobre o desenvolvimento acadêmico dos seus alunos e de que isso seja feito através de planos de ação, citando até mesmo exemplos, como a professora Rosa – “união da equipe escolar, a gente precisa se unir e ter uma equipe sólida, pra que esse trabalho se torne mais eficiente” (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013 – e Cátia: “tendo uma discussão com o professor, sentando, mostrando alguns meios” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Embora a escola não possa interferir tão efetivamente em questões sociais fora dos muros escolares, consegue, à revelia das condições sociais dos seus educandos, fazer com que eles tenham, em menor ou maior grau, um aprendizado melhor que se esperava que tivessem. Embora a literatura educacional aponte os fatores sociais como determinantes do desempenho escolar, Soares afirma que “o efeito escola é relevante e decisivo” (SOARES, 2007, p. 140), considerando o campo de atuação da escola em que ela é mais cobrada: o desenvolvimento de competências cognitivas. O autor ainda ressalta a necessidade de planejar o aumento do desempenho escolar dos alunos, e mesmo no caso do sistema de ensino básico no Brasil, onde os desempenhos são muito baixos, há possibilidades e oportunidades de melhorias por meio de políticas escolares.

As políticas escolares dizem respeito a planos de ação propostos pelas equipes, fundamentadas em diagnóstico da realidade da instituição de ensino com o objetivo de promover a melhoria do desempenho discente. No caso de escolas de ensino fundamental I, como é a escola em análise, crianças com melhor desempenho tendem a prosseguir seus estudos com maior autonomia, visto que, segundo Lage (2009) a capacidade cognitiva torna-se mais homogênea e os efeitos da origem social decrescem. Uma trajetória escolar bem sucedida pode impactar progressivamente o aumento da escolaridade e o desenvolvimento social.

No caso específico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança, em que os profissionais apontam os fatores extraescolares também como explicação para o baixo desempenho dos alunos, os elementos expostos nas entrevistas podem, sim, exercer influência, mas a escola pode ter efeito<sup>31</sup> sobre a aprendizagem dos seus alunos. Se isso fosse considerado de outra forma, seria o mesmo que dizer que os profissionais estariam ali apenas cumprindo um papel de operacionalidade e não de funcionalidade.

Soares (2007) não descarta, com isso, a necessidade de políticas públicas para as questões sociais que se configuram como fatores extraescolares que atuam sobre o desempenho dos alunos. No entanto, aborda o fato de que “a ação sobre os

---

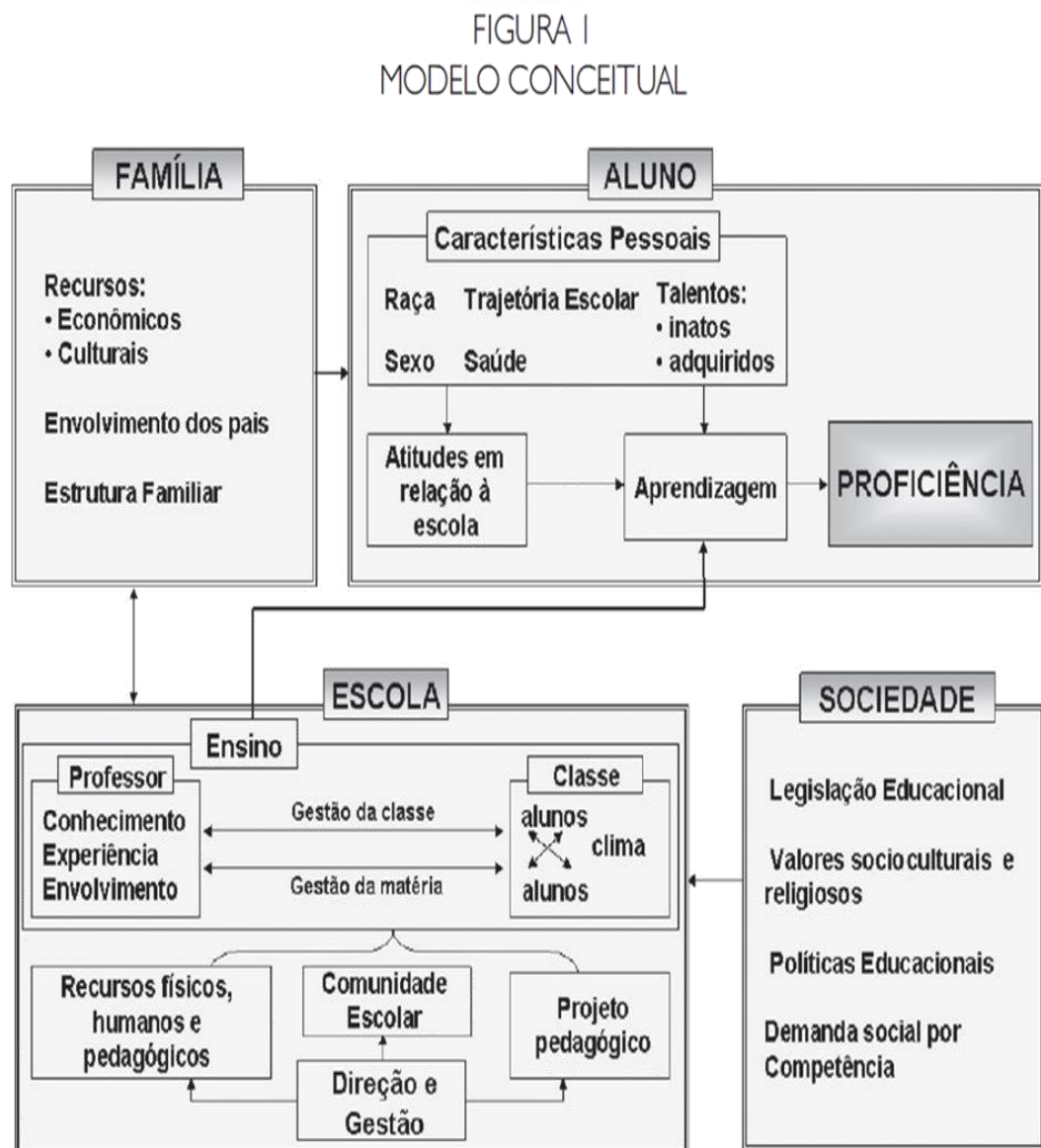
<sup>31</sup> O conceito de efeito escola foi introduzido, originalmente, para caracterizar o impacto da organização escolar no desempenho de seus alunos, conforme definido por Soares e Candian (2007). De acordo com Andrade e Soares (2008), o efeito escola é a medida da capacidade das escolas influenciarem o desempenho cognitivo dos seus alunos através do seu projeto pedagógico e das suas políticas internas.



fatores escolares pode ser feita a curto prazo enquanto que a mudança das estruturas sociais só ocorre a longo prazo” (SOARES, 2007, p. 141).

Para ilustrar os fatores que condicionam o processo de aprendizagem dos alunos, em um modelo conceitual no qual são expostas as diversas influências sobre o desenvolvimento discente, como a família, as características pessoais, as ações da escola, as ações dos professores e a dos outros alunos, expõe-se a figura 1, que retrata também as interações internas à escola capazes de gerar impacto no desempenho cognitivo e na proficiência em leitura e resolução de problemas.

**Figura 1: Modelo conceitual explicativo da proficiência**



Fonte: Retirado de Soares (2007, p. 141).

Na explicitação dessa figura, Soares (2007) chamou de políticas escolares as intervenções feitas pela escola, ou seja, seus planos de ação colocados em prática a partir do diagnóstico de sua realidade, mostrando que dentro da unidade escolar há dois processos que interagem para melhoria do desempenho discente: a gestão escolar e o ensino.

Eles foram levantados nas manifestações dos profissionais entrevistados, uma vez que estes atribuíram a perda de efetividade do trabalho pedagógico da escola ao fato de que não podiam contar com um mesmo gestor por muito tempo. A cada nova direção, os planos propostos pela gestão anterior eram abandonados, como destaca a professora Vânia: “Como eu falei, passou por várias diretoras e elas passavam, cobravam, falavam. No geral todos discutiram, falaram, mas com essas trocas não houve continuidade”. (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Ao relatarem sobre as reuniões e Conselhos nos quais se pretendia discutir o tema do desempenho, várias profissionais citaram que a condução das análises e reflexões acerca do problema, na maior parte das vezes, era feita pela coordenadora pedagógica.

O ensino foi atrelado à questão da formação e da orientação ao professor, conforme afirma Cátia: “[...] ter esse olhar de perto mesmo, ver o que está acontecendo, quais são as dificuldades do professor, entender o que está acontecendo e mostrar meios pra conseguir o objetivo maior que é o aprendizado do aluno” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013). Ela também mostra a necessidade de “[...] orientação do trabalho do professor para trabalhar com esse aluno” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013), visto que o contexto em que a unidade escolar está inserida requer um preparo para ensinar o conteúdo, saber o que exigir de cada faixa etária atendida e de que forma trabalhar com a especificidade da comunidade.

O saber o que fazer e o que exigir, em termos de padrões e expectativas de aprendizagem, remete ao funcionamento dentro da sala de aula, um dos níveis que devem ser analisados, conforme apontado por Soares (2009, p. 219) no estudo dos resultados dos alunos.

A sala de aula, no conjunto dos elementos que constituem a estrutura escolar, deve ser um ambiente em que tudo funciona adequadamente. Soares deixa claro que se todos os fatores e estruturas associados à proficiência estiverem satisfatórios, eles contribuirão para resultados ainda melhores: “Mas, para atender

aos direitos educacionais dos alunos, as escolas devem funcionar da melhor maneira possível dentro do ambiente em que se inserem” (SOARES, 2009, p. 220).

Considerando que, embora o objetivo da escola não seja apenas o ensino de competências cognitivas, apontado e ressaltado por Soares e Alves (2013), ela não será reconhecida se não obtiver sucesso nessa área. No entanto, conforme ratificado por esses autores, o bom funcionamento da instituição escolar, bem como das suas estruturas definidoras, que são as dimensões que concretizam a rotina escolar, se relacionam com o aprendizado. Essa organização deve ser garantida pelo processo de gestão escolar, já apontado anteriormente como fator que interage com o processo de ensino, para melhoria do desempenho discente, o que também pode ser constatado na entrevista realizada com a professora Elza.

[...] então facilitar algumas coisas no sentido: uma criança que vá para a recuperação paralela e essa recuperação aconteça na escola, fazer com que o horário, um exemplo, seja facilitado o horário, uma criança que vem de manhã e já fique à tarde e não tenha que ir para casa porque a gente não vai garantir que ela volte, então a escola facilitar esse acesso que muitas vezes é o entrave para a criança vir e permanecer. (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

A gestão escolar, seu papel e intervenção na condução da instituição de ensino, visando à busca pela melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, do desempenho discente será abordada na próxima seção.

### **2.3 O papel da gestão escolar sobre as desigualdades de desempenho**

A gestão escolar tem papel fundamental na condução das ações com vistas a alcançar a eficiência da escola na sua função, qual seja, promover a aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes educação de qualidade. No entanto, os profissionais atuantes na escola e que participaram da coleta de dados através de entrevistas expuseram um cenário de grande rotatividade da gestão escolar e pouca efetividade sobre o trabalho pedagógico da unidade de ensino.

Os profissionais, ao serem questionados sobre a condução das reflexões nos Conselhos de Ciclo com a finalidade de melhorar os resultados, narraram que foram poucas as situações vivenciadas a esse respeito, ressaltando que mais recentemente, com a nova equipe gestora, os resultados têm sido expostos com maior clareza e mais sistematicamente para a reflexão da equipe. As orientações em

anos anteriores ficavam por conta da coordenação pedagógica, o que tem sido diferente nos últimos 18 meses.

Todos os profissionais destacaram que as reuniões sobre o desempenho discente e os resultados nas avaliações externas não eram tão frequentes e nem mesmo feitas de forma sistemática, como passaram a ser a partir de 2012, com a posse da atual equipe gestora. Essa mudança está voltada para um planejamento coletivo, com trocas de experiências e busca de soluções para os problemas enfrentados por cada ano de escolaridade.

A professora Antônia, ao retratar as reuniões de Conselho de Ciclo e HTPC, ressaltou que

os conselhos muitas vezes foram só para preencher os papéis, e receber os recados todos que tinham se acumulado, ou para fazer uma leitura, ouvir uma mensagem, nem sempre foi dessa maneira. Hoje em dia acredito que tem muito mais validade e mais significado, porque você sempre está sendo atualizado à parte do que está acontecendo, repensando o que está fazendo, mesmo nos HTPCs. Eu penso que contribuiu muito para a gente, porque antes a gente tinha um HTPC para receber muitos recados sem um filtro, recebendo muitos da rede, sem tempo de trabalho muito, tendo de fazê-lo em sala de aula. Hoje eu penso que esse trabalho coletivo tem fluído muito melhor e a gente tem compreendido o que é fazê-lo em grupo... Eu penso que foi muito válido. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

O relato demonstra tratar-se de um processo de compreensão de como trabalhar em grupo, uma vez que a rotatividade na direção da escola e a falta de um articulador do trabalho pedagógico contribuíram para uma cultura mais individualista, na qual cada um tentava resolver seus problemas, em detrimento de um trabalho coletivo e colaborativo.

A coordenadora pedagógica reafirmou o relato das docentes ao discorrer como era a relação entre coordenação pedagógica e gestão escolar. Essa profissional declarou não haver preocupação da gestão anterior com relação ao baixo desempenho dos alunos e que, portanto, não havia uma relação estreita entre os profissionais educacionais com vistas a intervenções no trabalho pedagógico da equipe docente.

Não havia transito com a direção, não havia reuniões semanais, era uma coisa que a gente tentava muito que acontecesse pra gente fazer os nossos combinados e como as coisas aconteceriam durante

a semana, havia só um repasse de pauta de HTPC. (Entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

Durante as entrevistas, duas professoras destacaram a união e o trabalho em equipe como uma ação interna a favor da melhoria do desempenho, o que leva a inferir o desejo por uma cultura diferente do que se estabeleceu em anos anteriores. Tal fato também é destacado pela coordenadora pedagógica, que apontou ser necessário construir uma equipe que se mantenha vinculada à unidade escolar e em constante formação.

A principal ação interna eu ainda continuo achando que é manter o corpo docente, [...] manter o corpo docente e continuar os estudos, a capacitação é uma boa estratégia interna, manter essa... essa... conversa afinada entre os pares é muito interessante pra que a gente tenha essa estratégia saber que todo mundo tá caminhando para o mesmo lado [...] (Entrevista realizada em 01 de novembro de 2013).

A formação da equipe contribui para que se estabelecesse uma cultura escolar, compreendida como valores e normas que regulam as relações entre os vários sujeitos da comunidade escolar, na definição de Soares (2009, p. 226). Ela compreende desde a forma de liderança até a concentração das atividades escolares no ensino e na aprendizagem dos alunos, constituindo-se como um dos fatores, dentro de uma estrutura definidora, que contribui para a melhoria do desempenho discente.

A esse respeito, Soares e Alves (2013) destacam que é preciso monitorar a qualidade de uma escola na sua organização, mas que não há um único indicador para isso, mas sim um conjunto deles. Nesse sentido, há várias propostas diferenciadas com o mesmo intuito. O relatório *Monitoring School Quality: An Indicators Report* (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2000 apud SOARES & ALVES, 2013, p.148) sugere dez indicadores para monitorar a qualidade das escolas, divididos em três categorias: contexto escolar, professores e sala de aula. Oakes (1986 apud SOARES & ALVES, 2013, p.148) também indica alguns para o monitoramento da qualidade, mas os organiza em três grupos: acesso ao conhecimento, pressão para o desempenho e condições para um ensino profissional.

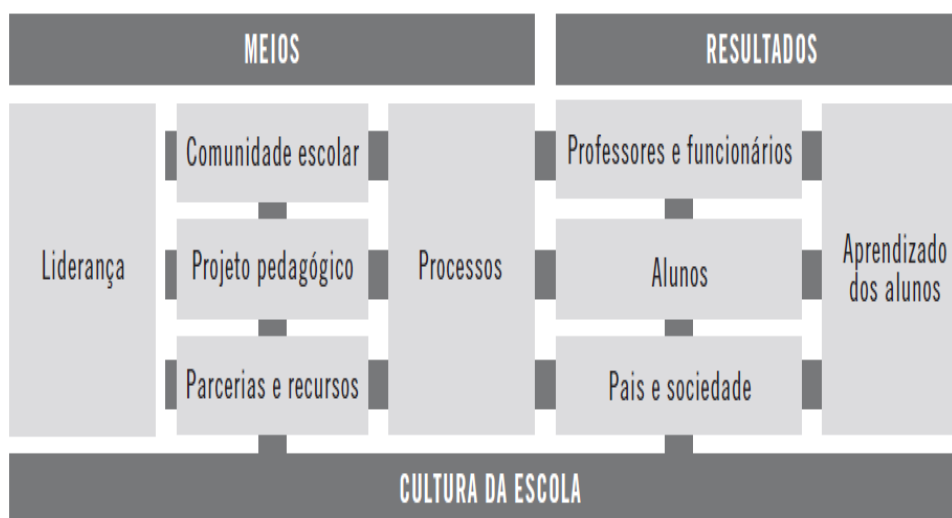
Já a Unicef (2000), conforme citado por Soares e Alves (2013), recomenda seis dimensões para o monitoramento, a saber: alunos, ambiente, conteúdo,

processos, resultados, custos - ausência de desperdícios. Para os autores, considerando que no Brasil ainda não há consenso sobre que indicadores utilizar, a proposta é que sejam analisadas as seguintes categorias: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, cultura da escola, gestão e resultados.

Contudo, nas palavras de Soares (2009, p. 222), para se constituir uma escola de qualidade e que ofereça um ensino eficaz, se faz necessária uma liderança que conduza os processos dentro da instituição de ensino, geralmente se caracterizando na figura da direção escolar. A liderança como fator de impacto no aprendizado dos alunos fica muito clara no modelo conceitual adotado e adaptado por Soares (2009) do utilizado pela European Foundation for Quality Management<sup>32</sup>, representado na figura 2.

**Figura 2: Modelo conceitual de organização escolar**

### Modelo conceitual de uma organização escolar



Fonte: Retirado de Soares (2009, p. 221).

Na figura 2 observa-se um conjunto de estruturas denominado meios, os quais devem produzir resultados para todos os membros da comunidade escolar.

<sup>32</sup> Soares utilizou-se de modelo desenvolvido por essa fundação que tem por objetivo inspirar organizações a alcançarem a excelência sustentável envolvendo seus líderes para aprender, compartilhar e inovar usando o modelo disponibilizado por ela.

Tais resultados derivam dos processos que regem a organização escolar. Assim, a sua condução para atingir resultados está sob a responsabilidade da gestão escolar, que tem papel ativo na consolidação da rotina da unidade de ensino, estabelecida através de uma estrutura definidora. Essa estrutura se compõe por várias dimensões associadas ao desempenho dos alunos como liderança, comunidade escolar, projeto pedagógico, recursos e parcerias, processos, cultura da escola e resultados. Os componentes elencados são apontados como evidências mensuradoras de eficácia escolar (SOARES, 2009, p. 223).

Considerando que as estruturas definidoras da escola se associam, cada uma delas, ao aprendizado dos alunos e analisando também as dimensões apontadas por Soares (2009), convém observar que na pesquisa realizada em campo as características que fazem parte dessa estrutura definidora da escola, concretizando a sua rotina escolar, são mencionadas pelos sujeitos entrevistados como vulneráveis na instituição investigada.

Confrontando as características já apontadas com os dados obtidos na investigação, pode-se indicar não somente uma causa, mas um conjunto de fatores atuando contra o desempenho discente nessa unidade escolar. Isso será que feito a seguir, pautando-se nas explanações de Soares (2009) acerca das dimensões que compõem a estrutura definidora da escola.

Durante a pesquisa foi possível perceber que a liderança ficou prejudicada pela rotatividade, ao longo dos anos, no cargo da direção da unidade escolar em estudo. Essa liderança que normalmente é exercida por uma única pessoa de importante posição simbólica que ocupa o cargo da direção escolar, deve ser proficiente nas formas de gestão escolar e nas estratégias pedagógicas, conhecer as formas de verificação do progresso dos alunos e estar familiarizada com o currículo. Soares (2009) ainda põe em evidência a necessidade de que esta liderança viabilize a ação harmônica das várias estruturas escolares e assim produza um ambiente propício ao ensino e ao aprendizado. Mas deve procurar também desenvolver progressivamente o grau de autonomia de seus professores para que se envolvam nas decisões a serem tomadas.

O acompanhamento e monitoramento dos processos na escola e sua rotina não tiveram a proximidade que se exige para um bom funcionamento, ou, nas palavras da professora Cátia; “[...] não foi uma coisa muito efetiva, não foi mais efetiva” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

A comunidade escolar, constituída pelos vários grupos que fazem parte da rotina da escola e pela interação entre as pessoas, compreende também a liderança e os professores que devem ser mais que um grupo de pessoas trabalhando individualmente: devem fazer parte de uma equipe estável. O grupo de professores dessa unidade escolar ainda precisa se constituir como uma equipe, visto que, a começar pela liderança, a contextualização da escola apresentou movimentação e troca constante dos membros em curtos intervalos de tempo. Por prejudicar a implementação de ações na escola, foi um dos fatores apontados pela professora Vânia como causa para o baixo desempenho: “Eu acho que ficou muito complicado, com a troca de diretora também, porque começava um tipo de trabalho de repente mudava tudo, começava de novo, e tanto a falta de professor quanto a de direção prejudicou” (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

O Projeto Pedagógico, ou Plano Gestor, como é denominado na escola investigada, traz a essência do trabalho na instituição escolar, pois define currículo, práticas pedagógicas, conteúdos e material didático, além de prioridades e metas a serem atingidas, traduzidas em planos de ação. No entanto, o relato dos entrevistados demonstrou o não conhecimento e não participação na elaboração desses planos.

As ações levantadas como estratégias para melhoria do desempenho discente nos planos analisados não foram reconhecidas ou avaliadas como exitosas, pelo fato dos sujeitos não terem conhecimento delas ou não se lembrarem, como declarado pela professora Rosa, apesar de ter iniciado sua atuação no mesmo ano de implementação do Plano Gestor: “Não, não participei, porque foi feito em 2011 e foi o ano que eu ingressei nessa unidade escolar então eu não me recordo de ter participado e nem ter visto como foi implementado” (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

Recursos e parcerias se referem à adequação das instalações escolares, a um ambiente físico em bom estado de conservação, também se referem à existência de recursos didáticos em termos quantitativos e qualitativos, com espaços adequados como biblioteca, por exemplo. Quanto à infraestrutura, a escola foi reinaugurada há cinco anos, passando a funcionar num prédio mais amplo, no entanto não havia sido instalada a biblioteca e tão pouco o laboratório de informática funcional.



