

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

LUCIANA TOQUINI DE LIMA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO PARALELA E SEUS
EFEITOS SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO CONTEXTO DA EMEIEF
RURAL FLOR DO CAMPO

JUIZ DE FORA

2014

LUCIANA TOQUINI DE LIMA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO PARALELA E SEUS
EFEITOS SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO CONTEXTO DA EMEIEF
RURAL FLOR DO CAMPO**

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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA TOQUINI DE LIMA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO PARALELA E SEUS
EFEITOS SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO CONTEXTO DA EMEIEF
RURAL FLOR DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/ UFJF, aprovada em
22/08/2014.

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Membro da banca -orientadora

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, 22 de agosto de 2014

À minha família, pelo carinho, paciência e capacidade de trazer paz no decorrer desta jornada e, principalmente, aos meus pais, pelo incentivo constante, sem o qual jamais teria concluído este mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sustento da minha vida, que me iluminou em cada palavra escrita e ação tomada.

Aos meus pais, Leonardo e Maria Santa, por acreditar e investir em mim. Mãe, sua atenção e dedicação proporcionaram a esperança para seguir em frente. Pai, sua presença significou segurança e certeza de não estar sozinha nessa caminhada.

Ao meu marido, Ednei, que sempre esteve ao meu lado, de forma especial e carinhosa, dando força, coragem e me apoiando nos momentos de mais dificuldades.

Aos meus filhos, Renan e Bruna, que são a razão do meu viver e a todo instante se mostraram compreensivos com a minha ausência, dando amor, seja por um simples gesto de afago ou palavra dita.

À minha amiga, Ana Rita, pelo apoio e incentivo nas horas de angústia, mostrando-me o quanto é importante perseverar na caminhada.

Às minhas companheiras de mestrado, Maria Eliete, Andreia, Andreza e Juliana, presenças fundamentais para que esta jornada fosse mais serena.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que, de uma forma ou de outra, me acompanharam e auxiliaram nesta caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Limeira e ao Sr. Secretário da Educação, pela oportunidade de cursar o Mestrado.

À professora orientadora Maria Isabel Alvim, pelas orientações fundamentais que ampliaram os meus horizontes.

Aos assistentes Ana Paula e Vitor, pelo apoio e importantes considerações para a construção e conclusão deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora, que contribuíram com seus saberes, propiciando desenvolvimento profissional e pessoal, fundamentais à minha formação.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a implementação do Programa de Recuperação Paralela, entre os anos de 2009 e 2012, em duas escolas rurais de Ensino Fundamental I, sendo vinculada uma à outra, situadas na cidade de Limeira, estado de São Paulo. A finalidade desse programa é recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos, evitando tanto a promoção automática sem a efetiva aquisição dos conhecimentos desejáveis a cada ano de escolaridade, quanto à reprovação no final dos ciclos, constituindo-se em uma estratégia importante para superar os desafios educacionais relacionados ao fracasso escolar. Para tanto, fez-se necessário verificar a ação dos atores envolvidos na prática, identificar quais os fatores relacionados à gestão se configuram como entraves ao Programa no que se relaciona à legítima qualidade da recuperação da aprendizagem dos alunos, além de investigar os efeitos sobre o seu desempenho. A intenção, a partir das informações investigadas, foi elaborar uma proposta de intervenção para aperfeiçoamento e monitoramento do Programa nas respectivas unidades escolares, visando à melhoria do processo de recuperação de aprendizagem, visto que os resultados das avaliações externas apresentaram declínio das médias nos anos pesquisados. O referencial metodológico para a coleta de dados pautou-se na abordagem qualitativa e quantitativa, sendo utilizados documentos oficiais normatizadores e reguladores referentes ao Programa de Recuperação Paralela, assim como registros intraescolares. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários com os professores da classe regular e entrevistas semiestruturadas com o professor da classe de recuperação paralela, professor coordenador pedagógico e vice-diretor. O embasamento teórico desta pesquisa tem como autores principais Heloísa Luck e Thelma Polon, que abordam a temática das ações gestoras relacionadas ao monitoramento do desempenho dos alunos, Danilo Gandin e Araujo, que retratam a importância do planejamento participativo, visando ao trabalho colaborativo. Ainda, foram utilizados os estudos de Isabel Alarcão e José Carlos Libâneo naquilo que se relaciona à formação continuada inserida no contexto escolar. O resultado da pesquisa demonstrou que as ações dos atores envolvidos, especialmente do gestor escolar, denunciam a falta de planejamento organizado de forma participativa, sobre a perspectiva da cultura colaborativa e a ausência de efetivo monitoramento do desempenho discente e de ações de formação continuada dentro do contexto escolar, o que requer desenvolvimento de ações que revertam a situação identificada e possibilitem maior eficiência e eficácia do Programa de Recuperação Paralela.