As parcerias, dizem respeito, na sua forma principal, à participação dos pais na vida escolar e essencialmente no incentivo rotineiro ao estudo no ambiente doméstico e apoio ao dever de casa. Os docentes identificam uma fragilidade nessa parceria, como exposto pela entrevistada Cátia.

E: Eu não sei se faz parte de um consenso, mas com os pares que eu conversei assim, teve essa união nesse pensamento.

P: O baixo desempenho aferido nesse período em que foram aplicadas as avaliações externas foi discutido com os pais dos alunos e com a comunidade em geral? Em que momento?

E: Foi falado em reuniões de pais, mas até assim 2010, 2011, eram poucos os pais que participavam dessas reuniões, então era essa a dificuldade que a gente tem da comunidade aceitar e participar.

P: Como eles responderam a essa conversa?

E: Eles não entenderam muito bem assim, porque se você entende que a escola não está bem você vai atrás, faz cobranças e eles não tiveram essa ação. (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2013).

Pelo trecho de entrevista da professora Cátia, a parceria necessária entre escola e família não está estabelecida e os demais profissionais entrevistados relataram faltar o apoio dos responsáveis pelas crianças ao processo pedagógico. Embora os professores tenham alegado discutir com os pais, nas reuniões pertinentes, sobre o desempenho dos alunos, esses, por sua vez, disseram não ter conhecimento da situação da escola perante a rede de ensino. Esse conflito demonstra que o diálogo e a comunicação não estão suficientemente claros para que realmente se estabeleça uma parceria eficaz.

São vários os processos que ocorrem em uma organização escolar, porém o processo de ensino e aprendizagem é o principal, ao qual todos os outros processos e a rotina escolar devem estar a serviço. Ele ocorre primordialmente em sala de aula e depende tanto do professor, mediante o seu conhecimento, experiência e envolvimento na promoção do aprendizado, como também do efeito dos pares sobre o aprendizado individual dos alunos.

Essa dimensão estrutural remete a duas questões alusivas aos docentes: os professores precisam de formação, orientação e direcionamento na condução do processo de aprendizagem, o que, de fato, deixou a desejar, pela inconstância de uma liderança no cargo da gestão escolar; e para o envolvimento na tarefa do ensinar é preciso acreditar na capacidade das crianças de contextos menos favorecidos aprenderem e se escolarizarem.

Questionados a esse respeito, os docentes descreveram uma crença na capacidade indistinta de todos aprenderem, mas, contraditoriamente, engendraram seu discurso na falta de capital cultural já discutida anteriormente, que influencia tal capacidade, com algumas nuances sobre a formação e o preparo docente para trabalhar com os estudantes advindos das camadas populares. Esses elementos estão sintetizados na declaração da professora Rosa.

Eu acredito, apesar das diferenças que existem de uma criança para outra, e de um professor para outro, todos têm o direito à educação e cada criança tem o seu ritmo, o que a gente precisa é de ações que toque, que faça com que essas crianças se sintam capazes, precisa de estímulo, de incentivo, elevar a autoestima dessas crianças dessa escola, que autoestima deles é baixa, despertar neles, a gente precisa elevar isso, despertar neles, o que é difícil, porque eles já vêm lá de casa muito carentes de atenção e são muitos que precisam de atenção de um professor. Então, são capazes de aprender sim, só que tem que ter uma dinâmica, um trabalho da equipe toda. (Entrevista realizada em 27 de setembro de 2013).

Quanto aos efeitos dos pares sobre o aprendizado individual dos alunos, é um fator que remete à competência da gestão de enturmação e alocação dos alunos na instituição de ensino, com a intenção de gerar impacto no desempenho. Inserir os alunos com melhor capital cultural e maior mobilização para aprender na mesma turma pode criar um ambiente favorável ao aprendizado; no entanto, trata-se de uma decisão que pode desvelar uma política perversa, como ressaltada por Soares (2007), pois os alunos com baixo desempenho estariam alocados na mesma turma e não seriam influenciados pelos pares de melhor desempenho.

A cultura da escola é enfatizada pela literatura referente à eficácia da escola assinalando seus efeitos positivos sobre os resultados através de fatores como

[...] forma de exercício da liderança, meios de formulação e de implementação dos objetivos e da visão da escola, características profissionais e envolvimento do corpo docente, existência de um clima de respeito e disciplina, concentração das atividades escolares no ensino e na aprendizagem dos alunos, projeto claro e justo de monitoramento do progresso cognitivo dos alunos, existência de direitos e deveres dos alunos e parceria família-escola. (SOARES, 2009, p. 227).

A interlocução dos profissionais demanda uma busca por estabelecimento de uma cultura da escola, uma cultura do ensinar, do habilitar a estudar, do trabalho coletivo e colaborativo, pois são fragilidades que se destacaram em seus discursos.

Nas entrevistas, os profissionais afirmaram que as ações não têm continuidade, pois a cada troca de gestão abandona-se tudo, o trabalho não tem resultado, pois falta apoio e condução e, muitas vezes, os docentes trabalharam sozinhos, havendo falta de participação efetiva e plena na elaboração dos projetos da escola por parte da equipe escolar e dos pais dos alunos.

Finalmente, os resultados da escola, como dimensão da eficácia escolar, trazem como resultado-chave da organização de ensino o aprendizado dos alunos e, nesse caso, entendido como aquisição das competências cognitivas, já explicitadas. Essa dimensão traz à tona os resultados obtidos pela Escola Esperança nas avaliações externas Prova Brasil e SARESP, já extensamente explanados no primeiro capítulo, e demonstram, com toda a ênfase, o desempenho insuficiente atingido por seus alunos nessas avaliações e a necessidade de se buscar soluções para tanto.

A partir da análise dos dados e discursos apresentados anteriormente, buscando apoio em Soares (2007) e no modelo conceitual que o autor montou, associado às dimensões que caracterizam a estrutura definidora de uma escola eficaz, é possível observar o papel fundamental da gestão em administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização de ensino. Esse modelo, no entanto, admite que a escola já tenha uma rotina organizada, o que, segundo Soares (2007), nem sempre ocorre por variados motivos.

Portanto, a primeira providência da gestão escolar, destacada pelo autor, seria implantar “uma rotina de funcionamento da escola, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2007, p. 153). Ao confrontar os dados obtidos na pesquisa com os componentes dessa estrutura verificamos que a escola investigada está fragilizada na sua rotina organizacional devido aos fatores já abordados, que por sua vez influenciam os resultados escolares, especialmente o desempenho discente, que vem se constatando o mais baixo do município de 2007 a 2011.

Após essa análise fica clara a importância da liderança escolar, substanciada na figura da direção escolar, em conseguir gerir recursos e processos existentes mobilizando-os, conforme Soares e Candian (2007), para a promoção de atividades que visem conseguir a melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes. Os autores ainda asseguram que “Provavelmente é a ação da liderança da escola que

torna possível a ocorrência simultânea dos fatores que, juntos, produzem melhor desempenho dos alunos” (2007, p. 16).

Diante do exposto, para se ter uma escola eficaz e reverter o quadro de baixo desempenho discente, que marcadamente vem colocando a escola em uma posição desfavorável diante das outras instituições de ensino municipais, a gestão escolar deverá empreender políticas escolares, conforme designado por Soares (2007). Essas políticas deverão incidir em uma vertente indicada pelo autor, pautando-se na pesquisa sobre a estrutura de uma escola eficaz.

O estudioso ressalta que há uma lista de fatores presentes nessa pesquisa, sintetizada para o governo britânico por Sammons et al (1995) e Cotton (2004) apud Soares (2007): direção; visão e metas compartilhadas; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino/aprendizagem; ensino estruturado; altas expectativas; reforço positivo; monitoramento; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria escola/família e organização voltada para aprendizagem.

Nota-se que a lista de elementos presentes em uma escola eficaz, conforme citado anteriormente e com base no modelo conceitual de Soares (2007), remete à capacidade da gestão de administrar o projeto pedagógico, as pessoas que compõem a comunidade escolar, os aspectos físicos e financeiros da unidade escolar, além de implementar a rotina da organização escolar.

A esse respeito, Fonseca (2007) ressalta que a reinterpretação de pesquisas anteriores, com o desenvolvimento de novas ferramentas, permite obter o efeito escola sobre o desempenho dos alunos. Isso foi possível a partir da revisão empreendida por Sammons et al (1995), cujos artigos foram traduzidos por Brooke e Soares, em 2007. Com o objetivo de analisar determinantes-chaves de eficácia das escolas, os autores apontados chegaram a 11 características, que coincidem com as mesmas já identificadas anteriormente.

Concluindo esta seção, retomamos os fatores apontados ao longo da análise como causas do baixo desempenho discente na escola Esperança. As entrevistas com os atores demonstraram que o contexto socioeconômico e cultural em que vivem as crianças exerce influência sobre a aprendizagem, uma vez que elas não trazem para a escola o mesmo capital cultural que as de outras regiões de menor vulnerabilidade social.

Os relatos são corroborados pelas atas de Conselho de Ciclo que registraram alguns fatores relacionados a esse, tais como comportamento, interesse, problemas

emocionais e outros. E no intuito de diminuir a diferença, como apontado por López (2005), deve-se considerar a equidade que se refere a tratar de maneira desigual os desiguais, para que a desigualdade seja enfraquecida.

O discurso adotado pela equipe docente de culpabilização dos fatores externos pelos baixos índices de desempenho se torna um fator intraescolar de influência sobre a aprendizagem, visto que as discussões da equipe giram em torno apenas desse fator, sem voltar-se para o papel da escola frente a esse desafio. A esse respeito, Charlot (2005) retoma a teoria da relação com o saber, demonstrando a necessidade de se centrar na situação de ensino com atividades intelectuais eficazes, devido ao fato de que o sujeito nasce na obrigação de aprender e o ato de educar se faz interna e externamente, mas nunca sem a ação externa.

Os fatores que exercem influência sobre o desempenho insuficiente apontado nas avaliações externas podem ser elencados como a rotatividade da equipe gestora; a falta de participação da equipe docente na elaboração dos Planos Gestores da unidade de ensino e a falta de orientação efetiva sobre o trabalho pedagógico que direcionasse a equipe à função primordial da escola.

Também ficou claro que os pais não tinham conhecimento da situação da unidade escolar frente às outras escolas da rede municipal de ensino. Esses dados demonstram o que Soares (2007, 2009, 2013) vem assinalando: a instituição de ensino precisa de uma rotina organizada com todas as dimensões e estruturas funcionando conjuntamente e, além de tudo, que os elementos presentes nos processos internos sejam eficazes.

Assim, este estudo busca fundamentação em Soares (2007) que, através de outros autores, identificou os 11 elementos que caracterizam uma escola eficaz, e se pauta também no relatório de Características das Escolas Eficazes produzido pelo *Wisconsin Department of Public Instruction* e traduzido pelo Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola, da Universidade de Lusíada (2010), que sistematiza evidências e procedimentos de melhoria das escolas. O intuito de buscar esse respaldo é de compreender os fatores e elementos necessários à melhoria do desempenho discente, conhecer as dimensões que impactam nesse desempenho e viabilizar a aplicabilidade dessas evidências à realidade diagnosticada na presente pesquisa.

## **2.4 Características das Escolas Eficazes: elementos para promoção da eficácia escolar**

Inicialmente, é preciso recobrar que Soares (2007) não descarta a influência da família e da comunidade dos estudantes no seu desempenho; ao contrário, o autor expõe que, segundo modelo estudado por pesquisadores da Nova Zelândia, o impacto desses atores sociais se manifesta por meio de muitos canais, como padrão genético dos pais, educação, ocupação e efeitos do ambiente social que frequentam. No entanto, esses fatores ainda não foram isolados de forma convincente na análise do desempenho discente. Dessa forma, Soares vem destacar que o papel da escola é mudar essa trajetória de desempenho preestabelecida pela sociedade para determinados alunos, ideia na qual reside o efeito-escola.

Comparando resultados de alunos de escolas que atendem a populações de nível socioeconômico semelhante em Minas Gerais, e que participaram do Simave – projeto de avaliação do desempenho cognitivo que utiliza a mesma escala do SAEB para mensurar os resultados –, Soares (2007) identificou importantes indicações a respeito do efeito da escola sobre o desempenho discente. Verificou que essas escolas apresentaram resultados que diferem em até 60 pontos, correspondendo a mais de dois anos de escolarização, o que leva a constatar que melhorias substanciais podem ser empreendidas pelas escolas através de políticas e práticas escolares que visem à melhoria no aprendizado desses sujeitos.

Portanto, para trabalhar com as ideias mostradas nos estudos sobre o efeito-escola diante dos baixos índices alcançados nas avaliações externas pela unidade escolar investigada, foi necessário identificar as suas características e os direcionamentos que elas suscitam para a gestão escolar. Destaca-se, ainda, que esses elementos vêm ao encontro da necessidade de se melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, principalmente nas suas competências cognitivas de leitura, escrita e matemática, que se encontram em níveis não adequados para a faixa etária a qual pertenciam, diagnosticados pela Prova Brasil e SARESP.

Um dos primeiros elementos trata da estrutura definidora da escola, que se concretiza através de uma rotina organizacional em que a liderança, os processos, os recursos e as parcerias, além da cultura estabelecida e do projeto pedagógico elaborado coletivamente, estejam funcionando bem. Na escola pesquisada essa rotina ainda não se concretizou pela rotatividade da gestão escolar.

A partir de Soares (2007), sabe-se que os elementos que devem estar presentes em uma instituição de ensino para que ela seja eficaz são: 1 - direção; 2 - visão e metas compartilhadas; 3 - ambiente de aprendizagem; 4 - concentração no ensino/aprendizagem; 5 - ensino estruturado; 6 - altas expectativas; 7 - reforço positivo; 8 - monitoramento; 9 - direitos e responsabilidades dos alunos; 10 - parceria escola/família e 11 - organização voltada para aprendizagem.

Eles nortearão a elaboração do Plano de Ação Educacional para a unidade de ensino investigada, com a contribuição do relatório "Características das Escolas Eficazes" (WISCONSIN, 2000), que traz como elementos-chave de uma escola eficaz sete dos 11 fatores apontados por Soares. A contribuição desse documento é fundamental porque, além da identificação dos elementos-chave, apresenta a sua descrição e os princípios envolvidos em cada um, além de ser uma ferramenta de reflexão a respeito das ações a serem implementadas.

Relacionando os dados da pesquisa com os elementos-chave, os fatores apontados pelas observações e as entrevistas, pode-se destacar a falta de consolidação de uma gestão escolar na unidade investigada, o que remete ao primeiro elemento. Nessa direção, Soares expõe o papel fundamental da gestão em administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização de ensino, voltando-os a um só objetivo.

Sem a liderança necessária, os outros elementos ficaram comprometidos, especialmente o segundo, que se refere à visão e às metas compartilhadas. Como já afirmado anteriormente, na escola objeto deste estudo, os autores não participaram da elaboração de projetos ou planos de ações.

O não conhecimento e compartilhamento de metas e objetivos comprometem a estruturação do ensino e o favorecimento de um ambiente de aprendizagem, pois falta clareza dos objetivos da escola. Quando os professores relacionaram fatores extraescolares como causas do baixo desempenho e, ainda, relataram que faltava orientação para o trabalho com essa comunidade específica, pode-se inferir que a culpabilização por fatores externos desvia a atenção do cerne da questão. Tal fato compromete o direcionamento do trabalho pedagógico a uma concentração no ensino/aprendizagem, nas altas expectativas e no reforço positivo.

A gestão escolar, na maioria das vezes, não acompanhava as reuniões de Conselho de Ciclo, conforme demonstrado nas entrevistas. Nesses momentos, seria

fundamental que as reflexões se concentrassem no papel fundamental da escola em analisar e monitorar os resultados para buscar ações efetivas a fim de melhorar o desempenho. No entanto, as discussões se desviavam para questões externas, prejudicando as reflexões sobre monitoramento da aprendizagem.

A parceria escola/família está em construção, segundo alguns entrevistados, mas o diálogo não está claro, pois os pais não têm conhecimento da real situação da escola quanto ao ensino oferecido.

Assim, o último elemento, a organização voltada para a aprendizagem subjazendo o fortalecimento da equipe e da cultura da escola voltada para esse fim, requer a efetivação da participação e do envolvimento de todos na construção de uma escola eficaz, sendo um pedido implícito dos atores quando se reportaram nas suas falas ao fortalecimento da equipe e ao apoio aos docentes e aos discentes.

Deve-se também voltar-se à questão da equidade, referenciada em López (2005), que prevê ações para discriminar positivamente estudantes de contextos menos favorecidos, visto que a realidade em que a unidade escolar está inserida requer políticas escolares que atuem no sentido de garantir a eles, mesmo partindo de patamares diferentes, os mesmos resultados no desempenho acadêmico.

Considerando o estudo realizado e as características apontadas, os elementos presentes nas escolas eficazes nos quais esta pesquisa se deteve serviram como ponto de partida para coadunar as causas do baixo desempenho discente na Escola Esperança. Tais fatores foram importantes porque possibilitaram analisar as questões extras e intraescolares, apontadas pelos entrevistados na pesquisa, conjugadas à literatura sobre a temática da melhoria da qualidade de ensino.

Das observações realizadas, propõe-se, no próximo capítulo, um Plano de Ação Educacional, com vistas ao desenvolvimento de estratégias de intervenção voltadas à busca pela melhoria dos resultados no desempenho discente, para as quais serão utilizadas as contribuições trazidas pelo relatório de Wisconsin (2000) sobre os elementos e sua aplicabilidade.



### **3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POLÍTICAS ESCOLARES PARA TORNAR UMA ESCOLA EFICAZ**

A presente pesquisa teve por objetivo investigar as causas do baixo desempenho dos alunos da escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Esperança apresentado nas avaliações externas de 2007 a 2011. Para tanto, realizou-se no primeiro capítulo a descrição do caso de gestão. No segundo foram debatidos a análise dos dados, obtidos junto aos docentes, aos pais, à coordenadora pedagógica e à vice-diretora, e os registros das atas de Conselhos de Ciclo. Pela análise realizada, foi possível constatar não somente uma causa específica para o baixo desempenho discente, mas um conjunto de motivos atuando em contraposição ao sucesso escolar. Todos eles se configuram em fatores extraescolares e intraescolares, desde o âmbito das condições desfavoráveis da comunidade atendida ao da gestão no que se refere aos aspectos da liderança da comunidade escolar, dos processos internos, do estabelecimento de parceria escola/família e da gestão do trabalho pedagógico.

Desse modo, o terceiro capítulo tem como objetivo traçar meios e planejar estratégias para a melhoria do desempenho discente na unidade escolar objeto deste trabalho, partindo das indicações relacionadas aos referenciais teóricos sobre a problemática em questão, obtidas na pesquisa de campo.

Contudo, é imprescindível destacar que o projeto de intervenção a ser proposto não se trata de um roteiro inédito e inovador, pois seus elementos já foram ressaltados através de inúmeras pesquisas sobre o desempenho discente. Foram também tema de vários estudos desenvolvidos para sistemas educacionais nacionais e internacionais, como o relatório "Características das Escolas Eficazes" produzido por *Wisconsin Department of Public Instruction* (WISCONSIN, 2010) e traduzido pelo Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola, da Universidade de Lusíada, que serviu de reflexão sobre as ideias-chave que sustentam cada característica e permitiu que fossem formuladas ações a serem implementadas para tornar a escola em estudo mais eficaz.

Embora se saiba que não existem prescrições a serem seguidas, visto que há necessidade de diagnóstico preciso da realidade em que se pretende intervir, as ações a serem sugeridas aqui pretendem implementar intervenções na busca por melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola Esperança e,

consequentemente, modificar o desempenho discente, a partir dos onze fatores identificados como elementos-chave de uma escola eficaz: direção; visão e metas compartilhadas; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino/aprendizagem; ensino estruturado; altas expectativas; reforço positivo; monitoramento; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria escola/família e organização voltada para aprendizagem.

Essas onze características compõem o substrato sobre o qual se formulará a proposta de intervenção para a realidade específica aqui abordada.

### **3.1 Objetivo**

Diante do exposto na descrição do caso de gestão, o baixo desempenho discente é o grande mote para a proposição do Plano de Ação Educacional, que tem como meta melhorar as competências cognitivas dos alunos em leitura, escrita e matemática, competências cujo desenvolvimento é de responsabilidade plena da escola.

Para atingir o objetivo principal, visando à melhoria do desempenho discente, que implicitamente requer uma alteração na qualidade da educação, a fim de se obter o sucesso acadêmico dos alunos, o Plano de Ação Educacional busca empreender ações relacionadas aos docentes na condução de suas práticas didático-pedagógicas e junto aos discentes e seus pais quanto à responsabilidade de cada um deles pela aprendizagem.

Procura, também, indicar atividades em linhas determinadas de atuação para a própria gestão, que exerce influência sobre a condução do projeto pedagógico da escola, a qualidade do ensino oferecido, a consecução de resultados, organização de uma rotina de trabalho e estrutura definidora da escola. Logo, a meta proposta é o desenvolvimento de políticas escolares (SOARES, 2007) que intentem intervir na realidade diagnosticada e elevem os baixos índices constatados entre 2007 e 2011.

### **3.2 Justificativa**

Os dois processos que interagem para a melhoria do desempenho discente são a gestão escolar, pelo seu papel na condução de políticas escolares que busquem melhorar o ensino oferecido e a aprendizagem dos alunos, e o ensino, por

remeter a situações em sala de aula que ajudem os alunos no processo de aprendizagem.

Os meios, os recursos, a estrutura e os processos existentes dentro de uma escola estão à disposição da gestão para que ela os mobilize, administre e organize em uma rotina que se volte e se concentre na aprendizagem dos alunos.

Com toda a comunidade escolar trabalhando para a mesma finalidade, o ensino requer estruturação, maximização de tempo e foco na aprendizagem e depende de boas práticas e atividades intelectuais propiciadas pelos docentes.

Esse conjunto de elementos se consubstancia em medidas de responsabilidade para todos os atores envolvidos no processo educativo. Dessa forma, se justifica, pois, a necessidade de intervenções na atuação da própria gestão, dos docentes, dos discentes e dos pais/responsáveis pelos estudantes.

As ações propostas visam estabelecer práticas voltadas à constituição da escola como uma organização de ensino eficaz, em que todos os envolvidos são capazes de assumir suas responsabilidades no processo educativo, compartilhando metas e objetivos comuns na busca pela melhoria do desempenho discente.

É conveniente, portanto, que o Plano contemple ações voltadas a cada ator. As linhas de atuação devem explicitar as ações propostas, que se traduzem em políticas escolares, sendo os seus desdobramentos referência na implementação de Planos de Ação.

As ideias que a partir de agora são explicitadas podem parecer situações simples, que deveriam estar em andamento na unidade escolar. No entanto, por não funcionarem adequadamente, precisam ser concretizadas para gerar impacto na instituição de ensino e no desempenho de seus alunos.

### **3.3 Estrutura**

Os elementos presentes nas escolas eficazes, apontados nas pesquisas de Soares (2007), indicam que as ações de um Plano Educacional devem estar voltadas para a equipe gestora, os docentes, os discentes e seus pais. Isso porque esses estudos ressaltam a necessidade do fortalecimento desses atores para o alcance de resultados adequados e satisfatórios. Assim, a estrutura do Plano de Ação será composta por quatro linhas de ação de gestão integradas, relacionadas à própria gestão, aos docentes; aos alunos e aos seus pais.

Nas próximas subseções será apresentada cada linha de atuação e seus desdobramentos em políticas escolares, que se referem a ações internas adotadas pela gestão, apresentando cada um dos sujeitos responsáveis, em que tempo e de que forma ocorrerá a implementação e a previsão de custos para a escola.

### 3.3.1 Ações da gestão relacionadas à própria gestão

A pesquisa mostrou que o baixo desempenho apresentado pela escola investigada se deve a um conjunto de fatores externos e internos que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Diante da identificação das causas, o referencial teórico apontou caminhos para a melhoria do desempenho discente. A pesquisa também evidenciou que as escolas, a despeito dos fatores externos que podem condicionar, mas não determinar, o fracasso escolar, podem ser eficazes desde que se concentrem em características que levem a desempenhar sua função com eficácia, cumprindo, de fato, seu papel diante da demanda da sociedade.

Para que a aprendizagem dos alunos seja impactada, se faz necessário que a gestão trabalhe para que os processos internos que geram resultados para a escola atuem de forma eficaz no processo de gestão e de ensino. Assim, o processo de gestão requer que todas as dimensões estejam funcionando muito bem dentro da organização escolar, para que impactem positivamente nos resultados de desempenho.

Soares (2009) aponta que o bom funcionamento dos processos na escola remete à estrutura definidora da escola, que se concretiza por meio de uma rotina organizacional em que a liderança, os processos, os recursos e as parcerias, além de uma cultura estabelecida e um projeto pedagógico elaborado coletivamente, estejam funcionando de forma satisfatória.

Concretizando a rotina organizacional, a gestão contemplará alguns dos elementos que deverão estar presentes em uma instituição de ensino para que ela seja eficaz como: direção; visão e metas compartilhadas; concentração no ensino e aprendizagem; monitoramento e organização voltada para aprendizagem. A visão representa os objetivos e princípios de toda a comunidade educativa, devendo ser comum a todos, clara e articulada. Desse modo, ela servirá de guia norteador dos sujeitos educacionais. Deve promover, com isso, as expectativas de todos os

envolvidos no processo educacional, o que pode resultar em padrões de proficiência desafiantes.

Além disso, deve envolver, como aponta o Relatório de Wisconsin (2010, p. 13), “a responsabilização de toda a comunidade educativa sobre a aprendizagem de todos os estudantes” e incluir termos definidos, conhecidos e apoiados por todos, que se traduzam no planejamento de cada sala de aula, na organização do ambiente de aprendizagem e na busca por formação para melhor intervir no ensino. Como deve ser desenvolvido com a representatividade de todos os atores, o momento de formulação do Projeto Político Pedagógico é propício para a definição da visão e das metas.

A direção se faz necessária para implementar a visão, o desenvolvimento e a continuidade do processo de melhoria, relacionando-se diretamente com a liderança, que, em geral, se consubstancia na figura do diretor escolar. No entanto, outras lideranças podem ser desenvolvidas na escola a fim de conduzir os diversos processos existentes no ambiente escolar. A gestão escolar, no seu papel de liderar a melhoria do desempenho, precisa apresentar flexibilidade para lidar com as mudanças, tomar decisões para alcançar um melhor desempenho, utilizar tecnologia para diminuir o volume de tarefas e direcionar as decisões para a promoção de um ambiente de aprendizagem.

O monitoramento se pauta nos dados relativos ao desempenho estudantil, ao comportamento demográfico e às percepções dos atores. Essas informações buscam subsidiar relatórios informacionais para identificar os déficits sobre os quais a direção deverá atuar e as excelências e melhorias alcançadas para comunicar a todos. Os elementos direção, visão e metas compartilhadas e o monitoramento constante levam a organização a estar totalmente voltada para a aprendizagem, compondo, dessa forma, uma das linhas de ação do Plano, que são subdivididas em condução e elaboração do Projeto Político Pedagógico, promoção de ambiente de aprendizagem e monitoramento constante da aprendizagem.

#### 3.3.1.1 Ação 1: Condução e elaboração do PPP

O Plano de Ação Educacional aqui proposto compreende a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o quadriênio 2015-2018; portanto, com início já em 2014. A sua construção é uma das ações já em andamento, mesmo antes do

término deste plano, uma vez que, identificadas e analisadas as causas do desempenho insuficiente, se fez premente a necessidade de implementação das ações.

A gestão, no ano de 2014, iniciou a elaboração do Projeto Político Pedagógico participando de cada etapa com a equipe docente e a comunidade, a fim de compartilhar a visão e as metas da escola, conforme cronograma definido (anexo I). A fase desenvolvida no primeiro semestre de 2014 pretendeu compartilhar visão e metas com a equipe escolar por meio da elaboração conjunta da visão, das metas e dos valores envolvidos no trabalho da escola.

A segunda fase, que ocorrerá no segundo semestre de 2014, deverá estabelecer objetivos claros e definir prioridades. Para tanto, os grupos deverão se reunir para, a partir da visão e da missão traçadas e compartilhadas, indicar as dificuldades e as metas a serem alcançadas, destacando as prioridades em curto prazo, médio e longo prazo. A direção terá papel ativo na condução do processo, organizando as reuniões e discussões sobre o diagnóstico e as ações previstas.

#### 3.3.1.2 Ação 2: Promoção de ambiente de aprendizagem

Essa ação visa gerir recursos para manter o ambiente de aprendizagem, com a colaboração do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM), que devem participar das decisões da gestão sobre a destinação de verbas segundo as prioridades do PPP, que tem um cronograma de reuniões trimestrais correspondentes ao repasse da verba municipal. Visa, também, estimular o envolvimento de todos os atores educacionais na função da escola, organizando bimestralmente reuniões de equipe com pauta preestabelecida para a promoção de coalizão em torno da educação, objetivo comum da instituição, relacionando as atividades-meios à atividade-fim da escola.

As reuniões bimestrais com a comunidade escolar fazem parte do cronograma e serão realizadas com os funcionários ao final de cada bimestre, a fim de que todos compreendam de que forma o seu envolvimento e o cumprimento da sua função impacta nos resultados de aprendizagem dos estudantes. A direção deverá promover e manter espaços para exposições, feiras, painéis e divulgação de trabalhos, com painéis expositores, no início do ano letivo, nos corredores, próximos

às salas de aula, no pátio e em locais onde os alunos visualizem e se informem sobre os assuntos, temas e conteúdos desenvolvidos por outras turmas.

Os painéis, na verdade, devem ser realocados, pois já existem dentro das salas de aula, ficando circunscritos aos próprios alunos produtores dos trabalhos. Para que haja um ambiente de aprendizagem e o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, os trabalhos devem ficar expostos em ambientes abertos.

### 3.3.1.3 Ação 3: Monitoramento constante da aprendizagem

O monitoramento requer que a gestão esteja diretamente envolvida com a dimensão pedagógica, acompanhando de perto as ações que ocorrem nesse sentido, cuidando para que o processo de ensino ocorra e transcorra com a finalidade de melhorar o desempenho discente e desenvolver as competências de leitura e interpretação e resolução de problemas. Essa ação, então, se desdobra em monitoramento das aulas *in loco*; avaliações bimestrais com relatórios de desempenho; análise de compartilhamento de resultados; comunicação de altas expectativas e mapeamento dos alunos com defasagem.

Para que os bons índices sejam resultado do desenvolvimento de um trabalho consciente e coletivo realizado pela escola, faz-se imprescindível a orientação e o monitoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. Porém, esse trabalho depende dos tempos pedagógicos. Nesse sentido, o gestor escolar dispõe do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que compõe a jornada de trabalho do professor, para articular ações de orientação sobre o planejamento, a aplicação em sala de aula e a avaliação para replanejamento.

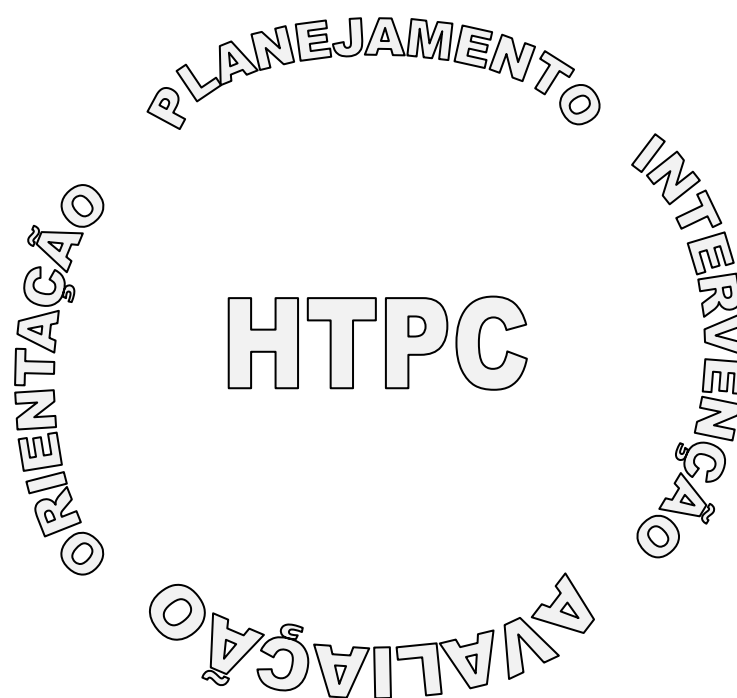
O monitoramento das aulas *in loco* será realizado mediante agenda de acompanhamento das turmas pela gestão e coordenação, seguindo o cronograma mensal (anexo II), e devolutiva dos pontos observados às professoras, no dia seguinte ao monitoramento (anexo III). Tal ação objetiva a reflexão para alcançar melhorias na estruturação das aulas e perpetuar as excelências observadas.

Serão realizadas reuniões semanais da gestão e coordenação a fim de estabelecer os parâmetros para o monitoramento e as devolutivas, além de indicações para os HTPCs de planejamento e estudo. Com base no que foi observado e no guia de acompanhamento do planejamento (anexo IV), os HTPCs

serão coordenados às segundas-feiras por grupos de professores para cada ano de escolaridade.

Como não se pode negar a importância da atuação dos docentes no processo de ensino, por meio da gestão da sua turma e do tempo em sala de aula, o que influencia fortemente o resultado da escola, o monitoramento das aulas e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo deve garantir um ciclo virtuoso a favor da aprendizagem, para que a prática pedagógica contribua com o desenvolvimento escolar dos alunos. A concepção subjacente à ação traz elementos estruturantes do processo desenvolvido em sala de aula, como planejamento, intervenção, avaliação e orientação do planejamento, ilustrados na figura 3.

**Figura 3: Ciclo virtuoso 1**



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As avaliações bimestrais, com os relatórios de desempenho dos alunos, serão preparadas pelos docentes sob a orientação da coordenação e supervisão da direção e vice-direção. Elas serão realizadas nas diversas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, de acordo com o currículo mínimo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, desenvolvido em sala de aula.



Após a realização das avaliações, os dados serão computados em tabelas, gerando relatórios de desempenho sobre cada aluno, turma e ano de escolaridade, que serão utilizados para análise, mapeamento das defasagens e indicação dos alunos com dificuldades, possibilitando, assim, o replanejamento de ações. Os resultados das avaliações externas também serão discutidos e analisados com a mesma finalidade exposta acima.

A prioridade, no momento, é melhorar o desempenho discente nas competências cognitivas de leitura, interpretação e resolução de problemas, avaliadas como insuficientes pela Prova Brasil e SARESP. Portanto, esse desdobramento incidirá prioritariamente sobre essas competências.

A análise e o compartilhamento dos resultados, dados e relatórios gerados a cada bimestre serão realizados com toda a equipe docente, visando encontrar avanços indicativos da competência da equipe em melhorar os resultados, fortalecendo, com isso, as ações exitosas, bem como identificando as lacunas nas quais devem ser empregados mais esforços. Vale ressaltar que o monitoramento constante possibilita uma intervenção mais assertiva e imediata. Considera-se que o momento oportuno para compartilhar essas análises será a cada bimestre durante as reuniões de Conselho de Ciclo.

Também será nesses encontros que, diante dos resultados obtidos a cada bimestre, a direção deverá comunicar as expectativas para o próximo bimestre, não somente aos professores, mas também aos alunos, ajudando-os a estabelecerem metas cada vez mais altas para o ensino e o aprendizado.

As planilhas com os dados obtidos a partir das avaliações realizadas indicarão os educandos que se encontram em defasagem e que deverão, por isso, receber tratamento diferenciado quanto à sua dificuldade, inclusive quanto a encaminhamentos necessários, como recuperação paralela e contínua e participação no Programa Mais Educação, Programa Período Integral e na assistência social. São ações preventivas para evitar que o educando não passe o ano letivo sem intervenções que possibilitem seu avanço. Os quadros 20, 20.1 e 20.2 sintetizam as ações compreendidas pela linha de ação relacionada à própria gestão.

**Quadro 20: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 1**

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?	
<b>1-Condução e elaboração do PPP</b>	Estimular o planejamento coletivo	Direção	Nas reuniões de elaboração do PPP	Estar à frente da elaboração do PPP, estimulando a equipe a pensar e a refletir sobre as condições de ensino coletivo.	Ter um objetivo comum leva a equipe a propor ações conjuntas e o direcionamento leva a atingir as metas mais rapidamente.	Sem custo para a escola.
	Compartilhar visão e metas com a equipe escolar	Direção escolar	Reuniões pedagógicas para a elaboração do PPP 1ª fase/ 1º semestre	Reunir toda a comunidade escolar para a elaboração do PPP em processo, realizado por etapas. O início contemplará a visão, a missão e os valores envolvidos no trabalho da escola.	Compartilhar a visão envolve toda a equipe em um objetivo comum, que deve servir de norte para todo o trabalho pedagógico.	Sem custo para a escola.
	Estabelecer metas claras e definir prioridades	Direção e comunidade escolar	Reunião pedagógica para elaboração do PPP 2ª fase/ 2º semestre	Nesta fase, a equipe e a comunidade escolar serão convidadas a, mediante as lacunas identificadas no desempenho discente, estabelecerem, coletivamente, as prioridades e as metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo.	Cada fase do processo de ensino precisa de metas de aprendizagem para que cada ano de escolaridade possa retomar e aprofundar o processo de ensino, buscando, com isso, melhor proficiência dos alunos.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 20.1: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 2**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>2 - Promoção de Ambiente de aprendizagem</b>	Gerir recursos para manter o ambiente de aprendizagem.	Direção e Conselho de Escola	A cada trimestre, com o recebimento de verbas	O Conselho de Escola e a APM estabelecem as prioridades mediante o diagnóstico e assinalam as prioridades.	O ambiente de aprendizagem deve ser acolhedor, esteticamente agradável e prover todas as condições básicas para estadia da criança na escola.	R\$12 mil, referente à verba municipal.
	Estimular o envolvimento de todos na função da escola.	Direção	A cada bimestre	Reunião com os funcionários da escola, relacionando suas atividades-meios com a atividade-fim da escola.	Não somente os professores, os gestores e coordenadores devem trabalhar para a melhoria do ensino, mas todos os atores da comunidade escolar.	Sem custo para a escola.
	Promover e manter espaços para exposições, feiras, painéis e divulgação de trabalhos.	Direção	Início das aulas	Colocação de painéis expositores no pátio e nos corredores de circulação.	Um ambiente de aprendizagem comunica os conteúdos aprendidos expondo aos outros alunos o que cada turma aprendeu.	Sem custo para a escola, já que os painéis já existem, sendo necessária, apenas, sua realocação.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 20.2: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas à própria gestão escolar: Ação 3**

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?	
<b>3 - Monitoramento constante da aprendizagem</b>	Monitoramento das aulas <i>in loco</i>	Direção e coordenação	A cada mês	Coordenadoras terão um cronograma de monitoramento <i>in loco</i> com devolutiva aos docentes.	Identificar pontos a melhorar e excelências a comunicar e perpetuar.	Sem custo para a escola.
	Avaliações bimestrais com relatórios de desempenho	Direção e vice-direção	A cada bimestre	Os docentes elaborarão e aplicarão as avaliações sob a supervisão da direção e vice-direção.	Monitorar a aprendizagem para identificar lacunas e alunos em defasagem que precisam de intervenção.	R\$225,00 em folhas de sulfite, a ser pago com recursos da APM.
	Análise e compartilhamento dos resultados	Direção e vice-direção	A cada bimestre	Nas reuniões de Conselho de ciclo serão compartilhados os resultados de toda a escola por ano de escolaridade.	Para identificar causas e propor soluções, pois o monitoramento constante possibilita a intervenção imediata.	Sem custo para a escola.
	Comunicação de altas expectativas	Direção e vice-direção	A cada bimestre	Nas reuniões de conselho de ciclo, após análise dos resultados, comunicar expectativas para o próximo bimestre, partindo do ponto real.	É necessária, a cada diagnóstico realizado, a comunicação de altas expectativas que contribuam para o aprimoramento de todos.	Sem custo para a escola.
	Mapeamento dos alunos com defasagem	Direção, coordenação e docentes	A cada bimestre	Pelas avaliações bimestrais identificar os alunos que tiveram baixo desempenho para encaminhar ações específicas ao estudante.	Ação preventiva para evitar que o aluno não passe o ano letivo sem alguma intervenção que possibilite seu avanço.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As ações destinadas à gestão pretendem, também, estabelecer uma cultura na organização voltada para a aprendizagem, na qual a equipe docente estabeleça o hábito de avaliar o ensino oferecido pela instituição, analisar seus resultados, compartilhar os avanços, estabelecer novas metas e propor soluções para desafios coletivamente. A elaboração do Projeto Político Pedagógico deve ser o ápice da determinação dessa cultura, sintetizando em seu conteúdo o que a equipe discutiu durante todo o ano e elaborando planos de ação, a fim de tornar a instituição uma escola eficaz, com um ensino que surta efeito no desempenho e desenvolvimento das competências cognitivas de seus alunos.

### 3.3.2 Ações da gestão relacionadas aos docentes

Os docentes são parte importante do processo de ensino e aqueles que foram entrevistados para esta pesquisa relatam a falta de orientação e o não saber como fazer para ensinar aos seus alunos a estudar. Também relatam a necessidade de orientação para aprender a trabalhar com o aluno real e não com o ideal, sendo uma das questões discutidas por Néstor López (2005) sobre equidade vertical.

Percebe-se a partir dos relatos a cultura individualista: os professores planejam sozinhos as suas atividades, visto que não havia direcionamento pedagógico na escola para as ações educacionais colaborativas. Dessa forma, este Plano de Ação Educacional pretende implementar o planejamento coletivo e o estudo e a reflexão sobre a práxis pedagógica, uma vez que uma escola eficaz deve se concentrar no seu processo de ensino e de aprendizagem (item quatro do rol de características das escolas eficazes) além de desenvolver e manter aulas bem estruturadas (item cinco) – e ensino estruturado, que seja condizente com a visão e as metas compartilhadas (item dois das escolas eficazes).

O monitoramento constante da aprendizagem, (item oito), outra característica das escolas eficazes, também é uma ação relativa aos docentes que acompanharão a evolução do desempenho dos alunos, através de instrumentos mensais e bimestrais, subdividindo-se em ações com seus respectivos desdobramentos. Essa organização do trabalho pedagógico remete a uma melhor organização do ambiente de aprendizagem, (item três das características já elencadas).

Concentração no processo de ensino e aprendizagem e aulas bem estruturadas remetem à formação do professor e ao seu próprio processo de

aprendizagem. A ênfase na formação contínua assegura que os docentes apresentem conteúdos, conhecimento, competências e responsabilidades para ajudar todos os alunos a atingirem níveis mais proficientes de aprendizado.

A linha de ação destinada aos docentes se subdivide em estímulo ao planejamento coletivo, promoção da formação em serviço e concentração no ensino e na aprendizagem.

### 3.3.2.1 Ação 1: Estímulo ao planejamento coletivo

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo pode e deve ser reorganizado para que os docentes que atuam no mesmo ano de escolaridade se reúnam em grupos e planejem, de acordo com as Diretrizes Curriculares, atividades para o desenvolvimento das competências cognitivas dos educandos com desempenho inferior, já verificado nas avaliações externas.

O HTPC, inicialmente, é destinado ao planejamento de aulas estruturadas e ocorre às segundas-feiras, em reuniões nas quais os professores se dividem por ano de escolaridade para planejem a semana de aula, preparando cada atividade de acordo com o diagnóstico de sua turma, porém trocando experiências e práticas de ensino. Cada grupo de professores terá o acompanhamento e a orientação de uma coordenadora pedagógica e, uma vez por mês, o acompanhamento do planejamento será feito pela direção e vice-direção em conjunto com a coordenação, de acordo com escala previamente elaborada (anexo V).

A organização de materiais, recursos e tecnologias será feita durante o HTPC de planejamento, momento no qual, além de preparar as aulas, os docentes devem prever os materiais necessários e os recursos e as tecnologias a serem utilizadas.

A rotina organizacional será estruturada para que as coordenadoras recebam e encaminhem as demandas na terça-feira de cada semana para a monitoria, no caso de xérox de atividade ou confecção de jogos e outros materiais para as aulas. Quanto às tecnologias, os docentes podem agendar horários na biblioteca e na sala de informática com a responsável designada pela direção. Essa organização antecipada evita improvisos na sala de aula, deslocamento de pessoal fora do horário, alteração de datas previstas na rotina organizacional e desvio do foco no ensino.

### 3.3.2.2 Ação 2: Promoção da formação em serviço

Além do planejamento coletivo, o horário de trabalho pedagógico também será reorganizado para que, em grupos, os professores realizem estudos pautados na concepção pedagógica que subjaz o PPP e reflitam sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Assim, será possível a construção de uma práxis pedagógica em que teoria e prática se intersectem para aprimorar o processo e a estruturação do ensino e da aprendizagem. Os docentes também serão convidados a levantarem os assuntos que tenham mais dificuldades para um estudo mais aprofundado.