Palavras-chave: Gestor escolar. Recuperação Paralela. Planejamento Participativo. Monitoramento da Aprendizagem. Formação Docente.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the implementation of the Recovery Program Parallel, between the years 2009 and 2012 in two rural elementary schools Teaching I, being linked to each other, located in the city of Limeira, São Paulo state. The purpose of this program is to recover the gap of student learning, avoiding both the automatic promotion without the effective acquisition of desirable each year of schooling knowledge, as to fail at the end of cycles, thus becoming an important strategy to overcome the challenges education related to school failure. To this end, it was necessary to check the action of the actors involved in the practice, identify the factors related to management are configured as barriers to program, as it relates to the lawful recovery of quality of student performance, and to investigate the effects on performance . The intention, from the information investigated, was to draft a proposal for intervention for improvement and monitoring program in their school units in order to improve the recovery of the learning process, since the results of external evaluations show a decline in the years surveyed. The methodological framework for data collection was based on qualitative and quantitative approach, standard-setters and regulators official documents relating to Parallel Recovery Program, as well as intra school records being used. The research tools used questionnaires to teachers of regular classes and semi-structured interviews with the teacher of the class of parallel recovery, teacher pedagogical coordinator and deputy director were used. The theoretical basis of this study's main authors Heloise Luck and Thelma Polon, addressing the theme of management actions related to monitoring of student performance, and DaniloGandin Araujo that depict the importance of participatory planning, aiming to collaborative work. Still, studies Alarcão Isabel and Jose Carlos Libâneo in what relates to the inserted continuing education in the school context were used. The research result showed that the actions of the actors involved, especially the school manager, points to the lack of organized planning in a participatory way, from the perspective of collaborative culture and the absence of effective monitoring of student performance and actions of continuing education within the context school, which requires development of actions to reverse the situation identified and could improve the efficiency and effectiveness of the Recovery Program Parallel.

Key words: School manager. Recovery Parallel.Participatory Planning.Monitoring of Learning.Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Avançado
AB	Abaixo do Básico
AD	Adequado
ADE	Agente de Desenvolvimento Educacional
APM	Associação de Pais e Mestres
B	Básico
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMEP	Centro Educacional Municipal de Estudos Pedagógicos
DTA	Departamento Técnico Administrativo
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
RP	Recuperação Paralela
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SAREM	Sistema de Avaliação do Rendimento do Ensino Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal da Educação

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Atividade Profissional dos responsáveis pelos alunos das escolas da área rural em estudo.....	44
GRÁFICO 2 - Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010 - Estado de São Paulo e município de Limeira.....	46
GRÁFICO3 -Porcentagem de famílias contempladas com programas sociais.....	50
GRÁFICO 4 - Número de matrículas nas escolas municipais de Limeira nos anos iniciais do ensino fundamental (2009 a 2012).....	68
GRÁFICO 5- Evolução do número de matrículas no ensino fundamental - Brasil (2007 a 2012).....	69
GRÁFICO 6- Número de pessoas residentes na casa.....	70

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS).....	47
QUADRO 2: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da EMEIEF Rural Flor do Campo: Ano de 2012.....	63
QUADRO 3: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da V1: Ano de 2012.....	64
QUADRO 4: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da V2: Ano de 2012.....	65
QUADRO 5: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da V3: Ano de 2012.....	65
QUADRO 6: Graduação dos professores das aulas de recuperação paralela na unidade vinculadora e na V1 nos anos de 2009 a 2012.....	66
QUADRO 7: Escalas de Desempenho – Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.....	81
QUADRO 8: Classificação e descrição dos níveis de proficiência – SARESP.....	87
QUADRO 9: Encaminhamentos pedagógicos.....	87
QUADRO 10: Ação 1: Mobilização visando à colaboração.....	151
QUADRO 11: Ação 2: Planejamento Participativo na elaboração do Programa de RP.....	156
QUADRO 12: Ação 1: Monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP.....	163
QUADRO 13: Ação 2: O monitoramento da prática pedagógica por meio de visitas a sala de aula da RP.....	167
QUADRO 14: Ação 1: Formação continuada: Grupo de estudos.....	173
QUADRO 15: Ação 2 – Formação continuada: Comunidade Virtual Educativa de formação docente.....	179

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrículas nas unidades escolares pesquisadas.....	68
TABELA 2 - Média de rendimento da 4ª série/5º ano na Prova Brasil da EMEIEF Rural Flor do Campo - 2009.....	82
TABELA 3 - Porcentagem de alunos da EMEIEF Rural Flor do Campo de acordo com a escala de aprendizado no ano de 2009 – Prova Brasil.....	83
TABELA 4 - Média de rendimento da 4ª série/5º ano na Prova Brasil da V1- 2009.....	84
TABELA 5 - Porcentagem de alunos da V1 de acordo com a escala de aprendizado no ano de 2009 – Prova Brasil.....	84
TABELA 6 - IDEB 2009 da EMEIEF Rural Flor do Campo.....	85
TABELA 7 - IDEB 2009 da V1.....	86
TABELA 8 - SARESP – Sistema de Avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo – 3º ano.....	88
TABELA 9 - SARESP – Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – 5º ano.....	89
TABELA 10 - Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da EMEIEF Rural Flor do Campo na 4ª série/5º ano.....	91
TABELA 11 - Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da EMEIEF V1 na 4ªsérie/5º ano.....	91
TABELA 12 - Porcentagem de reprovação no ensino fundamental I	94
Tabela 13 - Taxas de defasagem idade/série referente à unidade escolar vinculadora.....	94
TABELA 14 -Taxas de aprovação, reprovação e abandono da EMEIEF Rural Flor Campo (2009 a 2012) nos anos iniciais do ensino fundamental.....	96
TABELA 15 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono da V1 (2009 a 2012) nos anos iniciais do ensino.....	96
TABELA 16 - Formação de turmas da recuperação paralela da unidade vinculadora: EMEIEF Rural Flor do Campo.....	100
TABELA 17 - Formação de turmas da recuperação paralela da V1.....	101
TABELA 18 - Resposta dos docentes em relação à ação gestora frente ao planejamento participativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela.....	129

TABELA 19 - Resposta dos docentes em relação à ação gestora frente à formação continuada.....	139
--	-----