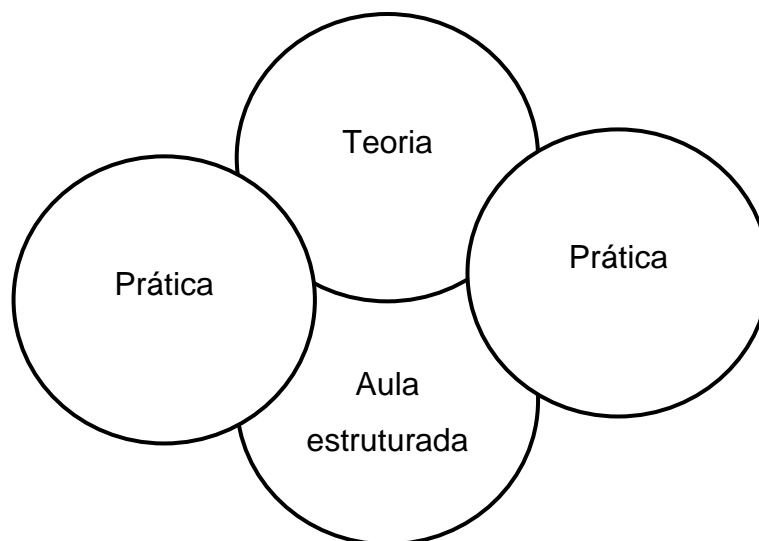
A coordenação pedagógica, sob supervisão e orientação da direção, organizará os estudos pelos temas solicitados. A formação prevê que um dos três HTPCs semanais seja destinado à reflexão sobre a prática, à luz das teorias e da constituição da práxis pedagógica, o que pressupõe que um professor reflexivo que pensa sobre a sua prática com embasamento científico é capaz de melhorar as situações de ensino oferecidas.

Sendo a escola espaço de troca de conhecimentos entre todos os envolvidos com a educação, a formação da equipe docente deverá ser priorizada a fim de que possa intervir diretamente na qualidade do ensino oferecido. Nesse aspecto, a formação compreende dois momentos essenciais: a própria prática reflexiva e os momentos destinados especificamente ao estudo de referenciais teóricos. A gestão escolar, da mesma forma que articula os momentos de planejamento, avaliação e orientação, deve priorizar os tempos para estudo.

O HTPC destinado à reflexão sobre a prática será um horário reorganizado e destinado ao estudo e à formação em serviço, pautado em referenciais teóricos e filosóficos para o entendimento do que faz parte da prática docente. Essa reflexão se faz necessária para o bom desenvolvimento de um ensino estruturado.

Por meio dos monitoramentos realizados *in loco* (uma ação da linha de atuação relacionada à gestão), as observações serão questões para reflexão durante os estudos, em um ciclo virtuoso no qual a teoria subjaz a prática, que leva à reflexão à luz da teoria, voltando-se para a prática novamente, conforme demonstrado na figura 4. O foco central desse momento é evoluir para uma aula bem estruturada.

**Figura 4: Ciclo virtuoso 2**



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A formação em serviço terá como foco:

- Melhorar individualmente a atuação docente;
- Melhorar coletivamente a organização de ensino;
- Utilizar os conhecimentos dos próprios professores;
- Aprofundar os conhecimentos teóricos que subjazem a prática;
- Melhorar a prática por meio da constituição da práxis;
- Melhorar as situações de ensino, especificamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A metodologia adotada será pautada em um ciclo contínuo de reflexão:

- Divisão da formação em serviço em quatro blocos de estudo: dois orientados à formação na área de Língua Portuguesa e dois à formação na área de Matemática;
- Os blocos de Língua Portuguesa serão desenvolvidos nos 1º e 3º bimestres;
- Os blocos de Matemática serão desenvolvidos nos 2º e 4º bimestres;
- Cada bloco se iniciará com a reflexão crítica por meio das observações *in loco* das aulas e experiências trazidas pelos professores, relacionadas aos conceitos e referenciais teóricos;



- Articulação dos conceitos ao planejamento das aulas a partir da reflexão crítica;
- Desenvolvimento do planejamento pautado na formação, avaliação e levantamento dos resultados para discussão.

A avaliação da formação em serviço será promovida a partir da identificação dos efeitos e impactos efetivos sobre as situações de ensino em sala de aula. O objetivo que se espera alcançar com essa ação é que, ao serem mais bem estruturadas, as aulas resultem em um melhor desempenho acadêmico dos estudantes, com resultados positivos nas avaliações bimestrais e nas avaliações externas ao final do ano letivo.

A constituição da práxis pedagógica se dará após a implementação da rotina de estudos e planejamento na qual os docentes lidarão com as reflexões sobre as situações de ensino em sala de aula objetivando desenvolver atividades que envolvam os alunos em situações intelectuais eficazes. Esse é um processo contínuo, a ser constituído progressivamente, buscando estruturar boas situações de ensino mediante planejamento pautado na reflexão crítica. A colaboração e orientação da coordenação e da direção devem priorizar a constituição de uma práxis que se estabeleça como estrutura definidora da escola, fazendo parte do PPP, em consonância com as metas estabelecidas pelo coletivo escolar.

A cultura que se pretende estabelecer com a promoção da formação em serviço objetiva que os profissionais da educação, em especial os professores, mantenham a prática de refletir sobre a ação em sala de aula, buscando embasamento teórico para as situações observadas em classe e, com isso, aprimorando a própria prática. A instituição dessa cultura intraescolar torna o professor autônomo e o tira da condição de refém de formações oferecidas por órgãos externos, que não dão continuidade ao processo por razões políticas, econômicas, dentre outras.

É importante lembrar que essa perspectiva de formação docente leva em consideração a natureza da formação ressaltada por Artur Motta (2013, p. 4):

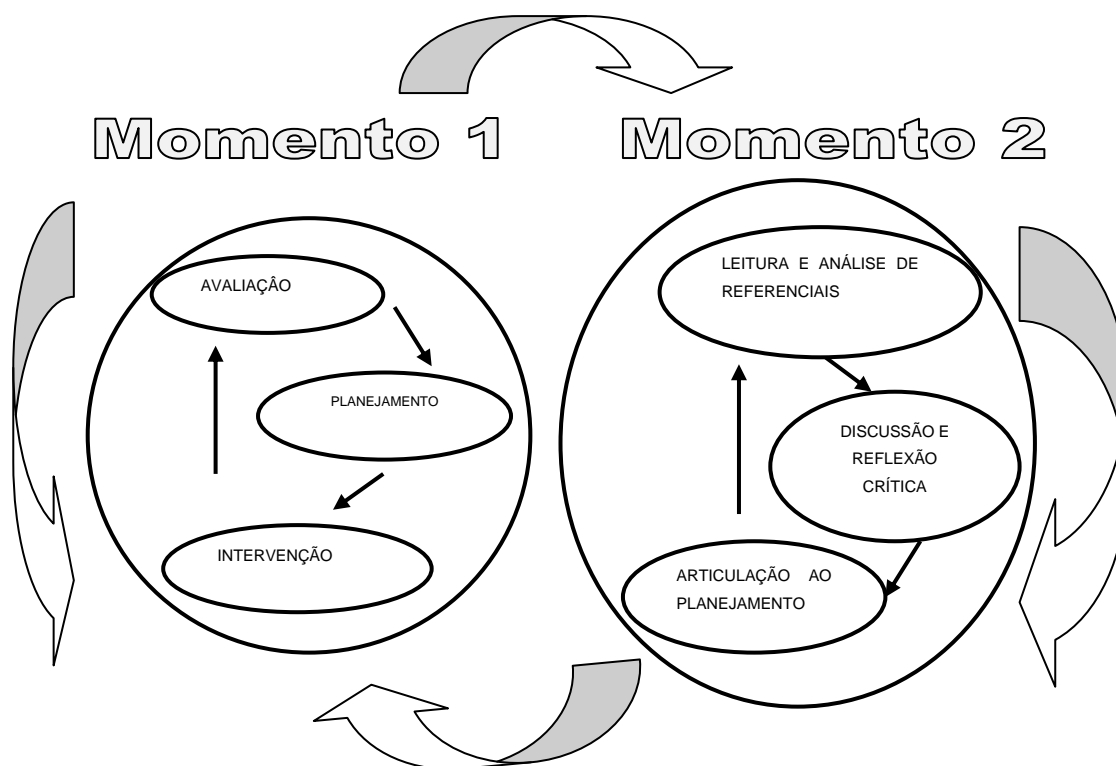
A capacitação nos remete aos movimentos através dos quais o gestor transforma cada atividade cotidiana em espaço de formação permanente. Mais do que uma atividade de formação continuada de natureza formal e separada do cotidiano, tais como cursos, seminários e congressos, referimo-nos, aqui, à permanente reflexão

sobre as práticas, preferencialmente em conjunto com os demais professores, capaz de uma formação na prática e a partir dela.

Assim, a formação em serviço se dará basicamente em dois momentos. O primeiro terá início no HTPC de planejamento, quando os docentes, através de avaliações contínuas realizadas em sala de aula durante o processo de ensino e de aprendizagem, planejam situações de ensino eficazes, intervindo, assim, no aprendizado de seus alunos.

Esse planejamento será potencializado, em um segundo momento, no HTPC de estudo, promovido semanalmente por meio de discussões e reflexões críticas sobre os referenciais teóricos e como eles se articulam com o planejamento em sala de aula, contribuindo para uma situação didática que envolva os alunos em situações intelectuais motivadoras da aprendizagem. Os dois momentos se complementam, como pode ser observada na figura 5.

**Figura 5: Concepção da formação em serviço**



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Uma escola que se pretende eficaz investe na formação em serviço, pois esse é o caminho para propiciar o aumento da capacidade dos profissionais para perceber o que se pretende atingir e como fazer para alcançar os objetivos. Segundo o relatório "Características das Escolas Eficazes", a formação para o desenvolvimento profissional em serviço visa assegurar à equipe a apreensão de "conteúdos, procedimentos, conhecimentos, competências, disposições e responsabilidade para ajudar todos os estudantes a conseguirem atingir padrões elevados"(WISCONSIN, 2000, p. 23). O intuito da gestão, na ação que contempla a promoção da formação docente é ajudar os professores a melhorarem suas competências e de seus alunos e constituir uma cultura organizacional voltada para a aprendizagem.

### 3.3.2.3 Ação 3: Concentração no ensino e na aprendizagem

A função principal da escola não deve ser secundarizada; por isso, todas as suas atividades devem ser meios para o alcance da atividade-fim, de forma que os processos existentes girem em torno do ensino e da aprendizagem. As ações dos professores devem estar voltadas para esse fim, necessitando, assim, de constante otimização do tempo, diagnóstico e planejamento, além da identificação de alunos com problemas e da atenção especial aos discentes que se encontram em defasagem.

A maximização do tempo escolar se fará pela organização dos horários de aulas e da grade semanal, na qual se otimiza o tempo, evitando interrupções desnecessárias. As aulas de leitura devem ser realizadas logo no início das aulas. As de Matemática e Língua Portuguesa requerem uma programação semanal maior, devendo ser contempladas em dias de aula dupla (o anexo VI contém exemplo de grade semanal que otimiza o tempo).

A organização da grade semanal deve ser avaliada a cada bimestre para adequações necessárias. A fim de otimizar o tempo de aula e promover um ambiente propício à aprendizagem, alguns padrões de organização pedagógica foram discutidos com o corpo docente (anexo VII), bem como formuladas atividades a serem realizadas dentro e fora da sala de aula para o enriquecimento da situação de ensino, que deve ser uma atividade intelectual eficaz para a mobilização do aluno e do seu desejo por aprender.

A cada bimestre, sob orientação da coordenação pedagógica, os professores devem preparar as avaliações sobre o conteúdo trabalhado em cada área disciplinar, a fim de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos e mapear os estudantes com dificuldades, para que eles possam receber apoio individual e recuperação, prioritariamente nas competências diagnosticadas como insuficientes nas avaliações externas.

Apoio individual e recuperação se referem aos processos de recuperação contínua que devem ser realizados pelos docentes em sala de aula junto aos discentes identificados com dificuldades ou que não entenderam o conteúdo promovendo situações de ensino que atenda às suas necessidades.

Os resultados serão analisados para definição de novas metas ou retomada das que não foram apropriadas pelos alunos. Aqueles com dificuldade ou defasagem mapeadas pelas avaliações bimestrais serão encaminhados para o projeto de período integral ou para a recuperação contínua, com atividade diferenciada planejada pelo próprio professor da turma, caracterizando essa uma ação preventiva à reprovação dos alunos (Anexo VIII, IX e X).

#### 3.3.2.4 Ação 4: Orientação, avaliação e responsabilização

Em todos os meses a direção se reunirá com cada professor para análise e reflexão dos resultados da sua turma, observando pontos para replanejamento, metas que não foram cumpridas e estabelecimento de novos objetivos para o próximo mês (anexo XI). A ação destinada a orientar, avaliar e responsabilizar deverá ser realizada em um momento oportuno para a reflexão sobre o andamento da turma, evitando que se passe longo intervalo de tempo sem agir sobre as dificuldades ou defasagens encontradas.

Esse também será o momento de se estabelecer novas metas e responsabilizar-se pelos alunos que não estão acompanhando o desenvolvimento da turma. As metas comunicam as altas expectativas: os professores têm capacidade para empreenderem ações para transformar a própria prática e, conseqüentemente, o desempenho discente.

Refletir sobre o andamento e desempenho da turma mensalmente é de responsabilidade dos docentes. A elaboração de instrumentos de avaliação para diagnóstico do aprendizado dos alunos pretende subsidiar a prática de reflexão

sobre os resultados obtidos. Também são da responsabilidade dos professores a aplicação, a correção e a elaboração dos relatórios de aprendizagem.

Desse modo, a reunião mensal proposta nessa ação, realizadas as avaliações por diversos instrumentos, quer empreender a discussão sobre o desempenho dos alunos, juntamente com os docentes, para ratificar os êxitos, identificar as lacunas e pensar sobre intervenções que consigam saná-las.

O estabelecimento de novas metas será uma proposição fundamentada nos relatórios gerados bimestralmente após as avaliações por área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) e nas diretrizes curriculares da SME. Esses documentos serão ponto de partida para o estabelecimento de novas metas ou a retomada do que não foi atingido pelos alunos, com vistas a aumentar as expectativas de aprendizagem e a não subjugar os discentes pela origem social.

A responsabilização pelos alunos que não atingiram as metas requer que os docentes apresentem estratégias para resolver as dificuldades daqueles identificados com defasagem de aprendizagem pelos instrumentos avaliativos, promovendo a sua recuperação contínua. Os professores devem desenvolver, dessa maneira, um plano de intervenção para os discentes que se encontram nessa situação, sob orientação da direção e coordenação. Nos quadros 21, 21.1, 21.2 e 21.3 encontram-se sintetizadas as ações previstas na linha de ação relacionada aos docentes.

**Quadro 21: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 1**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
1 - Estimular o planejamento coletivo	HTPC destinado ao planejamento de aulas estruturadas.	Coordenação pedagógica Orientada pela gestão escolar.	Durante HTPC de planejamento semanal.	Reunidos em grupos por ano de escolaridade.	Planejar situações de ensino bem estruturadas.	Sem custo.
	Organização de materiais, recursos e tecnologias.	Docentes sob a orientação da coordenação pedagógica.	Durante HTPC de planejamento semanal.	Reunidos em grupos por ano de escolaridade.	Planejar e providenciar materiais e recursos antecipadamente evitando, com isso, improvisos em sala de aula.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 21.1: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 2**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>2- Promover a formação em serviço</b>	HTPC destinado à reflexão sobre a prática, à luz de estudo das teorias.	Coordenação pedagógica orientada pela gestão.	Durante HTPC de estudo semanal.	Os temas serão elencados mediante pesquisa com os docentes e preparados pela coordenação pedagógica.	Um professor reflexivo pensa sua prática com embasamento científico e a melhora, tornando o ensino mais estruturado.	Sem custo para a escola.
	Constituição da praxis pedagógica.	Coordenação pedagógica, gestão e docentes.	Durante HTPC de estudo semanal e exercício da prática.	Estudo da prática à luz de teoria, voltando-se para a prática novamente.	O ensino estruturado depende de boas situações que só podem ocorrer mediante planejamento pautado na reflexão crítica.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 21.2: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 3**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>3- Promover concentração no ensino e na aprendizagem</b>	Maximização do tempo de aula com organização das aulas.	Docentes.	Início de cada bimestre	Planejar a grade curricular.	Adequar os tempos de aula para melhor aproveitamento nas disciplinas que requerem maior investimento, como Língua Portuguesa e Matemática.	Sem custo para a escola.
	Avaliação bimestral.	Docentes e coordenação.	Final de cada bimestre.	Elaborar e aplicar avaliações sobre os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina.	Diagnosticar o desempenho acadêmico e identificar as lacunas e os alunos com dificuldades.	R\$ 225,00 em folhas de sulfite, a serem pagas com recursos da APM. O custo já está previsto em ação para a gestão.
	Mapeamento dos alunos com defasagem.	Docentes e direção.	Final de cada bimestre.	Propor intervenção para os alunos com defasagem de aprendizagem.	Recuperação da aprendizagem para evitar que a defasagem aumente e ocorra reprovação.	Sem custo para a escola.
	Comunicação de altas expectativas.	Docentes e direção.	Final de cada bimestre.	Indicar novos patamares a atingir, diante do desempenho aferido.	Evitar que os alunos sejam subjugados pela origem social.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).



**Quadro 21.3: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos docentes: Ação 4**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO ?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>4 - Orientar, avaliar e responsabilizar</b>	Refletir mensalmente sobre o andamento da turma.	Docentes e direção.	A cada mês.	Os relatórios gerados pela avaliação demonstram os pontos fortes e para melhoria.	Fortalecer as boas práticas e intervir nos pontos a melhorar.	Sem custo para a escola.
	Estabelecer novas metas.	Docentes e direção.	Ao final de cada bimestre.	Diagnosticado o desempenho dos alunos, novas metas possíveis serão identificadas a partir do currículo.	Promover processo contínuo de aprendizagem, atingindo o adequado para cada ano de escolaridade.	Sem custo para a escola.
	Responsabilizar-se pelos alunos que não atingiram as metas.	Docentes, coordenação e direção.	Ao final de cada bimestre.	Os docentes, com apoio da direção, apresentarão estratégias para os alunos identificados com dificuldades.	Promover a recuperação contínua dos alunos com dificuldades.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Os docentes devem assumir o protagonismo de sua própria prática. No entanto, é preciso fornecer-lhes ferramentas para que possam atuar eficazmente na educação. Isso se fará pelo estabelecimento de uma cultura concentrada no ensino e na aprendizagem e pautada na reflexão da prática docente, que remete a uma formação em serviço constante. Com isso, é possível identificar as reais necessidades pedagógicas dos alunos para, então, desenvolver situações de ensino que permitam aos estudantes aprenderem à luz de conhecimentos científicos da área educacional.

### 3.3.3 Ações da gestão relacionadas aos alunos

O desenvolvimento pleno e integral dos alunos é a prioridade máxima da escola, cumprindo, dessa maneira, seu dever primordial em fazer com que eles desenvolvam competências cognitivas. Os alunos também precisam ter clareza dos padrões esperados para eles e devem se sentir capazes de alcançar esse objetivo. Para isso, é fundamental o diálogo entre escola e alunos, para que aquela possa comunicar sobre as altas expectativas em relação à sua capacidade de aprendizagem, o que está relacionado ao item seis indicado na lista das onze características das escolas eficazes.

O item sete, reforço positivo, requer que incentivos positivos e regras claras e consensuais estejam acordadas com os discentes, em um ambiente de disciplina clara e justa. Tornando-os corresponsáveis pela própria aprendizagem e comportamento, será possível desenvolver um sentimento de pertencimento, além de fazer com que eles se sintam sujeitos de direitos e responsabilidades, o que corresponde ao item nove de uma escola eficaz.

O sentimento de pertencimento se desenvolve também a partir da percepção de que a escola é uma instituição orgânica que se preocupa com seus alunos e os apoia nos seus êxitos e dificuldades oferecendo tratamento diferenciado de acordo com as suas necessidades, como a matrícula no período integral. O período integral remete ao ensino estruturado, item cinco das escolas eficazes, que prevê, além das aulas regulares, atividades complementares ao seu desenvolvimento e recuperação quando do baixo desempenho.

O relatório de Wisconsin (2010), traduzido pelo Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, manifesta a importância dessas características para uma escola que queira desenvolver competências socioemocionais nos seus alunos. Tais competências ajudam “os alunos a aprender e a seguir um conjunto de valores como o respeito, a honestidade, a coragem e a responsabilidade” (WISCONSIN, 2010, p. 20). Além disso, promovem um clima escolar mais positivo, valorizando as contribuições de todos, com a instituição de relacionamentos mais saudáveis entre os atores da escola.

As ações da gestão voltadas aos discentes preveem, ainda, monitoramento constante da aprendizagem, com dados levantados por diversas fontes como avaliações internas e externas, assiduidade e ocorrências, o que levará a gestão a tomar medidas equitativas para cobrir o déficit de aprendizagem.

Essa linha de ação se subdividirá em promoção do período integral para alunos em defasagem, do reforço positivo, de direitos e responsabilidades dos discentes e orientação, avaliação e responsabilização dos estudantes.

#### 3.3.3.1 Ação 1: Matrícula dos alunos em período integral

Os fatores externos podem ser elementos condicionantes do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, porém não determinantes; já as defasagens encontradas podem prescindir de maior tempo de estudo e atividades complementares para que os educandos nessa situação atinjam os mesmos patamares que outros que não advêm de contextos desfavorecidos.

Contudo, há que se fazer uma distinção entre educação integral e ensino em tempo integral. A educação integral se reporta ao pleno desenvolvimento do estudante em todas as dimensões do desenvolvimento humano. Já o ensino de tempo integral pressupõe despende de mais tempo para desenvolver atividades e conteúdos relativos à educação e ensino dos estudantes.

Outra distinção se faz necessária para o fortalecimento das ações da escola no período regular e no contraturno integralizando o período de aulas. A perspectiva adotada para essa ação é a de educação em tempo integral e não aluno de tempo integral. Tal distinção é importante, pois a educação de tempo

integral pressupõe um *continuum* em que as atividades são pensadas e preparadas para que instrumentalizem os alunos com conhecimentos que lhes permitam melhorar seu desempenho acadêmico e não somente ocupar o tempo ocioso, sem que se estabeleça uma relação com as atividades do turno regular. Em Cavaliere temos esta perspectiva defendida:

O aumento do tempo [escolar] pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALIERE, 2009, p.58)

A previsão inicial é de que 200 crianças sejam matriculadas em período integral, com atendimento descentralizado da unidade escolar, ou seja, em centros comunitários dentro dos próprios bairros de origem. Essa ação propicia aos alunos moradores do bairro a ampliação da jornada escolar em uma parceria interinstitucional, na qual se utiliza o espaço e os serviços do Centro Comunitário local, que hoje está sob a responsabilidade administrativa do CEPROSOM (Centro de Promoção Social Municipal), em parceria com as Secretarias da Cultura e dos Esportes.