TABELA 20 - Resposta dos docentes em relação à formação dos professores da RP.....	140
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA.....	22
1.1A trajetória do projeto de recuperação paralela no município de Limeira.....	22
1.2Implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas pesquisadas.....	32
1.3 Contextualização das unidades escolares rurais.....	39
1.3.1 Contexto socioeconômico das unidadesescolares.....	43
1.3.2 Contextualização histórica da Unidade escolar vinculadora: EMEIEF Rural Flor do Campo.....	51
1.3.2.1 Unidade Escolar Vinculada 1 (V1).....	53
1.3.2.2 Unidade Escolar Vinculada 2 (V2) e 3 (V3).....	54
1.3.3 Infraestrutura, organização administrativa, estrutura funcional e perfil dos atores envolvidos nas unidades escolares rurais.....	55
1.3.3.1 Infraestrutura.....	55
1.3.3.2 Organização administrativa.....	57
1.3.3.3 Estrutura funcional.....	59
1.3.3.4 Perfil da equipe gestora.....	61
1.3.3.5 Perfil da equipe docente.....	62
1.3.3.6 Perfil do corpo discente.....	66
1.3.4 Organização pedagógica das unidades escolares.....	71
1.4 Resultados do desempenho escolar das escolas pesquisadas.....	79
1.4.1 Desempenho nas avaliações externas – Prova Brasil e SARESP.....	79
1.4.2 Resultados dos índices de reprovação, aprovação, abandono e defasagem idade/série.....	92
1.4.3 Resultados da recuperação paralela.....	97
2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E UNIDADES VINCULADAS.....	103
2.1 A recuperação da aprendizagem: do contexto das legislações	

educacionais ao contexto da prática.....	104
2.2 Projeto de Recuperação Paralela no contexto da prática das escolas pesquisadas.....	113
2.2.1 A ação do gestor escolar frente à gestão pedagógica no contexto do Projeto de Recuperação Paralela.....	113
2.2.1.1 Monitoramento do progresso dos alunos.....	115
2.2.1.2 Planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa.....	125
2.2.1.3 Formação continuada dos docentes.....	132
3AÇÕES DE COMPETÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR PARA APRIMORAMENTO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA.....	143
3.1 O gestor escolar e o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa.....	145
3.1.1 Ação 1: Mobilização visando à colaboração.....	146
3.1.2 Ação 2: Planejamento participativo da comunidade escolar na elaboração do projeto de RP.....	152
3.2 O gestor escolar e as ações de monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP.....	158
3.2.1 Ação 1: Monitoramento do progresso do desempenho dos alunos.....	159
3.2.2 Ação 2: Acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas à sala de aula.....	164
3.3 O gestor escolar frente à formação continuada dos professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem na trajetória escolar.....	168
3.3.1 Ação 1: Formação continuada: Grupo de estudos para Recuperação de Aprendizagem.....	170
3.3.2 Ação 2: Formação continuada: Comunidade virtual educativa de formação docente.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE.....	197

INTRODUÇÃO

No decorrer da minha trajetória profissional atuei como professora no Ensino Fundamental durante vinte dois anos e na Educação Infantil por catorze. Iniciei a carreira docente em 1989, em escolas pertencentes à rede estadual de São Paulo, na cidade de Limeira, após concluir o curso de Magistério com especialização em Educação Infantil.

Durante os primeiros oito anos, ou seja, até 1997, lecionei em escolas estaduais urbanas e rurais nas séries iniciais como professora substituta, cuja proposta se pautava na organização seriada e, posteriormente, nos Ciclos Básicos de Alfabetização (CB I e CB II).

Com a municipalização do ensino, ingressei na rede municipal em 1998, organizada em um único ciclo, de acordo com a Deliberação CEE nº 09/1997, que instituiu, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com um regime que possibilitava a retenção apenas no final do ciclo, ou seja, na 4ª série (5º ano). Lecionei 14 anos em classes de alfabetização e Educação Infantil, atuando como professora de Ensino Fundamental e de Educação Infantil em jornada dupla em uma mesma escola, que apresentava índices de reprovação e abandono baixos, altas notas no IDEB e com inexpressivos casos nos quais eram necessários estudos de recuperação da aprendizagem.

Frente à oportunidade de ingresso como diretora de escola, por concurso público de provas e títulos foi possível a minha atuação na área da gestão escolar. Desta forma, assumi o cargo no mês de maio de 2012, em uma unidade escolar rural de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, que tem vinculada a ela mais três escolas.

Logo que iniciei o trabalho como gestora, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Escolar em parceria com a UFJF. Identifiquei, então, uma oportunidade singular para buscar melhor qualificação no exercício do cargo, já que contava com pouco tempo de experiência na função.

Contextualizada dentro de um panorama educacional diferenciado por conta das necessidades da comunidade atendida que possui peculiaridades históricas e culturais diferenciadas da área urbana e seguindo o regime de progressão

continuado organizado em dois ciclos, a escola rural na qual trabalho evidenciou uma problemática relacionada à ação dos atores envolvidos no Programa de Recuperação Paralela.

Essa questão adversa pode comprometer o objetivo do Programa em relação ao alcance da legítima qualidade da recuperação do desempenho dos alunos. Assim, mediante a proposta de elaboração de um estudo de caso sobre uma situação problemática verificada nas instituições escolares nas quais sou gestora, percebi ser conveniente realizar a análise da mesma, propondo ações que viabilizem soluções para tal problema. Tenho verificado que essa situação afeta a real recuperação da aprendizagem discente, com resultados de desempenho insatisfatórios e índices de reprovação elevados. Considerei necessário, portanto, realizar uma pesquisa para identificar os fatores que influenciam essa situação e que podem sofrer intervenções sistemáticas por parte da gestão escolar, a fim de reverter as deficiências apresentadas.

O presente trabalho pretende, assim, analisar a implementação do Programa de Recuperação Paralela na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Rural Flor do Campo¹ e uma de suas escolas vinculadas, situadas no perímetro rural na cidade de Limeira, estado de São Paulo, entre os anos de 2009 e 2012. Assim, considerando o baixo desempenho na aprendizagem dos educandos e os índices de reprovação, concebeu-se a formulação do seguinte problema: como a gestão da escola pode possibilitar a efetiva implementação do Programa de Recuperação Paralela para o sucesso do desempenho escolar dos seus alunos?

A intencionalidade do Programa é o de recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos, evitando tanto a promoção automática sem a efetiva aquisição dos conhecimentos desejáveis a cada ano de escolaridade, quanto à reprovação no final dos ciclos, constituindo-se como uma estratégia fundamental para superar os desafios educacionais relacionados ao fracasso escolar. Logo, a análise do referido programa se justifica como um relevante campo de pesquisa, já que busca garantir o seu aprimoramento e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho discente.

É importante destacar que o Programa é viabilizado na prática por meio da elaboração de um projeto denominado “Projeto de Recuperação Paralela”. Desta

¹ Nome fictício dado à escola foco deste estudo de caso.

forma, no decorrer desta dissertação será utilizada também a denominação supracitada.

Esta pesquisa tem como um dos seus referenciais teóricos a abordagem do “ciclo de políticas” proposto por Ball e Bowe(1992) e apresentado por Mainardes (2006). Nesse sentido, a análise do tema proposto se pautará sobre o contexto da prática que, de acordo com Mainardes, (2006, p. 59): “[...] pode ser considerado um micro processo, pois pode se identificar nele a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto, e de um contextoda prática [...]”, visto que as políticas não decorrem apenas da sua implementação. Essas se originam de uma necessidade verificada, sendo influenciadas pelos interesses de determinadas pessoas e/ou grupos, legitimadas em forma de documentos oficiais e sujeitas à interpretação e reinterpretação dos que a implementam no cotidiano escolar (BALL e BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A seleção do estudo referente à implementação do Programa de Recuperação Paralela se deu em decorrência da minha atuação enquanto gestora de escola, com a finalidade de aprimorá-lo nas instituições sob minha responsabilidade. Como descrito anteriormente, ao me efetivar no cargo de diretora optei por uma escola na área rural, sendo essa composta de quatro unidades escolares: uma unidade vinculadora considerada sede e mais três unidades a ela vinculadas, denominadas neste trabalho como V1, V2 e V3².

Desta forma, percebo ser pertinente considerar como *lôcus* da pesquisa duas delas: a unidade vinculadora e a V1, que oferecem o ensino fundamental e implementaram o Programa de Recuperação Paralela nos anos pesquisados. As unidades V2 e V3 não serão consideradas na análise da implementação, pois não desenvolveram o programa nos anos pesquisados: a V2 em razão da inexistência de alunos com desempenho abaixo do básico e a V3 por atender somente à educação infantil. Estas somente serão contextualizadas em razão de estarem sobre a mesma gestão escolar.

Assim, o objetivo deste estudo será analisar como tem ocorrido a implementação do Projeto de Recuperação Paralela na EMEIEF Rural Flor do Campo e sua escola vinculada V1, verificar a ação dos atores envolvidos na prática, identificar quais os fatores, relacionados à gestão, se constituem como entraves que

² Denominação fictícia dada às escolas vinculadas.

dificultam a efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos, além de investigar os efeitos sobre o desempenho discente.

Subsequentemente, será elaborada uma proposta de intervenção para o seu aperfeiçoamento e monitoramento nas unidades escolares em estudo, visando à aprendizagem de qualidade.

Durante a pesquisa foi realizado o levantamento de dados dessas escolas e a análise das situações referentes à recuperação paralela de forma específica, pois, apesar da semelhança do contexto rural e de estarem sob a responsabilidade da mesma equipe gestora, cada uma das escolas apresenta correlações diferentes em relação ao objeto de análise.

A pesquisa foi realizada com os professores efetivos do 1º ao 5º ano, o docente da Sala de Recursos³, os docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela, o coordenador pedagógico e o vice-diretor, para verificar a opinião e atitude destes quanto à aplicação do Projeto de Recuperação Paralela. Essa escolha se alinha com a importância destacada por Ball e Bowe (1992,*apud* MAINARDES, 2006, p.53) em relação à interpretação e ação desses atores na implementação da política:

Os professores e demais profissionais exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação da políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações sobre o processo de implementação das políticas (BALL E BOWE, 1992, *APUD* MAINARDES, 2006, P.53).

A aplicação da pesquisa foi viabilizada pelo fato de estar semanalmente em contato com todos os professores nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC⁴ que ocorrem as segundas, terças e quartas-feiras após o horário de trabalho regular com os alunos, e diariamente em contato com a coordenadora pedagógica e a vice-diretora.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como metodologia o enfoque qualitativo e a quantitativo, uma vez que, de acordo com Günther(2006, p. 204): “abordagens qualitativas, que tendem a serem associadas a estudos de caso,

³ Sala de atendimento educacional especializado para alunos com NEE-Necessidades Educativas Especiais. Tem como objetivo “atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular” (MEC, 2013).

⁴De acordo com o Regimento Escolar, HTPC é o “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, consiste em reuniões semanais realizadas dentro do horário de trabalho do professor, no qual pode-se ocorrer, além da formação, a discussão coletiva sobre os rumos da unidade escolar” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

dependem de estudos quantitativos, que visem gerar resultados generalizáveis, parâmetros”.

Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados, foi realizada consulta bibliográfica, com o objetivo de embasar teoricamente o estudo e respaldar a análise, e interpretação dos dados obtidos por meio de documentos oficiais, questionários e entrevistas.