Tais Centros são locais de cultura, lazer, profissionalização e atendimento social aos moradores do entorno, sendo frequentados pelos alunos e, com isso, tornando-se redes de sociabilidade. Os dois Centros Comunitários, em parceria com a gestão escolar da unidade supracitada, da Secretaria Municipal de Educação, além das Secretarias Municipais da Cultura e dos Esportes, atenderão aos educandos em período de contraturno para acompanhamento escolar, o que se caracterizaria como reforço diário aos estudos e auxílio com a tarefa de casa, enriquecimento curricular, com oficinas de música, artes visuais, dança, aulas de informática e práticas esportivas, bem como oficinas de leitura de histórias.

A promoção de enriquecimento curricular, organizada em conjunto entre a direção da escola e as parcerias previstas, nos dois primeiros meses letivos

do ano de 2014, encontravam-se em desenvolvimento na escola caracterizada neste trabalho, em articulação mais estreita com um dos espaços que compõem a rede de sociabilidade no seu entorno, apresentando, inclusive, projeto de integração entre escola e comunidade, com apoio de outras instâncias municipais na sua implementação e seu desenvolvimento.

Para tanto, as matrículas deveriam ser efetivadas no sistema de cadastro de alunos de estado de São Paulo – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP). Os recursos humanos de outras secretarias municipais foram disponibilizados, em parceria com a gestão escolar, para o enriquecimento curricular dos alunos com menor desempenho acadêmico, disponibilizando aulas de música, danças, esporte e natação.

A promoção de acompanhamento escolar se fará em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizará professores para acompanhamento escolar e reforço nas disciplinas em que os alunos apresentam menor desempenho. Vale ressaltar que algumas matrículas foram efetivadas e o atendimento em caráter de projeto piloto teve início em março de 2013 para um número menor de alunos, abrangendo apenas aqueles com desempenho insuficiente. Já em 2014, as atividades de período integral serão oferecidas a alunos com desempenho insuficiente e básico.

Na organização do cronograma de atendimento em período integral, há horários específicos para auxiliar os discentes com as tarefas escolares e para desenvolver a leitura, interpretação e produção escrita, em aulas divididas em módulos, visando, assim, suprir a defasagem na competência leitora identificada pela Prova Brasil. Já as aulas de informática e de jogos são destinadas a exercícios de matemática e desenvolvimento do raciocínio lógico, o que influencia na capacidade de resolver problemas, outra defasagem apontada pelas avaliações externas.

A direção e coordenação pedagógica orientarão o planejamento dos docentes contratados para o período integral, projeto que visa à progressiva ampliação do atendimento, tornando a instituição de ensino em questão uma escola de educação em tempo integral.

#### 3.3.3.2 Ação 2: Promoção do reforço positivo

Os alunos devem estar envolvidos em atividades intelectuais que os mobilizem para a aprendizagem, protagonizando cada vez mais o processo de aprendizado, o que requer que seus trabalhos sejam valorizados, expostos e divulgados. Isso se constitui em um reforço positivo para os discentes que, com objetivo de divulgar o saber construído, se sentem valorizados, capazes de aprender e apresentar suas conquistas.

Essa ação requer que a gestão implemente uma rotina que contemple organização de feiras e atividades culturais, painéis expositores, jornal escolar e programação pela rádio escolar, divulgação dos alunos nota dez, em articulação com outras atividades de ensino planejadas pelos docentes e orientadas pela coordenação pedagógica.

As feiras e as atividades culturais são oportunidades de valorização do discente, já que fazem com que eles se responsabilizem pelo trabalho a ser exposto para toda a comunidade. Serão, por isso, programadas para o ano letivo uma feira e uma atividade cultural, um evento em cada semestre. Nos corredores e pátios foram instalados painéis para exposição dos trabalhos cotidianos realizados em sala de aula, espaço de divulgação do saber apropriado por cada turma, aos demais alunos da escola.

A divulgação dessas atividades pela rádio e jornal escolar contempla o uso efetivo dos recursos midiáticos, forte ponto de atração para as crianças, que já vivem na sociedade da informação. Ter a possibilidade de apropriação desse recurso para dar a conhecer seus saberes a outros deve ser uma ação a ser explorada. Os professores, assim, terão a liberdade de desenvolver projetos e situações didáticas que utilizem a tecnologia disponível na escola.

A rádio escolar, por exemplo, poderá divulgar semanalmente as produções coletivas ou individuais de cada turma, conforme critério estabelecido em sala de aula. Já o jornal escolar será editado mensalmente e, portanto, cada grupo poderá se responsabilizar por uma coluna do jornal. A longo prazo, a escola poderá distribuir exemplares do jornal escolar não somente aos pais como a toda a comunidade do entorno, validando a aprendizagem significativa por meio de práticas reais do uso do conhecimento apreendido.

A escola municipal Esperança tem por finalidade que seus alunos alcancem a excelência e adotou, por isso, o tema Aluno Nota Dez para

incentivar o empreendimento de esforços dos alunos pela própria aprendizagem. Assim, os alunos que obtiverem notas altas nas avaliações bimestrais, ou se destacarem em outras áreas disciplinares, serão homenageados a cada bimestre do ano letivo e, no final do ano, receberão uma medalha como símbolo de seu esforço. A pretensão dessa ação é valorizar o esforço dos educandos e sua responsabilidade pelo percurso acadêmico, incentivando a atitude de seus pares.

### 3.3.3.3 Ação 3: Promoção dos direitos e responsabilidades dos estudantes

Assim como os alunos devem se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem, também precisam estar atentos ao seu comportamento e à sua disciplina em diversos ambientes. Se não forem corresponsáveis pelas regras e regimento interno da escola, não desenvolverão a autonomia necessária sobre o próprio comportamento; se não forem corresponsáveis pelas aprendizagens diárias em sala de aula, não desenvolverão a autonomia necessária sobre o próprio desempenho acadêmico. Sendo assim, a participação nas discussões dos assuntos escolares, instigando a eleição para representante de classe, a participação em assembleias de classe e assembleias gerais são um convite à atitude responsável na vida escolar e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais foram apontadas como causas também do baixo desempenho pelos docentes nos Conselhos de Ciclo.

Na eleição para representantes de classe, cada turma terá alguém eleito pelos próprios alunos, que encaminhará à liderança educacional as discussões em sala de aula e as propostas do grupo, sob orientação da professora. Esse primeiro momento deverá ser divulgado pelo próprio professor da turma, que se responsabilizará também pelo debate e pela reflexão sobre o que é ser um representante de classe e sua efetiva participação na discussão das regras e normas de conduta da escola.

As assembleias de classe para estabelecimento de regras e responsabilidades são reuniões realizadas a cada 15 dias em cada turma, objetivando a discussão sobre as regras e o regimento interno, bem como dos problemas levantados pelo grupo. Esses apontamentos serão encaminhados

para a assembleia geral pela coordenadora de ciclo, da qual participarão os representantes de classe no processo de corresponsabilização pela disciplina e comportamento na escola (anexo XII).

As assembleias gerais para corresponsabilização serão realizadas a partir de temas relevantes para o convívio e relacionamentos escolares, como indisciplina e comportamento em sala de aula, e a partir das propostas feitas pelas turmas representadas pelos alunos eleitos. Os encaminhamentos debatidos e votados e as decisões consensuadas em assembleia geral serão comunicadas pelos representantes de classe aos demais colegas a cada bimestre, sob a supervisão da Coordenadora de Ciclo. Os temas de debate e as opiniões convergentes e divergentes serão registrados e divulgados também por meio de um regimento interno.

#### 3.3.3.4 Ação 4: Orientação, avaliação e responsabilização

Os alunos atendidos na unidade escolar, como já discutido anteriormente, pertencem a uma comunidade constituída por familiares que passaram por uma escola elitista, não possuindo, muitas vezes, conhecimento para orientar os filhos quanto ao hábito de estudar. Essa ação deverá ser empreendida dentro da escola, com ações de orientação, avaliação e responsabilização, em primeiro lugar, aos próprios alunos, com o objetivo de levá-los a refletir sobre o próprio desempenho, estabelecer metas de estudo e a responsabilizar-se sobre o próprio aprendizado.

Por se tratar de uma ação extensiva e dependente do tempo, será empreendida, a curto prazo, aos alunos dos 5º anos, por serem esses mais desenvolvidos e estarem na fase final do ensino fundamental I. Além disso, se trata de conteúdos com grau de complexidade maior, o que torna necessário um maior empenho por parte dos alunos.

Refletir sobre o próprio desempenho bimestralmente requer que, após os resultados obtidos pelas avaliações, os alunos sejam chamados a conversar com a direção e vice-direção sobre a sua nota, seja ela alta ou baixa. Se alta, deverão ser convidados para refletir sobre o que fazem para alcançar o resultado, sendo desafiados a manter ou melhorar o desempenho obtido, além de receber reforço positivo pelo esforço em prol da própria aprendizagem. Se a



nota for baixa, o aluno será convidado a refletir sobre o porquê do desempenho insatisfatório e o que é necessário para melhorar o resultado obtido, além do oferecimento de ajuda pelos meios de que a escola dispõe.

Estabelecer metas de estudo também será uma das ações exploradas a partir dos resultados bimestrais. Os alunos elencarão ações e tarefas que possam realizar em casa ou na escola individualmente, com a finalidade de prevenir a defasagem e evitar a reprovação.

Essa reunião bimestral deve levar a uma responsabilização pela própria aprendizagem, uma vez que o educando é convidado a refletir sobre as suas atitudes e os seus hábitos escolares e a estabelecer uma rotina e cultura de estudo para melhorar o próprio desempenho. A discussão será registrada em ata assinada pelas duas partes (Anexo XIII), que servirá de base para a próxima reunião bimestral.

Nos quadros 22, 22.1, 22.2 e 22.3, encontram-se a síntese das ações propostas à linha de ação relacionada os alunos.

**Quadro 22: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 1**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>1 - Matrícula de alunos em período integral</b>	Promoção de enriquecimento curricular.	Direção.	Fevereiro/ Março.	Mapear alunos com defasagem pelos resultados das avaliações. Matriculá-los em período integral pelo sistema de cadastro do estado de São Paulo.	Proporcionar acompanhamento escolar para alunos com dificuldade.	Sem custo para a escola.
	Promoção de acompanhamento escolar.	Direção Coordenação e docentes.	Durante o ano letivo.	Atividades programadas para o contraturno em parceria com a SME e outras secretarias.	Promover o acompanhamento dos alunos em defasagem e orientar quanto à complementação dos estudos.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 22.1: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 2**

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?	
	Organização de feiras e atividades culturais.	Direção, Coordenação, equipe docente e discentes.	A cada semestre.	As atividades e estudos realizados serão compilados para exposição.	Promover o interesse pela aprendizagem e aprender a comunicar os saberes apropriados.	Sem custo para a escola.
<b>2 - Promover o reforço positivo</b>	Divulgação dos trabalhos pela radio, jornal escolar e painéis expositores.	Direção, docentes e discentes.	Durante o ano letivo.	Os trabalhos desenvolvidos segundo temas de pesquisas serão divulgados pelos próprios alunos através dos meios disponíveis.	Desenvolver a prática de comunicar valorizando a leitura e a escrita.	Custo relativo a uma resma de sulfite por mês: R\$ 150,00.
	Aluno nota dez.	Direção e docentes.	A cada bimestre e ao final do ano letivo na formatura.	Exposição dos alunos que se destacaram e premiação com medalha de honra ao mérito aos formandos nota dez.	Valorizar os alunos que apresentaram esforço e responsabilidade com a própria aprendizagem.	Custo relativo a 10 medalhas R\$ 50,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 22.2: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 3**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>3 - Promover direitos e responsabilidades dos estudantes</b>	Eleição dos representantes de classe.	Discentes.	No início do ano letivo.	Realização de assembleia na classe para eleger o representante.	Ter regras e normas de conduta acordadas.	Sem custo para a escola.
	Assembleias de classe para estabelecimento de regras e responsabilidades.	Coordenadora de ciclo e discentes.	A cada quinze dias.	As turmas encaminham as demandas através dos representantes.	Desenvolver a corresponsabilização pela disciplina e comportamento na escola.	Sem custo para a escola.
	Assembleias gerais para corresponsabilização.	Coordenadora de ciclo e discentes.	A cada bimestre.	Os representantes são reunidos para encaminhamento dos problemas.	Desenvolver a corresponsabilização pela disciplina e comportamento na escola.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 22.3: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos alunos: Ação 4**

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?	
	Refletir bimestralmente sobre o próprio desempenho.	Direção, vice-direção e discentes.	A cada bimestre.	Os alunos são chamados para uma conversa com a direção sobre o desempenho nas avaliações internas.	Comprometer-se com a própria aprendizagem e desenvolver hábitos de estudo.	Sem custo para a escola.
<b>4 - Orientar, avaliar e responsabilizar</b>	Estabelecer metas de estudo.	Direção, vice-direção e discentes.	A cada bimestre.	A partir dos resultados obtidos nas avaliações estabelecer ações dos alunos para seu aperfeiçoamento.	Melhorar o desempenho obtido evitando que a defasagem aumente e ocorra reprovação.	Sem custo para a escola.
	Responsabilizar-se pela própria aprendizagem.	Direção, vice-direção e discentes.	A cada bimestre.	Refletir sobre atos e hábitos de estudos.	Estabelecer uma rotina e cultura de estudo para melhorar o próprio desempenho.	Sem custo para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Uma organização voltada à aprendizagem requer que os atores envolvidos no processo educativo estejam aptos a auxiliar e valorizar as contribuições de todos os membros da comunidade educativa. Portanto, as ações devem voltar-se, também, aos próprios estudantes, incluindo-os na responsabilização pela cultura escolar e preparando-os para um papel ativo e de reconhecimento das obrigações comuns, além de oferecer uma variedade de programas de enriquecimento curricular e multicultural aos que se encontram distantes da experiência escolar do bom desempenho acadêmico.

#### 3.3.4 Ações da gestão relacionadas aos pais

A participação dos pais na vida escolar, o incentivo rotineiro ao estudo no ambiente doméstico e o apoio ao dever de casa são parcerias necessárias que a escola deve estabelecer com os responsáveis pelos educandos. Para o estabelecimento de parcerias nesse sentido, o diálogo entre escola, pais e comunidade deve ser claro e objetivo. Contudo, os pais devem se sentir bem-vindos à escola e copartícipes da vida escolar, percebendo que as suas contribuições, que objetivam a promoção do sucesso escolar, são acolhidas e integradas ao processo educativo. A parceria escola/família fortalecida, (item dez), é uma das características encontradas na lista das escolas eficazes.

Essa característica leva em consideração que as “parcerias são parte integrante do trabalho normal da escola, que os estudantes aprendem e crescem em casa, na escola e na sua comunidade” (WISCONSIN, 2010, p. 21). Se uma família é capaz de criar um ambiente que fomente a aprendizagem, comunique altas expectativas e se envolva na educação de seus filhos se tornará o melhor precursor do sucesso acadêmico dos estudantes. Portanto, se faz necessário fornecer à comunidade e às famílias atividades bem desenhadas, orientações para as necessidades educacionais das crianças, formas variadas de comunicação e oportunidades de participação na gestão e tomada de decisão.

A linha de atuação que se relaciona aos pais requer uma divisão em três frentes: aproximação pais/escola, estímulo ao acompanhamento do desempenho escolar e promoção de direitos e responsabilidades dos pais.

#### 3.3.4.1 Ação 1: Aproximação pais/escola

Todo o Plano de Ação Educacional proposto aqui pretende tornar a unidade escolar uma instituição voltada para aprendizagem com foco na melhoria do aluno. Com esse objetivo, não se pode desconsiderar o papel da família e o seu valor para o sucesso acadêmico dos alunos. No entanto, como já observado e discutido no segundo capítulo, essas famílias, que passaram por uma escola excludente e segregadora, fazem parte de uma comunidade de periferia.

A responsabilidade da direção escolar, então, abrange, também, a instrumentalização dos pais para o sucesso acadêmico de seus filhos, a partir da parceria escola/família. Essas ações realizar-se-ão pela exposição de atividades culturais e científicas e pela divulgação dos trabalhos escolares por vários canais comunicativos.

É fundamental que a escola promova, a cada semestre, alguma atividade cultural, o que tornará a família mais ativa no interior da escola. Esses eventos serão programados sob a orientação e supervisão da gestão e coordenação pedagógica, de acordo com os temas e conteúdos desenvolvidos pelos professores e seus alunos em sala de aula.

A divulgação dos trabalhos escolares pelo jornal escolar pretende estabelecer outra forma de comunicação com a família, a informando sobre atividades desenvolvidas no âmbito escolar e o aprendizado dos educandos.

A cada bimestre os alunos divulgarão textos relacionados aos conteúdos estudados em sala de aula, sob a orientação dos professores e da coordenação pedagógica. A gestão escolar viabilizará a impressão e distribuição do jornal escolar, entregando-o a cada família, o que será fundamental para fomentar a maior aproximação da escola com a família.

#### 3.3.4.2 Ação 2: Estímulo ao acompanhamento do desempenho escolar pelos pais

Os pais devem saber sobre o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos na escola, mas devem também conhecer a situação da escola na rede municipal de ensino. Essa informação depende de canais de comunicação

estabelecidos pela própria instituição, visto que muitas famílias não têm acesso a outros meios, como internet, por exemplo, que veicula os índices educacionais por escola, como é o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As ações da escola nesse sentido serão mostradas no boletim escolar e nas reuniões de pais, que deverão ser marcadas conforme disponibilidade de horários. Os pais sempre são convidados para as reuniões bimestrais após a realização de avaliações internas, no entanto, muitas vezes, não compareceram porque o horário coincide com o de trabalho. Diante disso, a unidade escolar empreenderá pesquisa com os familiares para marcar horário de reunião que seja favorável ao comparecimento de todos, oferecendo, inclusive, horários alternativos para aqueles que não puderem participar. Essa ação pretende, ainda, demonstrar interesse e respeito pelas condições dos pais que desejam participar efetivamente da vida escolar dos filhos.

Após as avaliações internas, as médias de desempenho em cada disciplina serão informadas bimestralmente no boletim escolar, divulgado aos pais nas reuniões e enviado à casa de cada estudante para conhecimento da família sobre o seu progresso. A implementação desse instrumento está vinculada ao fortalecimento do uso da agenda escolar, um dos canais de comunicação entre a família e a escola. O boletim ficará disponível para consulta dos pais, sempre que necessário, na própria agenda do estudante.

#### 3.3.4.3 Ação 3: Promoção dos direitos e responsabilidades dos pais

Grande parte da predição ao sucesso escolar se relaciona à família e à sua competência para promover condições de orientação aos estudos. Os pais ou responsáveis devem se sentir acolhidos na escola e pertencentes ao ambiente para que possam dar suas contribuições e receber orientações.

Tal ação pode ser empreendida pelo estímulo a uma maior participação dos familiares na tomada de decisões, o que ocorre nas assembleias realizadas na escola. Orientações quanto a estratégias de estudos a serem desenvolvidas pelos familiares podem ser feitas com visitas à casa dos discentes ou em reuniões que atendam individualmente os responsáveis na escola.



Apesar de a escola contar com Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, muitos familiares não se comunicam com os representantes de seu segmento e podem, em alguns casos, sentir que não são ouvidos. A gestão, por isso, promoverá mais oportunidades de participação para que eles possam expressar suas opiniões e contribuições para o processo educativo da unidade escolar, conduzidas pela direção, vice-direção e assistente social. As assembleias com os pais pretendem, também, promover a corresponsabilização pelos processos e pela rotina organizacional da escola, o que pode contribuir, assim, para um melhor funcionamento da unidade e, conseqüentemente, do ensino oferecido.

A visita da escola a casa/família prevê casos particulares em que as crianças se encontrem em extrema vulnerabilidade social, afetando até mesmo a frequência na escola. Essas famílias precisam de uma assistência mais efetiva e, nesses casos, a assistente social orientará quanto às responsabilidades parentais no tocante à assiduidade, que compromete sobremaneira a aprendizagem. Além disso, encaminhará a família aos recursos sociais disponíveis no município, sempre que necessário e mediante o apontamento dos professores. A atuação, nesse sentido, tem o objetivo de salvaguardar a aprendizagem dos estudantes e evitar o fracasso escolar.

A aprendizagem será constantemente monitorada, sendo levantados, a cada bimestre, os dados sobre desempenho e assiduidade, o que fornecerá subsídios para a identificação dos estudantes que se encontram com baixo desempenho. Diante desse mapeamento, várias medidas serão tomadas, tanto na linha de atuação dos docentes quanto dos discentes, com o intuito de ajudar o educando a modificar sua situação.

Entretanto, em relação à família, também será desenvolvida a orientação, avaliação e responsabilização como forma de levar os pais a refletirem sobre as condições que podem oferecer em casa para auxiliar seus filhos nos estudos e como podem assumir responsabilidades por essa atuação (Anexo XIV). Essa ação prevê que os familiares sejam chamados à escola e atendidos particularmente para tratar do desempenho de seus filhos, recebendo orientações da assistente social.

A assistente social é um ator com conhecimentos técnicos para a abordagem da sistemática interna familiar e condução à reflexão sobre as

condições necessárias e responsabilidades parentais. Portanto, é a profissional adequada para orientação, avaliação e responsabilização dos pais dos estudantes identificados com maior defasagem de aprendizagem, apresentando sugestões e instrumentos para que eles possam ajudar a seus filhos.

Não se trata de ajuda pedagógica, mas de disponibilizar condições físicas e psicológicas para o estudo e desenvolvimento das crianças. Posteriormente, a proposta é produzir uma cartilha de orientações para entregar às famílias que precisam de instrumentalização para promover o envolvimento parental. Esse material deverá conter, basicamente, as seguintes orientações:

- Condições de casa para orientar as crianças nos estudos e nas tarefas de casa;
- Diálogo com as crianças sobre as aulas;
- Comunicação com a escola;
- Participação dos pais na implementação de estratégias de estudos;
- Frequência nas reuniões de pais e dos conselhos e nas atividades culturais e feiras científicas promovidas na escola;
- Acompanhamento do rendimento escolar; Conversa com a escola em casos de dúvidas.

As ações da gestão relacionadas aos pais estão sintetizadas nos quadros 23, 23.1 e 23.2.