A pesquisa documental contemplou a análise do Projeto Político Pedagógico para levantamento do perfil dos profissionais, dos alunos, das comunidades atendidas, das características da organização administrativa e pedagógica e dos registros referentes a projetos desenvolvidos pelas escolas. Também foram verificados documentos utilizados para o acompanhamento do desempenho escolar na recuperação da aprendizagem de cada aluno nas aulas regulares (recuperação contínua) e nas aulas de recuperação paralela: atas de reuniões, projetos de recuperação paralela, relatórios de turma, portfólios dos alunos, Regimento Escolar e legislações vigentes.

Outro instrumento de pesquisa utilizado consistiu na aplicação de questionário aos professores em HTPC, fundamentado na coleta de dados censitária, visto que foi aplicado a todos os professores das unidades escolares analisadas. A intenção foi que esses sujeitos avaliassem as ações da equipe gestora e docente na implementação do Projeto de Recuperação Paralela. Nesse sentido, a utilização da Escala de Likert⁵ é pertinente, uma vez que, de acordo com Günther (2003, p. 26), esta é a: “[...] mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações”.

Com o professor da recuperação paralela, coordenador pedagógico e vice-diretor foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A intenção foi verificar qual a opinião desses profissionais em relação à implementação, à estrutura e ao funcionamento do Projeto de Recuperação Paralela nas referidas escolas.

Para a análise dessas informações, organizou-se esta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo descreve o contexto escolar das escolas em estudo, especificando as condições socioeconômicas, a infraestrutura, organização administrativa e pedagógica, o resultado de desempenho escolar, o contexto

⁵“A escala de Likert é uma mensuração mais comumente utilizada nas ciências sociais. [...] especialmente no levantamento de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas.” (GÜNTHER, 2003, p. 26).

histórico da recuperação da aprendizagem correlacionada às legislações nacionais e estaduais e a implementação do Projeto de Recuperação Paralela na Rede Municipal de Ensino de Limeira e no contexto das escolas pesquisadas. Foi utilizado como fonte de pesquisa o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Recuperação Paralela, as atas das reuniões, os Relatórios de Turma e os dados do Programa de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) referente à matrícula e ao fluxo.

O segundo capítulo apresenta a análise dos dados sobre a implementação do Projeto de Recuperação Paralela, identificando possíveis fatores relacionados à ação dos atores envolvidos, que podem se constituir como entraves no contexto da prática para a efetiva recuperação da aprendizagem dos discentes, e verificação dos efeitos do Projeto de RP sobre o seu desempenho. Para tanto, foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, vice-diretora e professora da recuperação paralela, questionário com os professores das classes regulares e pesquisa bibliográfica referente a documentos normativos (legislações), ao Projeto de Recuperação Paralela e a trabalhos de autores de referência.

Dentre os fatores conhecidos foram verificados problemas relacionados à ação da equipe gestora, que dificulta a promoção de uma gestão pedagógica eficaz. Esses se caracterizam na ausência de monitoramento sistemático do desempenho dos alunos, de articulação entre os profissionais de forma participativa, dentro de uma cultura colaborativa, e de estímulo à formação continuada no ambiente escolar já que há um despreparo profissional dos docentes que atuam nas turmas de RP.

Considerando os fatores abordados, utilizou-se como referência teórica Luck (2000, 2002, 2009) e Polon (2009), como autores principais para o estudo sobre uma gestão pedagógica que contemple ações de monitoramento sistemático do desempenho dos alunos. Nesta perspectiva, buscou-se, ainda, as obras de Wittmann e Pazeto (2001), Ferreira (2008), Libâneo (2004), Cancherini (2010), Paro (1998) e Sammons (1989). Quanto à importância do planejamento participativo, visando a um trabalho colaborativo, este estudo tem como fundamentação teórica autores como Gandin (2001), Machado (2013) Mintzberg (2010), Julia (2001) Araujo (2008), Veiga (2000), Arroyo (1992). Referente à formação continuada no contexto da escola, utilizou-se como aporte teórico autores como Alarcão (2001, 2007), Libâneo (2013), Luck (2009), Polon (2009) e Freire (2001).

Pautado nas análises realizadas, o terceiro capítulo traz uma proposta de intervenção, ou seja, um Plano de Ação Educacional (PAE), que visa ao aperfeiçoamento das ações do gestor escolar frente ao Projeto de Recuperação Paralela nas unidades escolares em estudo, com o objetivo de promover a aprendizagem efetivados alunos. Essas ações contemplam a promoção da gestão pedagógica direcionada para o monitoramento do desempenho dos alunos da RP, o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa e a formação continuada dos profissionais responsáveis pela aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem na trajetória escolar.

O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto será composto por três seções. Na primeira, serão elaboradas ações que objetivam o monitoramento do desempenho dos alunos da RP, na segunda, serão propostas ações direcionadas ao planejamento participativo, sob a perspectiva de uma cultura colaborativa e a terceira abará ações voltadas para a realização da formação continuada dos profissionais responsáveis pela aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem na trajetória escolar.

As ações propostas nas duas primeiras seções contemplarão a participação coletiva da comunidade escolar, envolvendo a equipe gestora, o corpo docente e os pais. Na seção três, as ações do gestor estarão direcionadas para a formação contínua dos professores e da equipe gestora no que diz respeito ao trabalho com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

Finalmente serão apresentadas as considerações sobre as questões abordadas no estudo de caso, pontuando que as ações propostas no Plano de Ação Educacional visam ao aprimoramento do Projeto de Recuperação Paralela, com o objetivo de promover a efetiva aprendizagem dos alunos que a frequentam as turmas de RP.

1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA

O estudo de caso em questão tem como objetivo analisar como tem ocorrido a implementação do Projeto de Recuperação Paralela na EMEIEF Rural Flor do Campo e sua escola vinculada V1. Procurar-se-á verificar a ação dos atores envolvidos na prática, identificar quais os fatores relacionados à gestão que se constituem como obstáculo à efetiva recuperação do desempenho dos alunos, e investigar os efeitos do Projeto de RP sobre o desempenho discente. Após a identificação dos fatores que se constituem como entraves para o sucesso do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas pesquisadas, desenvolveu-se uma proposta de intervenção, visando ao seu aperfeiçoamento a fim de garantir a efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos.

Neste capítulo, será descrita a trajetória de implementação do Projeto de Recuperação Paralela no município de Limeira/SP, considerando o contexto educacional municipal, estadual e nacional desde a década de 1990, juntamente com os pareceres, resoluções e deliberações referentes aos estudos de recuperação de aprendizagem até o ano de 2012. Primeiramente serão destacadas as mudanças ocorridas nos atos normativos e o seu reflexo sobre o contexto das escolas. Subsequentemente será exposta a implementação do projeto em cada uma das escolas pesquisadas, considerando as determinações fixadas e a ação dos atores responsáveis pela sua aplicação.

Também será realizada a caracterização das escolas em relação ao seu contexto rural, socioeconômico, histórico, infraestrutural e à sua organização administrativa, funcional e pedagógica. Finalmente será apresentado seu desempenho nas avaliações externas a nível nacional e estadual, o fluxo escolar e os efeitos, considerando os resultados da recuperação paralela obtidos pelos alunos da EMEIEF (R) Flor do Campo e sua unidade vinculada, aqui indicada por V1.

1.1 A trajetória do projeto de recuperação paralela no município de Limeira

Considerando as mudanças ocorridas no contexto educacional na década de 1990 nas esferas estadual e nacional, em relação ao regime de progressão continuada e à sua estreita relação com os estudos de recuperação contínua e

paralela, o município de Limeira adequou-se às novas exigências que foram se configurando.

Até 1997, as escolas de ensino fundamental das séries iniciais de 1ª a 4ª séries da cidade de Limeira pertenciam ao Sistema Estadual de Ensino e a sua organização pautava-se no Sistema de Ciclos, criado em 1984 e conhecido como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Sua estrutura de organização determinava que as duas primeiras séries se constituíssem por um ciclo com duração de dois anos (CBA I), sem possibilidade de reprovação, prolongando o tempo para o aluno se alfabetizar. Com o passar do tempo, esse modelo foi ampliado para as demais séries do ensino fundamental e as 3ª e 4ª séries passaram a constituir o CBA II. Após treze anos de vigência, o funcionamento do CBA foi extinto em 1997, com o início do regime de progressão continuada. Embora houvesse o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de Fichas Individuais, a recuperação da aprendizagem se restringia ao final dos semestres.

Com o processo de municipalização do ensino, em 1998, Limeira configurou o seu Sistema de Ensino Municipal, abrangendo as séries iniciais da 1ª a 4ª série, baseado em ciclos, sob o regime de progressão continuada, o que possibilitava a reprovação somente na 4ª série do ensino fundamental. Este arquetípico previa a organização das séries subdivididas em 1º módulo para crianças com 7 e 8 anos (1ª e 2ª séries) e 2º módulo para as com 9 anos ou mais (3ª e 4ª séries).

Nesse período, a recuperação da aprendizagem era realizada no final do 1º e do 2º semestres, após reunião do Conselho de Ciclo que ocorria nos meses de julho e dezembro. A partir das discussões realizadas pelos professores nesses encontros, decidia-se pela necessidade ou não do aluno participar das turmas de recuperação, como destacado nos documentos de Plano de Curso do Ensino Fundamental e Projeto Educacional de Implantação do Regime de Progressão Continuada (1998): “[...] ao final do semestre o Conselho de Ciclo decidirá sobre a necessidade de o aluno integrar turmas de recuperação” (PROJETO EDUCACIONAL - REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA, 1998).

Sob influência das políticas públicas educacionais e considerando a importância do aluno ter o direito de ser encaminhado às turmas de recuperação em qualquer momento do processo educativo, o Conselho Municipal de Educação de Limeira estabeleceu no Parecer CME nº 4/99, que os membros do Conselho de Ciclo decidiriam “sobre a necessidade de o aluno integrar turmas de *recuperação*

intensiva nos períodos estabelecidos no calendário escolar” (PARECER CME nº 4/99, Grifo nosso).

A recuperação intensiva a que se refere o documento visava atender às necessidades dos alunos com baixo desempenho, oportunizando a recuperação paralela no decorrer do ano letivo, assim como programas de estudos suplementares previstos no calendário escolar. Evidenciou-se, assim, o dever de se garantir mecanismos que viabilizassem o reforço escolar e a recuperação paralela e contínua no transcorrer do processo de aprendizagem(PARECER CME nº 4/99).

Cabe destacar que o dispositivo passou a delegar também ao Conselho de Ciclo a responsabilidade de verificar a necessidade de retenção ou não do aluno no final do primeiro ciclo e modificou a denominação dos módulos existentes na classificação das séries dentro do Ciclo I, passando a utilizar numerais romanos, que permaneceu até 2006: Módulo I (1ª e 2ª série) e Módulo II (3ª e 4ª série) (PARECER CME nº 4/99).

Por conseguinte, o Projeto de Recuperação Paralela no município de Limeira iniciou-se em 2000, mas foi a partir de 2002 que foi publicada a sua primeira Resolução. Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Educação providenciou novas disposições na legislação, referentes à recuperação contínua, paralela e de ciclo, para a rede municipal de ensino fundamental.