**Quadro 23: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 1**

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?	
<b>1 - Promover aproximação pais/escola</b>	Convite aos pais para participação em feiras, exposições e atividades culturais.	Direção, coordenação pedagógica, equipe docente e discentes.	A cada semestre.	Programação da feira ou atividade cultural e envio de convite às famílias.	Aproximar os pais da escola, oferecendo atividades bem desenhadas.	Sem custo para escola, materiais já existentes provenientes da SME.
	Divulgação dos trabalhos escolares pelo jornal escolar.	Direção, docentes e discentes.	A cada mês.	Programação, formatação e impressão de exemplar de jornal com temas desenvolvidos na escola.	Informar aos pais das atividades da escola e dos conteúdos trabalhados na UE.	Custo relativo a uma resma de sulfite por mês: R\$ 150,00 - custo já previsto em ação para os discentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 23.1: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 2**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>2 - Estimular acompanhamento pais/desempenho escolar</b>	Reuniões de pais para acompanhamento escolar mediante pesquisa de horários.	Direção e docentes.	A cada bimestre.	Mediante pesquisa realizada com os pais, oferecer horários para participação nas reuniões compatíveis com a sua disponibilidade de horários.	Através dos textos produzidos pelos alunos, aproximar a escola da família, mostrando interesse e respeito pelas suas condições de participação.	Sem custo para a escola.
	Implementação do boletim escolar.	Direção e docentes.	A cada bimestre.	Envio das notas bimestrais dos alunos pelo boletim escolar, disponível na própria agenda dos estudantes.	Manter os pais informados sobre o desempenho acadêmico dos filhos.	Custo relativo a uma resma de sulfite uma vez ao ano: R\$ 150,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 23.2: Síntese da proposta de ações da gestão relacionadas aos pais: Ação 3**

O QUÊ?		QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
<b>3 - Promover direitos e responsabilidades dos pais</b>	Assembleias com os pais para responsabilização.	Direção, vice-direção e Assistente Social.	A cada bimestre.	Reunir os pais para discussão de temas relativos à organização e rotina escolar.	Tornar os pais corresponsáveis pelos processos que impactam no desempenho acadêmico.	Sem custo para a escola.
	Visita da escola à casa/família.	Direção e Assistente social.	Durante o ano letivo, sempre que necessário.	Pelo mapeamento dos alunos com dificuldade realizado nas avaliações bimestrais e pelos apontamentos dos docentes serão identificados os alunos em condições mais desfavoráveis.	Atuar de forma preventiva, salvaguardando a aprendizagem dos estudantes.	Sem custo para a escola.
	Orientação, avaliação e responsabilização.	Direção e Assistente Social.	A cada bimestre.	Famílias chamadas à escola para atendimento individualizado sobre responsabilidades parentais.	Reflexão com os pais/familiares para apoiar a promoção de um ambiente domiciliar que colabore com sucesso acadêmico.	Sem custo para a escola.
	Instrumentalização a partir de cartilha de orientações.	Direção e Assistente Social.	A cada bimestre.	Famílias com estudantes com baixo desempenho acadêmico chamadas à escola para estudo da cartilha de orientações.	Reflexão com os pais/familiares para apoiar a promoção de um ambiente domiciliar que colabore com sucesso acadêmico.	Custo relativo a uma resma de sulfite e tinta para impressão uma vez a cada bimestre: R\$ 238,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Ao considerar que, segundo apontamentos do relatório "Características das Escolas Eficazes", de Wisconsin (2000), as escolas são mais eficazes ao assegurar uma boa realização escolar quando desenvolvem esforços para trabalhar com as famílias das crianças. Assim, a linha de ações relacionadas aos pais pretende que a família atue efetivamente na vida escolar e que sua participação contribua para o sucesso dos estudantes na escola e na vida. O que se espera, portanto, é que, ao aumentar o envolvimento dos familiares, as crianças adquiram melhores resultados e a escola se torne o local em que todos podem aprender de maneira eficaz.

### **3.4 Integração das linhas de atuação**

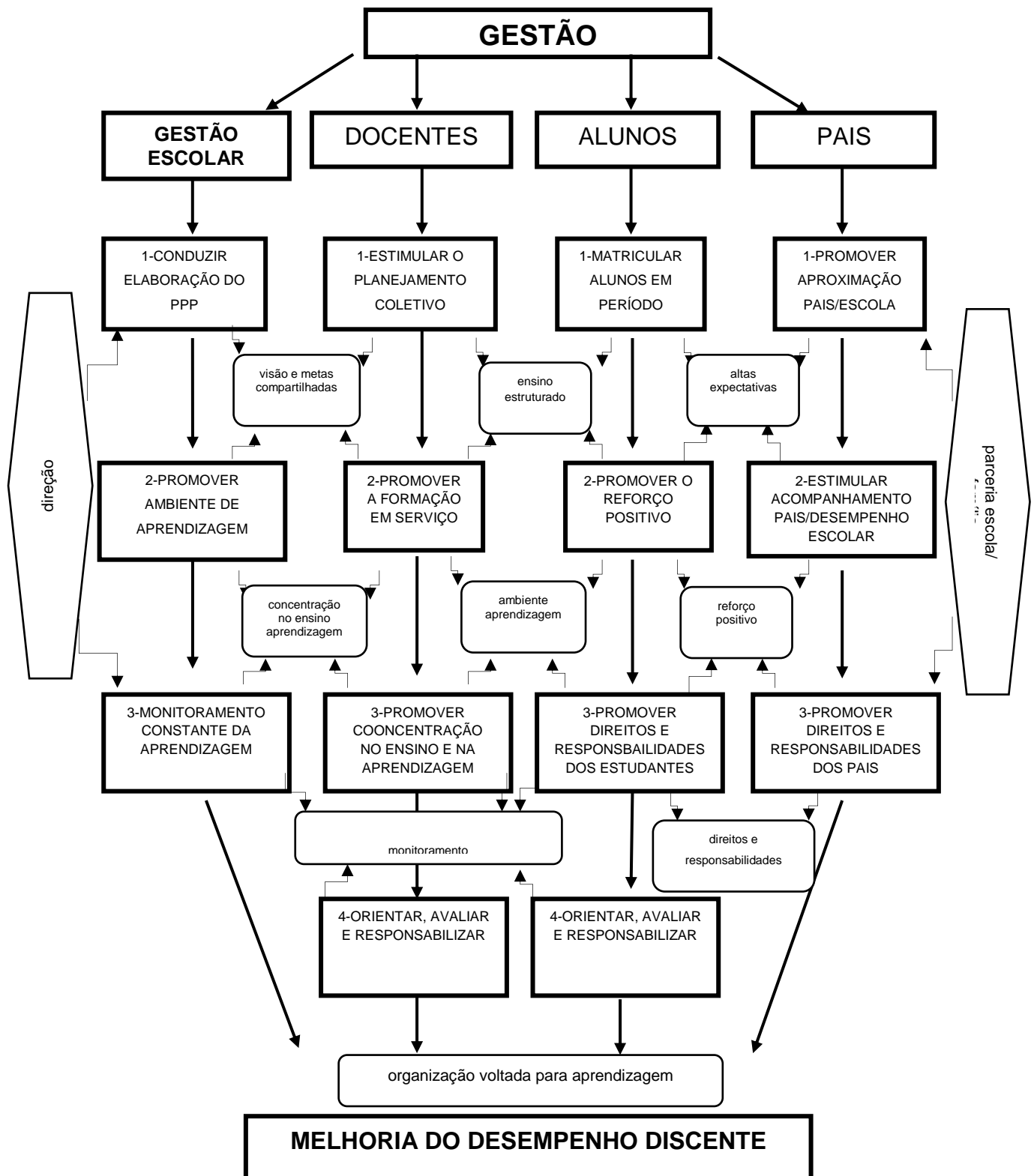
As características das escolas eficazes serviram de base para a proposição deste Plano de Ação Educacional, que pretende intervir na realidade da escola investigada. A partir das ideias-chave e considerações subjacentes a cada característica, definiu-se um plano de ação em quatro linhas de atuação. Cada linha conta com ações subjacentes direcionadas à própria gestão, aos docentes, aos discentes e aos pais de alunos.

As características das escolas eficazes não se incluem apenas em uma ação, mas várias das propostas pela gestão, perpassando, assim, mais de uma linha de atuação, coadunando, ao final, com o objetivo maior: melhorar o desempenho discente.

No entanto, vale ressaltar que, assim como o processo de melhoria não é linear, as linhas de ação também não o são. Elas se interligam com o objetivo de modificar o desempenho discente, podendo os resultados aparecerem não de forma definida ou em uma ordem sequencial, como foi apresentada a estrutura do Plano, mas concentrados na aprendizagem, para levar seus estudantes a patamares mais elevados de desempenho acadêmico.

A integração das linhas de atuação, das ações que as subjazem e das características das escolas eficazes encontra-se exposta no esquema mostrado na figura 6: o fluxograma do Plano de Ação Educacional.

**Figura 6: Fluxograma de ações do PAE – Políticas escolares para tornar uma escola eficaz**



Fonte: Ações elaboradas pela autora a partir das características das escolas eficazes (SOARES, 2007).

O fluxograma mostra as ações partindo da gestão, visto que se trata de um caso de gestão. Contudo, a liderança da escola deve realizar ações relativas à sua atuação para a consolidação da rotina organizacional e da cultura educacional voltada para aprendizagem, conforme características das escolas eficazes já elencadas anteriormente. Para estabelecimento desse intento, outras linhas de atuação devem ser implantadas, com propostas para os docentes, discentes e pais.

O posicionamento da direção frente à linha de atuação da própria gestão e o da parceria escola/família na quarta linha de atuação demonstram como as ações que ocorrerão deverão ter o respaldo de um trabalho desenvolvido em conjunto, para que os efeitos não sejam dispersos, mas concentrados e efetivos.

O processo de implementação do plano deve ser monitorado e avaliado, com a finalidade de ser efetivo, cumprindo, dessa forma, com o objetivo de transformar o ambiente escolar, tornando-o propício ao ensino e à aprendizagem.

### **3.5 Implementação e Monitoramento**

A implementação deste Plano de Ação Educacional já tem algumas ações contempladas referentes a cada linha de atuação proposta. No que se refere às ações para a própria gestão, foi realizada uma reunião pedagógica com a comunidade escolar, com o objetivo de se compartilhar a visão e as metas de aprendizagem. Tal momento também se configurou como o primeiro passo para a elaboração do Projeto Político Pedagógico para o quadriênio 2015-2018. O ponto de partida foi conciliar todos os atores do processo educativo em torno de um objetivo único, o que levaria ao cumprimento da função primordial da escola: ensinar e promover a melhoria do desempenho discente.

O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres realizaram a primeira reunião ordinária deste ano (2014) e puderam levantar as prioridades para o ano letivo, tendo em vista as necessidades para o bom funcionamento da escola e para a concretização de uma rotina organizacional que ajudasse a



encontrar soluções para o baixo desempenho discente. Os participantes identificaram a necessidade de manutenção das condições físicas e estruturais do prédio como estratégia de estímulo ao aprendizado, uma vez que o espaço é propício à aprendizagem, já que considerado acolhedor e esteticamente agradável.

As reuniões com o quadro de funcionários para estímulo ao envolvimento de todos na atividade-fim da escola tiveram início no segundo semestre de 2013, tendo sido desenvolvidas duas pautas: atividades-meios e atividade-fim e eficiência e eficácia (anexo XV).

Os painéis para exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes foram colocados em evidência em locais de passagem, como corredores e pátio, sem custo algum, pois eles já existiam, mas tinham sido fixados em locais onde não havia exposição suficiente.

Ainda na linha de ação relacionada à própria gestão, iniciou-se no ano de 2013 um trabalho constante de monitoramento por meio de avaliações bimestrais, nas quais foram gerados relatórios de desempenho a partir de planilhas de Excel. Os dados levantados foram utilizados para divulgar avanços, identificar lacunas e propor intervenções, o que foi feito em reuniões de Conselho de Ciclo, sob a liderança da gestão e participação da coordenação pedagógica e da equipe docente, com o objetivo de melhorar o ensino oferecido.

As avaliações ainda subsidiaram as primeiras reuniões de orientação, avaliação e responsabilização dos docentes e discentes no segundo semestre de 2013, durante as quais foi possível mapear os alunos com defasagem de aprendizagem. Este Plano de Ação Educacional contempla ações propostas aos docentes e discentes a partir do monitoramento realizado.

Cada ação, ou linha de atuação adotada, em fase de implementação, ou já implementada, pode ser acompanhada e monitorada pelo cronograma estabelecido nos quadros de 24 a 27, reportando-se aos quadros de 20 a 23 para retomar as ações e os desdobramentos propostos, bem como os responsáveis pelas ações. Os quadros 24, 24.1 e 24.2 indicam a fase de implementação e de consolidação das ações relacionadas à própria gestão.

**Quadro 24: Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 1**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>1- Condução e elaboração do PPP</b>	Estímulo ao planejamento coletivo.		Fevereiro a dezembro de 2014.		Ano letivo de 2015.
	Compartilhamento da visão e das metas com a equipe escolar.		Março de 2014.		Ano letivo de 2014.
	Estabelecimento de metas claras e definição de prioridades.		Maior a dezembro de 2014.		Ano letivo 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 24.1: Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 2**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>2 - Promoção de ambiente de aprendizagem</b>	Gestão de recursos para manter o ambiente de aprendizagem	Início de 2014.			Ano letivo de 2014.
	Estímulo ao envolvimento de todos na função da escola.	2º semestre de 2013.			Abril a dezembro de 2014.
	Promoção e manutenção de espaços para exposições, feiras, painéis e divulgação de trabalhos.		Fevereiro a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 24.2: Fases da implementação – Ações relacionadas à própria gestão: Ação 3**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>3- Monitoramento constante da aprendizagem</b>	Monitoramento das aulas <i>in loco</i> .		1º ao 4º bimestre de 2014.		1º ao 4º bimestre de 2015.
	Avaliações bimestrais com relatórios de desempenho.	3º e 4º bimestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.
	Análise e compartilhamento dos resultados.	3º e 4º bimestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.
	Comunicação de altas expectativas.		1º ao 4º bimestre de 2014.		1º ao 4º bimestre de 2015.
	Mapeamento dos alunos com defasagem.	1º ao 4º bimestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A linha de ações da gestão relacionadas aos docentes teve início em fevereiro de 2013, com a organização do Horário Pedagógico de Trabalho Coletivo. A proposta reuniu os professores por ano de escolaridade para que pudessem realizar o planejamento semanal de atividades e formular situações de ensino mais estruturadas, trocando experiências de sucesso, além de buscarem soluções para os problemas encontrados em sala de aula.

O objetivo da reestruturação do HTPC é propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e o planejamento, pois se pretende que essas ações levem a um ensino mais estruturado. O planejamento semanal tem, ainda, como objetivo contemplar o agendamento da utilização de recursos e tecnologias antecipadamente, evitando improvisos em sala de aula.

A biblioteca e a sala de informática já se encontram estruturadas e disponíveis, mediante agendamento, para a realização das aulas planejadas pelos docentes. Também está em andamento, desde o final de 2013, o HTPC destinado ao estudo da prática docente à luz de teorias, o qual deverá ser fortalecido no ano de 2014 a partir da estruturação de pesquisa sobre as temáticas elencadas por eles como necessárias para estudo.

Também no final de 2013, a equipe reuniu-se para discutir questões pedagógicas, dentre elas a maximização do tempo e a organização das aulas e das situações de ensino nas diversas disciplinas. Os consensos estabelecidos nessas discussões geraram um comunicado pedagógico para os docentes.

As ações de avaliações bimestrais, o mapeamento dos alunos com defasagem e a orientação, avaliação e responsabilização docente estão implementadas desde o segundo semestre de 2013. Em 2014, pretende-se, aliado a essas ações, estabelecer altas expectativas de aprendizagem, comunicando-as a todos os atores educacionais.

Alguns resultados podem ser observados quanto ao desempenho dos alunos de 1º, 2º e 3º anos, com aumento de 15% em relação ao ano anterior.

As ações propostas pela gestão para os docentes apresentam um cronograma de implementação e consolidação estabelecido conforme se observa nos quadros 25, 25.1, 25.2 e 25.3.

**Quadro 25: Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 1**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>1 - Estimular o planejamento coletivo</b>	HTPC destinado ao planejamento de aulas estruturadas.	Fevereiro de 2013.			Fevereiro a dezembro de 2014.
	Organização de materiais, recursos e tecnologias.	Fevereiro de 2013.			Fevereiro a dezembro de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 25.1: Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 2**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>2 - Promover a formação em serviço</b>	HTPC destinado à reflexão sobre a prática, à luz de estudo das teorias.	Outubro a dezembro de 2013 a março de 2014.	Abril a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.
	Constituição da práxis pedagógica.		Março a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 25.2: Fases da implementação – ações relacionadas aos docentes: Ação 3**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>3 - Promover concentração no ensino e na aprendizagem</b>	Maximização do tempo de aula com organização da grade de aulas.		Fevereiro a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.
	Avaliação bimestral.	2º semestre de 2013.			1º semestre de 2014.
	Mapeamento dos alunos com defasagem.	2º semestre de 2013.			1º semestre de 2014.
	Comunicação de altas expectativas.		Março a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014)



**Quadro 25.3: Fases da implementação – Ações relacionadas aos docentes: Ação 4**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>4 - Orientar, avaliar e responsabilizar</b>	Reflexão sobre o andamento da turma mensalmente.	2º semestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.
	Estabelecimento de novas metas.	2º semestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.
	Responsabilização pelos alunos que não atingiram as metas.	2º semestre de 2013.			1º ao 4º bimestre de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Quanto à linha de ações da gestão relacionadas aos alunos, desde 2013, os discentes com maiores dificuldades, identificados pelas avaliações externas e internas como alunos no nível de proficiência insuficiente, foram matriculados em período integral e a eles foram oferecidas atividades de enriquecimento curricular e reforço da aprendizagem no contraturno, visando atender equitativamente os alunos em defasagem.

Tais atividades foram desenvolvidas em caráter de projeto piloto em parceria com o CEPROSOM (Centro de Promoção Social Municipal) que disponibilizou o espaço dos Centros Comunitários dos bairros do entorno, já caracterizado nesse trabalho como os locais de maior vulnerabilidade social mensurado pelo IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social). Os discentes tiveram atividades relacionadas a esporte, música, literatura, reforço escolar e informática.

Em 2014, a parceria foi fortalecida e o programa de período integral ampliado, passando a atender não somente alunos com proficiência insuficiente, como também aqueles que se encontram no nível básico, visto que o que se espera é que eles atinjam o nível adequado.

As assembleias estudantis realizadas quinzenalmente com os alunos para a discussão das regras e dos problemas relacionados ao ambiente escolar tiveram início em 2013, com a eleição dos representantes de classe. Essa ação deverá ser consolidada no ano de 2014, com periodicidade e temas programados, buscando-se, em seguida, a realização de assembleias gerais.

A orientação, avaliação e responsabilização dos alunos é uma ação com início previsto para o final do primeiro bimestre de 2014, após as primeiras avaliações internas, que implicará *a priori* na orientação dos alunos matriculados no 5º ano, que representa o final do ciclo e no qual incide a maior parte das avaliações externas. A médio prazo essa ação deverá ocorrer também com os alunos matriculados no 4º ano, fase anterior ao término do ciclo.

O reforço positivo, que se refere aos trabalhos produzidos e expostos pelos próprios alunos para sua relação mais ativa com o próprio processo de aprendizagem e promoção do autoconceito, será implementado ao final do primeiro semestre de 2014, como se pode observar nos quadros de 26, 26.1, 26.2 e 26.3.

**Quadro 26: Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 1**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>1 - Matrícula de alunos em período integral</b>	Promoção de enriquecimento curricular.	Projeto piloto Ano letivo de 2013.	Ampliação ano letivo de 2014.	Atendimento do total de alunos da escola: ano letivo de 2016.	Ano letivo de 2015.
	Promoção de acompanhamento escolar.	Projeto piloto Ano letivo de 2013.	Ampliação ano letivo de 2014.	Atendimento do total de alunos da escola: ano letivo de 2016.	Ano letivo de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 26.1: Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 2**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>2 - Promover o reforço positivo</b>	Organização de feiras e atividades culturais.		1º semestre de 2014.		Ano letivo de 2015.
	Divulgação dos trabalhos pela rádio e jornal escolar.		1º bimestre de 2014.	Jornal escolar para toda a comunidade do entorno: ano letivo de 2016.	Ano letivo de 2015.
	Aluno nota Dez.		1º ao 4º bimestre de 2014.		1º ao 4º bimestre de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 26.2: Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 3**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>3 - Promover direitos e responsabilidades dos estudantes</b>	Eleição representantes de classe.	Fevereiro de 2013.			Fevereiro de 2014.
	Assembleias de classe para estabelecimento de regras e responsabilidades.	Fevereiro a dezembro de 2013.			Fevereiro a dezembro de 2014.
	Assembleias gerais para corresponsabilização.		Fevereiro a dezembro de 2014.		Fevereiro a dezembro de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 26.3: Fases da implementação – Ações relacionadas aos alunos: Ação 4**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>4 - Orientar, avaliar e responsabilizar</b>	Reflexão sobre o próprio desempenho bimestralmente.		Alunos do 5º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2014.	Alunos do 5º ano e do 4º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2015.	1º ao 4º bimestre de 2016.
	Estabelecimento de metas de estudo.		Alunos do 5º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2014.	Alunos do 5º ano e do 4º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2015.	1º ao 4º bimestre de 2016.
	Responsabilidade com a própria aprendizagem.		Alunos do 5º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2014.	Alunos do 5º ano e do 4º ano de escolaridade: 1º ao 4º bimestre de 2015.	1º ao 4º bimestre de 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A linha de ações da gestão relacionada aos pais é uma inovação, pois todas serão implementadas no ano de 2014, com exceção das reuniões de pais, que já acontecem a cada bimestre, com enfoque diferenciado do propósito deste plano. Assim, pretende-se que as reuniões sejam realizadas em horário escolhido pela maioria e abordem a temática da aprendizagem dos alunos e a situação da escola perante a rede municipal de ensino.

O acompanhamento escolar das crianças será implementado com a sistematização do boletim escolar nas agendas das crianças, que já foram confeccionadas pela escola em 2013 e aprimoradas em 2014, incluindo, assim, o boletim escolar. Vale destacar que a agenda já se configura como um canal de comunicação entre os pais e a escola.

Ao final do primeiro semestre de 2014 também será realizada a primeira atividade cultural ou feira científica aberta aos pais e à comunidade, para que eles possam participar de atividades que lhes propicie a oportunidade de tomar conhecimento do trabalho desenvolvido pela escola e dos conteúdos aprendidos pelos seus filhos.

Uma importante ação a ser implementada será a promoção de direitos e responsabilidades dos pais, por meio de assembleias para estimular a participação e corresponsabilização pelos processos da escola. Essa ação está prevista para o segundo semestre do ano letivo de 2014.

A visita da escola a casa/família para atendimento de casos particulares em que as crianças se encontram em extrema vulnerabilidade social será implementada desde o início do ano letivo de 2014. As visitas terão como prioridade os casos em que a assiduidade escolar está comprometida. A partir do primeiro bimestre, com os resultados das avaliações, as famílias cujas crianças se encontram em defasagem na aprendizagem também serão visitadas.

Os quadros de 27, 27.1 e 27.2 condensam o cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional nas ações propostas pela gestão em relação aos pais de alunos.

**Quadro 27: Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 1**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>1 - Promover a aproximação entre pais/escola</b>	Convite aos pais para participação em feiras e exposições/atividades culturais.		A partir do 1º semestre de 2014.		Ano letivo de 2015.
	Divulgação dos trabalhos escolares pelo jornal escolar.		A partir do 1º bimestre de 2014.	Jornal escolar para toda a comunidade do entorno: ano letivo de 2016.	Ano letivo de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).