Primando pelo desenvolvimento adequado da aprendizagem dos alunos, a fim de garantir a sua progressão e consolidação, assim como a superação das dificuldades responsáveis pelo fracasso escolar, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu, na Resolução SME 05/2002, no seu artigo 1º, incisos I, II e III, que a recuperação da aprendizagem deveria ocorrer:

- I- De maneira contínua, no decorrer das aulas regulares;
- II- De maneira paralela ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares;
- III- Ao final do ciclo I (4ª série) do ensino fundamental, atendendo às necessidades dos alunos a retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no decorrer do ciclo (LIMEIRA, 2002).

Ao dispor sobre a recuperação da aprendizagem, a Resolução SME 05/2002 possibilitou que essa pudesse ser desenvolvida por meio da recuperação contínua e paralela. Asseverou, ainda, as especificidades de cada uma das recuperações supracitadas, como se pode constatar em seus artigos 2º e 3º.

Art. 2º A recuperação contínua caracteriza-se por intervenções imediatas às dificuldades específicas dos alunos assim que forem constatadas;

Art. 3º A recuperação paralela por procedimentos destinados ao atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou habilidades defasadas e não superadas no cotidiano escolar(LIMEIRA, 2002).

Cabe mencionar que, a respeito da recuperação paralela, ficou estabelecido pela Resolução SME 05/2002, no seu artigo 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, que:

§1º Os estudos de recuperação paralela serão oferecidos em caráter temporário, de março até o último dia do mês de novembro do ano letivo;

§2º As atividades de recuperação paralela não excluem aquelas desenvolvidas pelo professor nas classes regulares, como recuperação contínua;

§3º As atividades de recuperação paralela deverão ser objeto de planejamento da escola, coordenadas pelo Diretor e assessoradas pelo Professor Coordenador (LIMEIRA, 2002).

Ao comparar Resolução SME 05/2002 ao Parecer nº 04/99, já citado, percebe-se que houve grande progresso em relação à estruturação e ao funcionamento do projeto de recuperação da aprendizagem. A partir de 2002, as escolas passaram a contar com orientações mais bem definidas das ações que deveriam realizar. Para o oferecimento da recuperação contínua e paralela, a Resolução delegou às unidades escolares a responsabilidade de identificar as dificuldades de cada aluno e estabelecer os critérios de formação das turmas. Aos professores das classes regulares coube a atribuição de formular os projetos de recuperação, com a apreciação do Conselho de Ciclo e o parecer da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

No seu artigo 7º, a Resolução nº 05/02 especificou a estrutura dos projetos de recuperação paralela, que deveriam conter: objetivos, diagnósticos, metas, conteúdos a serem trabalhados, instrumentos avaliativos, critérios de agrupamento das turmas, definição do período e horas previstas, parecer do diretor, coordenador pedagógico e responsável pelo diagnóstico (LIMEIRA, RESOLUÇÃO nº 05/02).

A partir de 2002, foi iniciada, anualmente, a publicação do ato normativo, em forma de Resolução, dispondo sobre os estudos de recuperação contínua, paralela e do ciclo na rede municipal de Ensino Fundamental de Limeira. Considerando os anos em estudo, entre 2009 e 2012, verificam-se algumas alterações, com objetivo de adequar o desenho inicial do projeto.

Em 2009, em decorrência da implementação dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino, o Conselho Municipal da Educação de Limeira estabeleceu normas para essa etapa de ensino, o que rompeu com a organização em um único ciclo com quatro séries. O ensino fundamental dos anos iniciais, de acordo com o Art. 2º, incisos I e II, da Deliberação 04/2009, passou a ser organizado em dois ciclos: “I – 1º ciclo, com a duração de 3 (três) anos; II – 2º ciclo, com a duração de 2 (dois) anos (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, DELIBERAÇÃO 04/2009, Art. 2º, incisos I e II)”.

Considerando essa mudança, a Deliberação 04/2009 dispõe, no seu artigo 5º, que a progressão continuada proposta deveria ocorrer “sem prejuízo da avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem e da aprendizagem dos alunos” (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, DELIBERAÇÃO 04/2009, ART. 5º).

Além disso, nos parágrafos 4º e 5º, recomenda-se que os mecanismos de recuperação contínua e paralela devam se constituir em “[...] instrumentos fundamentais para a progressão dos alunos no regime de progressão continuada”, possibilitando aos alunos ficarem retidos somente “uma vez ao final do 1º e/ou do 2º ciclo, esgotadas todas as possibilidades de recuperação ao longo de cada ciclo” (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, DELIBERAÇÃO 04/2009, ART. 5º, § 4º e § 5º).

Portanto, se até então a reprovação ocorria somente no final do ciclo único (4ª série), a partir da Deliberação 04/2009, abriu-se a possibilidade de se reprovar no final do 1º e/ou do 2º ciclo. Desse modo, a própria Deliberação destaca a importância da recuperação contínua e paralela como instrumentos precípuos para a progressão dos alunos, com o intuito de evitar qualquer prejuízo na sua aprendizagem, principalmente que conduza a reprovação.

Mediante essas modificações, a Resolução da SME nº 06/2010, no que se refere à recuperação da aprendizagem, fez alterações quanto às séries/anos de escolaridade aos quais se destinavam a recuperação paralela. Determinou, no seu artigo 3º, parágrafo único que esta passaria a ser aplicada “aos alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de 9 anos e aos alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de 8 anos, até completarem o ciclo” (LIMEIRA, RESOLUÇÃO DA SME Nº 06/2010, ART. 3º).