**Quadro 27.1: Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 2**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>2 - Estimular acompanhamento pais/desempenho escolar</b>	Reuniões de pais para acompanhamento escolar mediante pesquisa de horários.		1º ao 4º bimestre de 2014.		1º ao 4º bimestre de 2015.
	Implementação do boletim escolar.		Ano de 2014 com uso da agenda escolar.		1º ao 4º bimestre de 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

**Quadro 27.2: Fases da implementação – Ações relacionadas aos pais/responsáveis: Ação 3**

Linha de ações		Implementado	Em fase de implementação	Implementação a médio prazo	Em fase de consolidação
<b>3 - Promover direitos e responsabilidades dos pais</b>	Assembleias com os pais para corresponsabilização.		Segundo semestre de 2014.		Ano letivo de 2015.
	Visita da escola à casa/família.	Desde 4º trimestre de 2013.			Durante o ano letivo de 2014.
	Orientação, avaliação e responsabilização.		Do 1º ao 4º bimestre de 2014.		1º ao 4º bimestre de 2015.
	Cartilha com orientações aos pais.			A partir do 1º bimestre de 2015.	Ano letivo de 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A ação mais importante nessa linha de atuação será a orientação, avaliação e responsabilização dos pais/familiares, para que se possa estabelecer parceria entre escola e família, sendo esta, se instrumentalizada, capaz de oferecer condições em casa para auxiliar seus filhos nos estudos, bem como assumir a responsabilidade por essa atuação. Trata-se de um atendimento particular, recebendo orientações da assistente social na escola. Objetiva-se, a médio prazo, o desenvolvimento de uma cartilha para orientação dos pais.

A fase de implementação e monitoramento do plano deve fornecer subsídios para uma avaliação sistemática e consistente, que possa apontar se os objetivos foram atingidos e, se não foram, qual será o procedimento adotado e como se fará para a manutenção dos esforços com foco na melhoria da escola.

### **3.6 Avaliação do Plano de Ação Educacional**

A implementação do Plano de Ação Educacional depende da mobilização e vontade de todos os segmentos da comunidade escolar, mas também de mecanismos e instrumentos de monitoramento e avaliação das diversas ações, propostas de acordo com as linhas de atuação relacionadas aos elementos de uma escola eficaz.

O processo de avaliação constitui-se pela análise sistemática e objetiva dos resultados alcançados pelo plano proposto, ou seja, consiste em estar atento, em dado momento do processo de implementação, para as ações que efetivamente estão acontecendo e os seus impactos, visando, com isso, replanejá-la ou ratificá-la.

A avaliação ajuda a identificar os pontos positivos da instituição educacional no que se relaciona às onze características das escolas eficazes e as áreas que precisam de melhorias ou redirecionamentos ao longo dos anos seguintes.

Nesse processo é importante incentivar a participação de todos os atores educacionais na avaliação. Cada grupo terá, evidentemente, uma perspectiva diferente da que ocorre na unidade de ensino, o que contribui para uma ótica ampla e abrangente. Dessa forma, os dados obtidos serão mais

completos, visando às tomadas de decisões futuras, intervenções, correções e adaptações.

Os atores envolvidos nas linhas de atuação preencherão a pesquisa individualmente, expressando seu ponto de vista para a efetivação da avaliação do Plano de Ação Educacional. Para cada elemento que se configura como característica de escola eficaz há ações previstas em diferentes linhas de atuação. Cada avaliador as pontuará de um a dez, considerando que essa escala prevê o valor de um para uma ação que quase não foi desenvolvida e dez para uma ação que foi efetivamente desenvolvida, ou seja, alcançou o seu objetivo e deve ser ratificada. Ao atribuir os valores, os sujeitos que estão avaliando o plano deverão fazer apontamentos que justifiquem os valores atribuídos.

O próximo passo determina a escolha de uma ação que caberá àquele item avaliado e a que objeto se refere, segundo o apontamento realizado pelo consenso do grupo. Assim, no item cinco – ensino estruturado –, a ação prevista – formação docente – poderá receber nota 6, porque os professores não conseguem estruturar suas aulas de forma a desenvolver plenamente o currículo, o qual dará aos alunos melhor formação acadêmica. Dessa forma, o grupo poderá escolher como próxima ação o alinhamento para o desenvolvimento profissional, a fim de atingir a visão e os objetivos da escola, que se traduzem em ensinar o que é próprio de cada faixa etária para os anos de escolaridade.

As próximas ações que podem ser propostas, em caso de não efetivação da anterior, traduzem-se em verbos a serem conectados a um objeto específico: criar, realinhar, atribuir, reestruturar, fornecer, rever, utilizar, estabelecer, priorizar e desenvolver. O quadro 28 traz um exemplo de avaliação das ações previstas no Plano de Ação Educacional.

Em uma reunião coletiva, a comunidade discutirá o grau de efetivação da ação, os apontamentos observados, as propostas para melhoria do plano e a concretização das características, visando tornar a unidade de ensino uma escola eficaz.

**Quadro 28: Modelo de instrumento avaliativo do Plano de Ação Educacional**

<b>Elemento da escola eficaz: Ensino estruturado</b>				
<b>Ações previstas</b>	<b>Efetivação de 1 a 10</b>	<b>Apontamentos</b>	<b>Próxima ação</b>	<b>Objeto</b>
<b>Formação docente</b>	6	As aulas não estão desenvolvendo plenamente o currículo adequado ao ano de escolaridade.	Alinhar.	Desenvolvimento profissional para atingir a visão e os objetivos da escola, que se traduzem em ensinar o que é próprio de cada faixa etária para os anos de escolaridade.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A sistemática de avaliação deste Plano deve propiciar informações qualitativas e quantitativas que permitam tomar medidas de intervenção, correção ou adaptação de maneira mais assertiva, o que implica em um relatório gerado a partir das informações e dados obtidos com o processo de avaliação.

Esse relatório poderá ser elaborado por uma equipe de avaliação composta por indivíduos que representem os diversos atores da ação educacional e poderão produzi-lo respondendo às questões: Fizemos o que dissemos que íamos fazer? Onde estamos? Que ações são recomendadas? Que diferença o Plano faz para a escola? Ao final, o relatório será apresentado a todos a fim de dar prosseguimento à implementação ou consolidação das ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do problema de baixo desempenho discente constatado na unidade escolar foco desta pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo investigar as causas do insucesso desses alunos nas competências de leitura e interpretação e resolução de problemas, testadas pelas avaliações externas SARESP e PROVA BRASIL. Depois de contextualizada a instituição municipal de ensino, inserida em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, a pesquisa de campo colheu os discursos dos docentes, lideranças pedagógicas e pais dos alunos sobre os motivos para o baixo desempenho discente.

Verificou-se, assim, a inexistência de uma rotina e de uma cultura voltada para a aprendizagem e a fragilidade do corpo docente e de toda a equipe que, por diversos momentos, não foram formados por uma liderança forte, que buscasse a melhoria da qualidade do ensino oferecido e do desempenho de seus alunos em competências cognitivas.

A partir dos discursos dos profissionais da escola sobre as causas do baixo desempenho foi possível observar que correntes filosóficas e a própria história educacional dos indivíduos influenciam a visão do processo de ensino e de aprendizagem. As falas também evidenciaram que ações pertinentes à relação com o saber e às situações de ensino cederam lugar aos debates sobre a origem social e o contexto de vulnerabilidade social. No entanto, também demonstraram proposições de empreendimento de um trabalho desenvolvido coletivamente, em equipe e com um objetivo em comum.

As discussões pautadas nos resultados se voltavam mais para o contexto socioeconômico e menos para o papel da escola frente à situação exposta pelos indicadores educacionais. A rotatividade da gestão, a inconstância nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e a ausência de uma parceria fortalecida entre família e escola completam o cenário que subjaz o baixo desempenho dos alunos.

As referências utilizadas para este estudo apontaram as influências históricas do próprio processo educacional brasileiro, que insere a comunidade em que a instituição se localiza em situação desfavorecida, por não apresentar o capital cultural que se espera que apresentem. Esse é um dos fatores que pauta as justificativas dos professores para a não aprendizagem. Trata-se de

fatores externos que apresentam condicionalidades e somam-se a fatores internos também elencados pelos docentes, como a rotatividade na gestão escolar e ausência de uma cultura organizacional voltada para a aprendizagem.

No entanto, nada justifica que a escola não cumpra o seu papel no desenvolvimento das competências cognitivas, uma vez que quanto menos condições os estudantes tiverem mais a escola precisa suprir partindo, assim, da situação em que se encontram para lhes oferecer o que é necessário no processo de ensino para o avanço educacional.

A escola é a responsável por desenvolver as competências cognitivas de seus alunos, visto que as competências sociais e culturais são moldadas pela visão de mundo advindas dos valores da família e do contexto em que vivem. Como será cobrada por sua tarefa, a equipe escolar deve refletir sobre os resultados alcançados e encontrar uma maneira de melhorá-los. A gestão, na condução desse processo, tem papel importante, uma vez que deverá empreender esforços para consolidar a rotina organizacional da escola, procurando, com isso, impactar o desempenho discente.

Para um bom desempenho e um impacto positivo nos resultados, todos os processos e dimensões do trabalho da escola devem estar funcionando bem, o que depende de uma boa gestão da rotina organizacional, que será implementada por meio de ações que tenham por propósito direcionar as atividades-meio para a atividade fim da escola: ensinar as competências necessárias aos estudantes. Sendo assim, o objetivo principal será alcançado se a organização escolar voltar-se para a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, precisa garantir que a escola desenvolva as características-chave das escolas eficazes.

Elas visam à melhoria da escola, tendo como foco a sua função primordial: ensinar. Direcionando os elementos apontados pelo relatório Características das Escolas Eficazes (WISCONSIN, 2000), verifica-se que ações simples podem encaminhar métodos que corroboram para impactos no processo de ensino e de aprendizagem, surtindo resultados mais positivos no desempenho acadêmico dos estudantes. Todos os elementos-chave se relacionam a ações que podem ser empreendidas pela gestão.

No caso analisado, os processos de gestão e de ensino se encontravam em situação de fragilidade, passíveis de rupturas que implicariam em uma rotina imprevisível e pouco efetiva para a consolidação do processo educacional. Desse modo, a partir dos pontos problemáticos identificados, se fazia imprescindível um Plano de Ação que buscasse fortalecer essa rotina organizacional, que priorizasse a consolidação de uma cultura institucional voltada para a aprendizagem.

As ações que a gestão pode empreender, nesse sentido, distribuídas em quatro linhas de atuação orientadas aos envolvidos, foram propostas para tornar a escola uma instituição de ensino eficaz, por meio de uma direção mais efetiva e democrática, em que todos compartilhem a visão e as metas. Essa deverá buscar cada vez mais um ambiente concentrado no ensino e na aprendizagem e um ensino estruturado em que todos tenham altas expectativas. Com isso, o reforço positivo, o monitoramento, os direitos e responsabilidades dos alunos e a parceria escola/família serão efetivamente objetivos constantes para a constituição de uma organização envolvida com a aprendizagem.

Frente a isso, o Plano de Ação elaborado procurou focar-se no papel do gestor, apresentando as linhas de atuação e seus desdobramentos, que podem contribuir para a melhoria do desempenho discente, grande mote dessa pesquisa. As ações aqui propostas se voltam para os atores da comunidade educativa, já que consideram que esses sujeitos devem compartilhar um objetivo definido e um plano elaborado colaborativamente, como o Projeto Político Pedagógico, que dá sentido ao ato de educar, pois garante que todos saibam o que fazer, por que fazer e onde pretendem chegar.

O Plano ainda contribui na medida em que propõe que ocorram momentos para a estruturação das aulas, a partir da formação docente para o planejamento, a reflexão e a constituição da práxis pedagógica que considera a realidade em que a escola se encontra, com o intuito de promover, cada vez mais, um ensino estruturado em ambiente privilegiado de aprendizagem, partindo do patamar no qual o educando se encontra. É fundamental não esquecer que o que se busca é a igualdade de resultados para todos. No entanto, para atingir essa excelência é necessário considerar o princípio da equidade.



Nesse sentido, as políticas escolares previstas neste Plano de Ação propuseram o oferecimento de período integral e enriquecimento curricular, alternativas de apoio para aqueles que não experienciaram as mesmas oportunidades de aprendizagem, não atingindo os níveis acadêmicos necessários. O que a escola almeja é, portanto, que esses educandos possam alcançar os padrões desejáveis.

O envolvimento de toda a comunidade escolar nas questões de ensino e aprendizagem, utilizando-se de assembleias, conselhos e espaços para discussão, corrobora para a melhoria do ensino e dos resultados, pois valoriza a voz e a participação dos atores no processo. Isso requer o estabelecimento de responsabilidades, o que está também previsto no Plano de Ação, apresentado como orientação, avaliação e responsabilização. Quanto mais os atores se identificarem com o seu lugar no plano e assumirem as suas funções, maior será o impulso para a mudança que se pretende.

Ponto importante do plano é o protagonismo dos estudantes, pretendido com a proposta de atividades nas quais eles se responsabilizam cada vez mais pela própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, ofereçam aos pais projetos que demonstrem o potencial de cada um, e não somente os pontos fracos.

A parceria entre família e escola é o ponto mais sensível a ser fortalecido pelo Plano. Com a organização da rotina da escola e o fortalecimento dos processos de gestão e de ensino, os pais poderão se sentir cada vez mais inclusos e copartícipes do desempenho acadêmico dos filhos, tornando essa relação exitosa para o sucesso acadêmico, propósito deste Plano.

Após a descrição e a análise do caso e da proposição de um Plano de Ação Educacional que viabilize a implementação de elementos que direcionem a organização para seu foco principal, algumas considerações se fazem necessárias, bem como reflexões e proposições para investigações futuras, embora o que se pretenda não é o estabelecimento de um ponto final sobre o assunto, mas apenas o começo de uma jornada que deseja a excelência em educação.

A síntese deste trabalho leva à observação de que uma escola com desempenho insuficiente perante uma rede de ensino não precisa estar fadada ao fracasso ou ao ciclo vicioso de reproduzir o contexto social em que está

inserida. Pode, sim, romper com o estigma e propiciar aos alunos uma saída para a condição vivida por meio da educação. Para isso, não prescinde de trabalhos ou projetos miraculosos, mas de ações simples que, funcionando rotineiramente, podem fazer a diferença.

O efeito-escola será sentido quanto mais se concretizarem os processos no interior da escola, estendendo-se à comunidade em que está inserida, sendo guiada por uma gestão escolar empenhada em institucionalizar a cultura organizacional voltada para a aprendizagem. O fortalecimento dos elementos-chave que configuram uma escola eficaz depende de ações simples, que cabe à escola implementar diante do diagnóstico externado pelos sistemas de avaliação em larga escala: as chamadas políticas escolares. Essa prática deve ser contundente e se solidificar na equipe como estrutura definidora da instituição, tendo por eixo a característica de sempre avaliar, analisar os resultados e identificar necessidades de implementação de ações de intervenção junto aos problemas que surgirem.

É natural que as ações sejam diferenciadas de outras unidades escolares pela diferenciação do contexto em que cada uma se encontra e dos problemas enfrentados por elas. No entanto, por ser a escola uma unidade de ensino dependente de uma rede municipal, se faz imprescindível que o sistema ao qual pertença desenvolva também uma visão equitativa por meio dos indicadores educacionais, propondo políticas específicas para realidades distintas, sinalizando pontos para pesquisas futuras.

Por fim, espera-se que o plano seja bem desenvolvido e se constitua em um bom mapa para o alcance do sucesso, identificando as necessidades de alterações ao longo do caminho, visto que a escola é um organismo vivo e, portanto, passível de mudanças.

O propósito deste trabalho em identificar as causas do baixo desempenho discente e analisá-las, a fim de se propor um plano de intervenção, pretendeu garantir o direito de todos a uma educação de qualidade, superando as influências socioeconômicas de contextos sociais menos favorecidos no desempenho acadêmico dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Renato Júdice; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**. FCC, v.19, n. 41, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BARBOZA FILHO, Rubem. Cidadania e Responsabilidade. In. Centro de Avaliação de Educação e de Políticas Públicas - CAEd. (Org.). **Formação de Gestores**. Módulo de formação básica. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2006. p. 80-100. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=82>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 2007. 556 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)> Acesso em: 30 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 26 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 28 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. **Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diário Oficial da União, 16 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/etiquetas/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em: 06 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por**

**meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.** Diário Oficial da União, 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em 08 de nov. 2013.

CENPEC. Estudar Pra Valer! Leitura e Produção de Textos no Ensino Fundamental. **Projetos**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/estudar-para-valer>>. Acesso em: 28 set. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** Questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação.** Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721/735>>. Acesso em: 27 out. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FONSECA, José Luiz Saldanha da. Pesquisa sobre Efeito Escola: Uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, - Faculdade de Educação, UFRJ, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/articloe/view/39/32>>. Acesso em: 22 out. 2013.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle (Org.). **Origens e Destinos:** Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2003.

LAGE, Giselle Carino. Um balanço da estratificação educacional brasileira: Como reduzir as desigualdades educacionais? **Revista Urutagua**, DCS/UEM, n.18, mai./jun./jul./ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/6259>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

LIMEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Gestor 2010-2014: EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães**. Limeira, SP: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Plano Gestor 2007-2010: EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães**. Limeira, SP: 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 45. **Dispõe sobre a criação do Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aracy Nogueira Guimarães**. Jornal Oficial do Município, Limeira, SP, 06 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 32. **Dispõe sobre a transformação do Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aracy Nogueira Guimarães em EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães**. Jornal Oficial do Município, Limeira, SP, 20 jan. 2011.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires: IPE - UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOTTA, A.G.C. **Da sala de aula à comunidade educativa: desafios das novas funções de gestão**. 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0COC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.arturmotta.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2009%2F05%2Fpalestra-sobre-gestao-na-estacio.doc&ei=xoyYUtz1MYm2kQfozIHwDw&usq=AFQjCNHt6xqf247A2fLZDs6c8nRM2dT4A&bvm=bv.57155469,d.eW0>>. Acesso em: 4 dez.2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

OCDE. **Members and Partners**. Disponível: <<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>> Acesso em: 18 fev. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Limeira. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/limeira\\_sp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/limeira_sp)>. Acesso em: 04 ago. 2013.

PORTAL IDEB. **O Ideb de cada escola, cidade ou estado do país**. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ideb e seus componentes: Aracy Nogueira Guimarães**. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/201237-emeief-aracy-nogueira-guimaraes-professora/ideb>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

PORTAL INEP. **Prova Brasil e Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **IDEB – Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 1: Concepção IDEB**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEB.pdf](http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2014.

PORTAL QEDU. **Aprendizado em foco. Como está a Educação no Brasil?** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/201237-emeief-aracy-nogueira-guimaraes-professora/aprendizado>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

POPPOVIC, Ana Maria. **Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n.57, 244-254, abr./jun. 1972.

ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **A implementação do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira (SP) no ano de 2012: uma análise de como a política é absorvida pelas escolas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 77. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado, 04 de julho de 1996**. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77\\_1996.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_1996.htm)>. Acesso em: 02 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Fundo para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. SARESP 2008. São Paulo, SP: 2009.

\_\_\_\_\_. **Programas e Projetos**: Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2010a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/idesp-2010>> Acesso em: 28 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Fundo para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Boletim da Escola Aracy Nogueira Guimarães Profa CEIEF**. SARESP 2009. São Paulo, SP: 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Fundo para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Boletim da Escola Aracy Nogueira Guimarães Profa CEIEF** SARESP 2010. São Paulo, SP: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Fundo para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Boletim da Escola Aracy Nogueira Guimarães Profa CEIEF** SARESP 2011. São Paulo, SP: 2012.

\_\_\_\_\_. **Programas e Projetos Sociais**: Programa Letra e Vida. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/projetos/bv/script2.xis&base=cds&from=00086&to=00086>> Acesso em: 28 ago. 2013

\_\_\_\_\_. **Saresp**: Apresentação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/02\\_Apresentacao\\_final.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/02_Apresentacao_final.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saresp**: Texto de Orientação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria da educação. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto\\_de\\_Orientacao.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf)> Acesso em: 28 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 36 559. **Dispõe sobre a criação da Escola Estadual Professora Aracy Nogueira Guimarães**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 17 mar. 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Portaria nº 13. **Dispõe sobre a transformação da EEPG Aracy Nogueira Guimarães em EMEIEF Aracy Nogueira Guimarães**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 14 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54 553. **Dispõe sobre a celebração de convênios para implementação do Programa Ler e Escrever**. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 15 jul. 2009. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=144&OT=O>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **IPVS**: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. 2000. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>> Acesso em: 10 mai. 2013.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **IPVS**: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. 2010. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2&selTpLoc=2&selLoc=3526902&codSetor=352690205000456>> Acesso em: 15 dez. 2013.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (org.). **Origens e destinos**: Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: As evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Faculdade de Educação, UFRJ, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/40/33>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah et al (org.). **O sociólogo e as políticas públicas**: Ensaio em homenagem a Schwartzman. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 215-242. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11\\_chico.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2013.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Escolas de Ensino Fundamental: Contextualização de resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <[www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/268/445](http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/268/445)>. Acesso em: 22 out. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Números do Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducação.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/>>. Acesso em: 28 ago. 2013

WISCOSIN. **Características de Escolas Eficazes**. Wisconsin department of Public Instruction John T. Benson, State Superintendent Madison, Wisconsin, 2000. Tradução Observatório. Porto: Universidades Lusíada, 2010. Disponível em: <<http://observatorio.por.ulusiada.pt/observatorio/publicaes/>>. Acesso em: 22 out. 2013.



## **Informações verbais**

VICE-DIRETORA. Entrevista I. [24 set. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (14:41 min. e 2:28 min.).

PROFESSORA ANTÔNIA. Entrevista II. [27 set. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (15:39 min. e 11:47 min.).

PROFESSORA ROSA. Entrevista III. [24 set. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 5 arquivos. Som Wave (2:46 min.; 10:13 min.; 5:54 min.; 3:32min.; e 1:18 min.).

PROFESSORA VÂNIA. Entrevista IV. [02 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (8:40 min. e 3:08 min.).

PROFESSORA CÁTIA. Entrevista V. [09 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (5:13 min. e 5:53 min.).

PROFESSORA ELZA. Entrevista VI. [10 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 1 arquivo. Som Wave (19:46 min.).

RESPONSÁVEL A. Entrevista VII. [17 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 3 arquivos. Som Wave (3:58 min.; 00:56 min.; e 00:52 min.).

RESPONSÁVEL C. Entrevista VIII. [17 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (1:15 min.; 3:14 min.; e 1:14 min.).

RESPONSÁVEL B. Entrevista IX. [18 out. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 2 arquivos. Som Wave (1:45 min. e 3:29 min.).

COORDENADORA PEDAGÓGICA. Entrevista X. [01 nov. 2013]. Entrevistador: Maria Eliéte Lacerda Lucchesi. Limeira, 2013. 1 arquivo. Som Wave (14:01 min.).

## APÊNDICES

### Apêndice 1

#### Apresentação do pesquisador

A apresentação da minha trajetória profissional se faz importante para demonstrar que a experiência e o conhecimento construídos durante os anos de atuação como docente no ensino fundamental constituem um aporte necessário na abordagem e no trabalho com o presente caso.

É importante destacar que, antes de focar a trajetória profissional, a escolha da profissão se antecipa, como um prefácio para a realização do trabalho na área educacional. Essa escolha não ocorreu no momento em que se tem que decidir por uma profissão. O trabalho como educadora foi uma opção: fiz o Magistério em nível de segundo grau, cursando Pedagogia posteriormente, quando já atuava como professora.

Minha carreira como docente iniciou-se na rede estadual de ensino em 1994 quando, pela primeira vez, lecionei para crianças da segunda série, chamado na época de CB (Ciclo Básico). Atuei nessa etapa de ensino por quatro anos, como professora contratada em uma escola da rede estadual, localizada em um bairro bem afastado do centro da cidade.

Diante do processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental pela rede municipal de educação de Limeira e de um concurso público para provimento de cargos para professores, ingressei como professora efetiva dessa etapa da educação básica em 1998. Escolhi atuar em uma escola localizada na periferia da cidade porque já havia trabalhado nesse contexto e conhecia a realidade das crianças atendidas.

Como tinha experiência, especialmente em turmas de alfabetização (primeiro ano de escolaridade) e pós-alfabetização (segundos e terceiros anos de escolaridade), compostas por crianças pertencentes também a bairros de periferia do município, direcionei-me para a atuação com alunos dessa faixa etária que se assemelhavam àqueles que fizeram parte da minha primeira experiência profissional.

Quatro anos de trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental me deram mais conhecimento para lidar com as dificuldades de aprendizagem que

as crianças apresentavam, do que a simples formação no curso de Magistério, que me conferia apenas um arcabouço teórico inicial.

Ao mesmo tempo em que trabalhei com as turmas de alfabetização, frequentei o curso de Pedagogia e, em 2004, me formei na graduação, procurando, logo em seguida, um curso de pós-graduação em Gestão Escolar.

Ao terminar essa especialização, tendo a Secretaria Municipal de Educação promovido novo concurso para professores, ingressei em 2006 como professora efetiva da Educação Infantil na mesma unidade escolar em que já trabalhava, pois se tratava de uma escola municipal de Educação Infantil e ensino fundamental, atendendo dos cinco aos dez anos de idade.

As atividades na escola foram uma oportunidade de desenvolver uma visão sistêmica da rede de ensino, pois os alunos da Educação Infantil eram, também, os alunos das turmas de alfabetização do próximo ano no ensino fundamental, no qual também tinha um cargo. Por isso, já conhecia os déficits sobre os quais deveria incidir para alavancar a aprendizagem dos alunos.

Por seis anos atuei concomitantemente nas duas etapas da educação básica, buscando respostas para as dificuldades encontradas, investigando os fatores que influenciavam no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tentando compreender como elas aprendiam e quais as ações didático-pedagógicas que poderiam levar à melhoria da qualidade dessa aprendizagem.

Meu trabalho em sala de aula era desenvolvido em equipe com outros professores que também atuavam nas duas etapas da educação básica, sob a liderança da gestão escolar, o que levou a uma inovação de práticas pedagógicas e a uma evolução dos resultados dos alunos dessa unidade escolar.

Após longa trajetória como docente, resolvi atuar no âmbito da gestão escolar, ingressando, em 2012, através de concurso público, no cargo de diretora efetiva em uma das escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental de Limeira, situada na periferia do município e com baixo desempenho nas avaliações externas.

Essa situação me apresentou um grande incômodo, pois, tendo como experiência a atuação docente em contextos semelhantes, observo que, mesmo em condições adversas, as crianças são capazes de aprender.

Por isso, resolvi abordar o caso aqui exposto e investigar que fatores estariam impactando negativamente no desempenho dos alunos, fazendo com que eles não alcançassem o nível de proficiência esperado para a etapa de ensino que frequentam. Penso que, desse modo, vou contribuir para um melhor desenvolvimento educacional dos estudantes que advêm de condições sociais desfavoráveis.

## **Apêndice 2**

Roteiro para a entrevista com professoras do Ensino Fundamental

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA**

1. Qual é o seu nome?
2. Há quanto tempo atua na escola?
3. Que disciplina você ministra e para que turma?
4. Você e a equipe docente têm acompanhado e discutido o resultado da unidade escolar nas avaliações externas?
5. A partir das avaliações externas foi possível constatar o baixo desempenho dos estudantes perante a rede municipal no período de 2007 a 2011. Isso já era verificado antes desse período? De que modo?
6. Havia algum tipo de reflexão e proposição de intervenção por parte da gestão sobre o desempenho dos alunos?
7. Desde a sua entrada para essa equipe escolar, como é a discussão dos resultados das avaliações externas?
8. Como funcionavam os conselhos de ciclo? Eles se constituíam por momentos coletivos, de análise e reflexão sobre os resultados e planejamento de intervenções conduzidas pela gestão escolar?
9. Que causas foram apontadas para o baixo desempenho escolar nas avaliações externas nesse período (2007 a 2011)?
10. A gestão escolar, nesse período, realizou alguma discussão com a equipe docente sobre o baixo desempenho?
11. Com a publicização dos resultados das avaliações externas de 2007 a 2011, houve alguma movimentação da equipe na tentativa de solucionar o problema? Quais ações foram desenvolvidas pela escola visando à melhoria do ensino?
12. Dentre as causas citadas, qual seria o principal motivo para o baixo desempenho?
13. As causas apontadas por você fazem parte de um consenso coletivo da equipe escolar juntamente com a direção da escola?

14. O baixo desempenho aferido no período em que foram aplicadas as avaliações externas foi discutido com os pais dos alunos e a comunidade em geral?
15. Em que momento foi realizada a discussão com os pais ou responsáveis?
16. Como eles responderam a essa conversa?
17. Como é a relação da escola e dos professores com as famílias?
18. Como a gestão escolar se posicionou frente ao processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar a partir da aferição do baixo desempenho nas avaliações externas de 2007 a 2011? Com envolvimento de quem?
19. Que planos de ação deveriam ser traçados e colocados em prática para melhorar o desempenho dos estudantes?
20. Você acredita que é possível traçar planos de ação e colocá-los em prática para melhorar o desempenho dos estudantes? De que forma?
21. Qual seria a principal ação interna nesse sentido?
22. Você acredita que todos têm direito à educação de qualidade e podem aprender?
23. Você participou da elaboração do Plano Gestor na unidade escolar? De quais?
24. Como foi feita a elaboração do Plano Gestor? Quem participou?
25. Como foi a implementação dos planos na escola? Todas as ações previstas foram implementadas?
26. As ações implementadas tiveram acompanhamento e avaliação? De que forma?
27. Essa implementação teve acompanhamento e avaliação? De que forma?
28. Quais foram as ações exitosas? Por quê?
29. Quais não foram exitosas e por quê?

### **Apêndice 3**

Roteiro para a entrevista com a vice-diretora da unidade escolar

#### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A VICE-DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua função?
3. Há quanto tempo atua na escola?
4. Você e a equipe docente têm acompanhado e discutido os resultados da unidade escolar nas avaliações externas?
5. Com a publicização dos resultados das avaliações externas de 2007 a 2011, houve alguma movimentação da equipe na tentativa de solucionar o problema? Em que instância e de que forma?
6. Desde a sua entrada para a equipe dessa unidade escolar como é a discussão dos resultados das avaliações externas?
7. Como vice-diretora, você atuou de alguma forma para a mobilização quanto à melhoria dos resultados?
8. Que causas você apontaria para o baixo desempenho da unidade escolar nas avaliações externas desse período?
9. Dentre as causas apontadas, qual seria o principal motivo do baixo desempenho?
10. O baixo desempenho aferido nesse período em que foram aplicadas as avaliações externas foi discutido com os pais dos alunos e a comunidade em geral?
11. Em algum momento foi realizada a discussão do baixo desempenho com os pais ou responsáveis?
12. Como eles responderam a essa conversa?
13. Como é a relação da escola e dos professores com as famílias?
14. Como a gestão escolar se posicionou frente ao processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar a partir da aferição do baixo desempenho nas avaliações externas de 2007 a 2011? Com envolvimento de quem?

15. Como se dá a relação e o trabalho da vice-direção com relação ao desempenho?
16. A escola desenvolveu ações para melhoria da aprendizagem? Já teve resultados?
17. Você acredita que é possível traçar planos de ação e colocá-los em prática para melhorar o desempenho dos estudantes?
18. Qual seria a principal ação interna nesse sentido?
20. Você acredita que todos têm direito à educação de qualidade e podem aprender?



## **Apêndice 4**

Roteiro para a entrevista com a coordenadora pedagógica da unidade escolar

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua função?
3. Há quanto tempo atua na escola?
4. Há quanto tempo atua como coordenadora?
5. Você e a equipe docente têm acompanhado e discutido os resultados da unidade escolar nas avaliações externas?
6. Com a publicização dos resultados das avaliações externas de 2007 a 2011, houve alguma movimentação da equipe na tentativa de solucionar o problema? Em que instância e de que forma?
7. Desde a sua entrada para a equipe dessa unidade escolar como é a discussão dos resultados das avaliações externas?
8. Como coordenadora pedagógica, você atuou de alguma forma para a mobilização quanto à melhoria dos resultados?
9. Que causas você apontaria para o baixo desempenho da unidade escolar nas avaliações externas desse período?
10. Dentre as causas apontadas por você, qual seria o principal motivo do baixo desempenho?
11. O baixo desempenho aferido nesse período em que foram aplicadas as avaliações externas foi discutido com os pais dos alunos e a comunidade em geral?
12. Em algum momento foi realizada a discussão do baixo desempenho com os pais ou responsáveis?
13. Como eles responderam a essa conversa?
14. Como é a relação da escola e dos professores com as famílias?
15. Como a gestão escolar se posicionou frente ao processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar a partir da aferição do baixo desempenho nas avaliações externas de 2007 a 2011? Com envolvimento de quem?

16. Como se dá a relação e o trabalho da coordenação com a gestão escolar em relação ao desempenho?
17. A escola desenvolveu ações para melhoria da aprendizagem? Já teve resultados?
18. Você acredita que é possível traçar planos de ação e colocá-los em prática para melhorar o desempenho dos estudantes?
19. Qual seria a principal ação interna nesse sentido?
21. Você acredita que todos têm direito à educação de qualidade e podem aprender?
22. Você participou da elaboração do Plano Gestor na unidade escolar? De quais?
23. Como foi feita a elaboração do Plano Gestor? Quem participou?
24. Como foi a implementação dos planos na escola? Todas as ações previstas foram implementadas?
25. As ações implementadas tiveram acompanhamento e avaliação? De que forma?
26. Essa implementação teve acompanhamento e avaliação? De que forma?
27. Quais foram as ações exitosas? Por quê?
28. Quais não foram exitosas e por quê?

## **Apêndice 5**

Roteiro para a entrevista com os pais de alunos da unidade escolar

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS DE ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ESPERANÇA**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é o seu nível de escolaridade?
3. Qual é a sua profissão? Com que trabalha?
4. Quantos filhos tem?
5. Quantos estudam na escola?
6. Você acompanha as avaliações que seu filho faz na escola?
7. Você acha que ele tem tirado boas notas?
8. Ele tem ido bem na aprendizagem? Por quê?
9. Em sua opinião, quais seriam as causas do baixo desempenho de seu filho?
10. Você participa das reuniões de pais?
11. O resultado das avaliações é discutido nessas reuniões?
12. Os professores o chamam para conversar em outro horário que não o das reuniões?
13. Eles adequam os horários de reunião ao seu horário de trabalho?
14. Você costuma ir até a escola para conversar com os professores por iniciativa própria?
15. A escola desenvolve atividades de aproximação entre escola e família?
16. Você sabe que essa escola apresenta baixo desempenho perante as outras do município?
17. Essa unidade escolar vem apresentando baixo desempenho nas avaliações externas. A que você atribui esse desempenho insatisfatório?
18. Em sua opinião, a escola tem feito o melhor para aprendizagem dos seus alunos?
19. Em sua opinião, o que a escola poderia fazer para melhorar os resultados?
20. O que você, como pai/responsável, poderia fazer para contribuir com a melhoria dos resultados?
21. Você foi chamado para participar da elaboração do Plano Gestor da escola?

## ANEXOS

### Anexo I

#### Cronograma para elaboração do Projeto Político Pedagógico

<b>Elaboração do P.P.P.</b>		
<b>Data reunião</b>	<b>Fases</b>	<b>Temas</b>
05/03/2014 Reunião pedagógica	Elaboração da visão, da missão e dos valores do PPP.	Compartilhar a visão e as metas com a equipe.
02/05/2014 Reunião de conselho de ciclo	Diagnóstico da escola.	Levantamento do contexto social, do perfil da equipe e dos resultados obtidos.
16/07/2014 Reunião de conselho de ciclo	Levantamento dos problemas e planos de ação.	Identificação dos problemas relacionados aos resultados insuficientes.
29/08/2014 Reunião pedagógica	Estabelecimento de prioridades e planos de ação, estratégias e recursos.	Identificação dos problemas que precisam de intervenção.
03/10/2014 Reunião de conselho de ciclo	Apresentação da versão preliminar.	Estabelecimento de consenso acerca dos planos de ação.
12/12/2014 Reunião de conselho de ciclo	Apresentação da versão final e divulgação.	Aprovação do plano para homologação.

## Anexo II

### Cronograma de monitoramento *in loco* das turmas de ensino fundamental da escola Esperança

Cronograma mensal de monitoramento das turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade					
Semanas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1ª semana	1º ano A	2º ano A	3º ano A	4º ano A	5º ano A
2ª semana	1º ano B	2º ano B	3º ano B	4º ano B	5º ano B
3ª semana	1º ano C	2º ano C	3º ano C/E	4º ano C	5º ano C
4ª semana	1º ano D	2º ano D	3º ano D/F	4º ano D	5º ano D

## Anexo III

### Roteiro de observação das aulas durante o monitoramento da coordenação

- A aula está pautada em um planejamento (realizado às segundas-feiras)?
- Os recursos estão arranjados?
- Há direcionamentos diferentes para os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos?
- Qual é o movimento metodológico empregado?
- Os objetivos condizem com a ação desenvolvida?
- Há intervenção da professora?
- Há aproveitamento do tempo, do espaço e dos recursos?
- Há um fechamento da aula?
- O objetivo foi atingido?
- Os pontos reflexivos foram incorporados após a última devolutiva?

## **Anexo IV**

### **Acompanhamento do HTPC de planejamento.**

Questionamentos para as atividades planejadas para cada área do conhecimento

Questões didáticas:

- Há levantamento dos conhecimentos prévios?
- De que forma o novo conteúdo será introduzido?
- Há uma situação problematizadora?
- Qual é o movimento metodológico previsto?
- Como será a intervenção?
- Em que momento e como se fará a sistematização?
- Em que momento e como se fará a avaliação?

Questões curriculares

- Que conhecimento será trabalhado nessa área?
- De que forma interage com a identidade local, regional, nacional e global?
- De que forma ajuda a resolver os problemas locais, regionais, nacionais e globais?
- De que forma desenvolverá o pensamento crítico?
- De que forma desenvolverá a criatividade?
- De que forma desenvolverá a colaboração?
- De que forma ajudarão os alunos a exercer a cidadania e a liderança local, nacional e global?

**Anexo V****Cronograma de acompanhamento do planejamento semanal pela gestão escolar**

<b>Cronograma de acompanhamento do planejamento pela gestão</b>		
<b>Quem</b>	<b>Quando</b>	<b>Onde</b>
Diretora	1ª semana do mês	Planejamento 1º ano
Vice-diretora		Planejamento 2º ano
Diretora	2ª semana do mês	Planejamento 3º ano
Vice-diretora		Planejamento 4º ano
Diretora	3ª semana do mês	Planejamento 5º ano
Vice-diretora		Planejamento Período Integral
Diretora	4ª semana do mês	Grupos que solicitarem
Vice-diretora		

**Anexo VI****Quadro da grade curricular montada para otimizar o tempo de aula em Língua Portuguesa e Matemática**

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>1ª aula</b>	L.P	Mat.	Ed.Fis.	Arte	L.P.
<b>2ª aula</b>	L.P.	Mat.	L.P.	L.P.	L.P.
<b>3ª aula</b>	Ed. Fis.	Arte	L.P.	L.P.	Mat.
<b>4ª aula</b>	Mat.	Cienc.	Hist.	Hist.	Mat.
<b>5ª aula</b>	Mat.	Cienc.	Mat.	Ed. Fis.	Arte
<b>6ª aula</b>	Arte	Geo	Mat.	L.P.	L.P.

**Anexo VII****Quadro das discussões pedagógicas**

<b>Organização</b>	
<b>Temas</b>	<b>Consenso</b>
Protocolo de uso da agenda escolar.	
Identificação das salas de aula e das turmas.	
Identificação dos materiais escolares.	
Rotina inicial da aula.	
Responsabilidades compartilhadas com os alunos.	
Tarefas de casa.	
Comemoração dos aniversariantes.	
<b>Pedagógico</b>	
Desenvolvimento da oralidade.	
Troca de saberes entre alunos.	
Desenvolvimento da leitura.	
Desenvolvimento da produção de textos.	
Correção das tarefas e atividades.	
Desenvolvimento da Matemática com ênfase no raciocínio lógico.	
<b>Pedagógico extraclasse</b>	
Horário de almoço.	
Horário de brincar.	
Estudos de meio.	
Cuidado com os ambientes.	
Implementação da horta.	
<b>Rotina pedagógica</b>	
Uso dos recursos tecnológicos.	
Uso dos recursos midiáticos.	
Planejamento semanal.	
Avaliações bimestrais.	
Recuperação contínua.	





## Anexo IX

## Avaliação diagnóstica de Leitura - \_\_\_\_ Bimestre 2014

ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: \_\_\_\_\_

Nº	ALUNOS	Não conseguiu ler	Leu com muita dificuldade	Leu com alguma fluência	Hesitação ao ler a palavra	Troca de palavra	Autocorreção	Entonação inadequada	Interpretou o que leu
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
TOTAL									
PORCENTAGEM (%)									



## Anexo XI

**ATA DE AVALIAÇÃO, ORIENTAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE**

<b>ATA DE AVALIAÇÃO, ORIENTAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO Nº ____/2014</b>		
<b>Professora:</b>		
<b>Ano de escolaridade:</b>		
Situação de aprendizagem em Língua Portuguesa:		
Situação de aprendizagem em Matemática:		
Ações propostas pela professora para a turma:		
Procedimentos adotados:	Planejamento prévio das aulas	
	Otimização do tempo e da aprendizagem	
	Avaliação contínua	
	Levantamento de alunos com dificuldades	
	Promoção da recuperação contínua	
	Encaminhamento das dificuldades	
	Encaminhamentos das faltas	
Recursos necessários:		
Metas propostas:		
Alunos com dificuldades:		
Ações propostas pela professora aos alunos com dificuldade:		
Encaminhamentos necessários:		
Recursos necessários:		

**Anexo XII****Cronograma quinzenal das assembleias com os alunos**

Horário	Turma
7h-7h20	3ºE
7h20-7h40	3ºF
7h40-8h	5ºA
8h-8h20	5ºB
8h20-8h40	5ºC
8h40-9h	5ºD
9h-9h20	4ºA
9h20-9h40	4ºB
9h40-10h	3ºD
10h-10h20	4ºC
10h20-10h40	4ºD
12h30-13h	3ºB
13h-13h20	1ºA
13h20-13h40	1ºB
13h40-14h	2ºB
14h-14h20	1ºC
14h20-14h40	2ºA
14h40-15h	3ºC
15h-15h20	1ºD
15h20-15h40	2ºC
15h40-16h	3ºA
16h-16h20	2ºD

## Anexo XIII

## ATA DE AVALIAÇÃO, ORIENTAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DISCENTE

ATA DE AVALIAÇÃO, ORIENTAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO Nº ____/2014		
<b>Aluno:</b>		
<b>Ano de escolaridade:</b>		
Situação de aprendizagem em Língua Portuguesa:		
Situação de aprendizagem em Matemática:		
Ações que o aluno tem empreendido:	Cumprimento das tarefas de classe	
	Cumprimento das tarefas de casa	
	Participação nas aulas	
	Frequência assídua	
	Tempo dedicado aos estudos	
Causas das notas baixas:		
Maiores dificuldades:		
Ações propostas pelo próprio aluno para melhorar:		
Encaminhamentos necessários:		
Recursos necessários:		

## Anexo XIV

## Ata de avaliação, orientação e responsabilização pais/responsáveis

ATA DE AVALIAÇÃO, ORIENTAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO Nº ____/2014		
<b>Pais/responsáveis:</b>		
<b>Aluno:</b>		
<b>Ano de escolaridade:</b>		
Situação de aprendizagem do aluno:		
Ações que os pais e responsáveis tem empreendido:	Atenção às tarefas de casa	
	Atenção às tarefas de classe	
	Atenção à frequência da criança	
	Acompanhamento dos estudos	
	Acompanhamento das avaliações	
	Encaminhamento aos projetos de recuperação	
	Encaminhamento aos especialistas	
	Comparecimento às reuniões de pais	
Causas das notas baixas:		
Maiores dificuldades:		
Ações propostas pelos pais/responsáveis para melhorar:		
Encaminhamentos necessários:		
Recursos necessários:		

## Anexo XV

**Cronograma reuniões para envolvimento  
De todos na função da escola**

<b>Reuniões</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>
1ª reunião Setembro/2013	Atividades-meios e atividade-fim	Dispor as atividades-meios dos diversos setores na unidade escolar e a sua relação com a atividade-fim da escola.
2ª reunião Dezembro/2013	Eficiência e eficácia	Diferenciar as concepções envolvidas na realização das atividades-meio e ratificar a importância da eficácia na consecução dos objetivos da escola.
3ª reunião Abril/2014	Todos são educadores	Incutir a importância de todos se envolverem com o processo educacional e compreenderem como suas atividades são atitudes educadoras.
4ª reunião Junho/2014	Participação pró-ativa	Definir como parte da sua atividade-meio a capacidade de levantar questões e sugestões para a melhoria do serviço realizado, o que impacta no ensino oferecido pela escola.
5ª reunião Setembro/2014	Cidadania ativa	Estabelecer atitudes dentro de cada atividade-meio que corroborem com uma educação para o desenvolvimento da cidadania ativa na escola.
6ª reunião Dezembro/2014	Desenvolvimento profissional	Investir no desenvolvimento profissional como meio de qualificação dos processos educacionais.