Houve também modificação no estabelecimento do período de início das aulas de recuperação paralela. A Resolução 05/2002 enfatizava que elas teriam

duração entre os meses de maio até o último dia do mês de novembro, passando, a partir da Resolução 06/2010, a ter início em março. Esse é um ponto importante a ser destacado, visto que o que ocorre na prática não condiz com estipulado em Lei. Nas escolas em estudo, há frequente atraso no início das aulas, em virtude da morosidade da Secretaria Municipal da Educação em autorizá-las e também em razão da falta de profissionais interessados em assumir aulas na área rural.

Outra alteração diz respeito ao número mínimo e máximo de alunos para formação das turmas e a quantidade de horas-aulas diárias e semanais. Quanto ao número de alunos, que antes estabelecia o mínimo de 15 e o máximo de 25 discentes por turma, a partir da modificação, esses valores foram diminuídos, determinando-se o mínimo de 10 e o máximo de 15 alunos. Já o número de horas-aula também sofreu modificações passando de duas horas-aula diárias para uma a duas horas-aula e, de no máximo seis horas-aula semanal para 10 horas-aula.

O atendimento aos alunos com deficiências e que apresentavam defasagem de aprendizagem nas “Salas de Recurso” também foi contemplado pela Resolução 06/2010. Determinou-se, ainda, que os encaminhamentos para as aulas de recuperação paralela constassem nos Relatórios de Turma, que até então eram registrados apenas nas fichas individuais de acompanhamento dos alunos.

A maior alteração se deu no artigo 15, que trata da formação que o professor precisa ter para assumir as aulas de recuperação paralela. Ficou determinado que o profissional em questão devesse ter formação em Magistério, Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia. Ao profissional da Sala de Recurso também foi possibilitado atuar nas turmas de recuperação paralela, desde que garantido primeiramente o atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, podendo-se completar o número de alunos da sala de recurso com os da recuperação paralela. Estabeleceu-se, também, para as escolas que não tinham a sala de recursos, a criação de classes de recuperação paralela.

Com a publicação da Resolução 05/2011, referente ao projeto de recuperação da aprendizagem, novas modificações foram instituídas. Acrescentou-se o Art. 3º estabelecendo que a recuperação de ciclo devesse ocorrer de acordo com o disposto na Deliberação CME nº 4/2009, ou seja, “para cada aluno retido no ciclo, (caberia) ao professor da classe regular elaborar um Plano de Recuperação”(LIMEIRA, RESOLUÇÃO 05/2011, ART. 3º).

No plano citado, o docente passa a explicitar as defasagens de aprendizagem do aluno, a metodologia e o conteúdo desenvolvido, a fim de dar suporte para o professor desses educandos no ano subsequente, assim como as razões que “impossibilitaram o desenvolvimento do aluno, de acordo com o previsto no planejamento escolar” (LIMEIRA, RESOLUÇÃO 05/2011, ART. 3º). Todavia, esse documento se restringe aos alunos retidos, não contemplando os demais discentes que frequentaram a recuperação paralela durante o ano letivo e que não foram retidos.

No artigo 11, da Resolução 05/2011, que trata das atribuições do diretor e do coordenador pedagógico, foi adicionado o inciso XI. Esse evidencia a necessidade da equipe gestora em informar aos pais, que serão encaminhados ao Conselho Tutelar, “os casos de ausências por duas semanas consecutivas ou dez horas-aula interpoladas, bem como de oposição da família a participação do aluno nos estudos de Recuperação Paralela” (LIMEIRA, 2011). Mediante esse inciso, a frequência às aulas de Recuperação Paralela tornou-se obrigatória aos alunos encaminhados, devendo a equipe gestora informar aos pais das consequências no caso de frequentes ausências.

Também foram ampliadas as atribuições do docente da classe regular ao se instituir, no inciso VI artigo 12, a elaboração de um Plano de Ação para Recuperação Contínua e outro para Recuperação Paralela, ao final do semestre “de cada aluno sob sua responsabilidade e que apresente dificuldades de aprendizagem, para análise e aprovação do colegiado, na reunião do Conselho de Ciclo” (LIMEIRA, 2011).

Esse plano semestral para recuperação contínua e paralela faz parte da Ata de Rendimento Escolar elaborada nas reuniões de Conselho de Ciclo e discorre sobre prováveis causas e propostas de soluções distribuídas em uma listagem, de forma generalizada, sem especificar detalhadamente as reais dificuldades apresentadas pelos alunos e intervenções a serem propostas.

As causas prováveis se apresentam como: baixo índice de frequência, transferências constantes, portador de necessidades especiais, atitudes e comportamentos, problemas familiares, dificuldade em leitura e compreensão e dificuldade de raciocínio. As soluções propostas se resumem a: compensação de ausências, diálogo com os pais, intervenções individualizadas, agrupamentos produtivos, motivação e diálogo com os alunos, encaminhamento para especialista,

sala de recursos, recuperação paralela e contínua. Percebe-se claramente que o plano simplesmente propõe a recuperação paralela como solução, mas não especifica, de forma pormenorizada, as defasagens de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, descaracteriza a orientação proposta na Resolução 05/2011, cujo texto determina ao docente a elaboração de um Plano de Ação para Recuperação Paralela de cada aluno que apresente dificuldades de aprendizagem.

No seu artigo 13, a Resolução 05/2011 acrescenta o inciso I e adiciona o parágrafo 1º, dispondo sobre as atribuições do professor responsável pelas aulas de recuperação paralela.

I – apresentar, em conjunto com os demais profissionais designados pelo diretor da escola, um Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno que apresente dificuldades de aprendizagem;
§1º - caberá ao professor coordenador acompanhar e subsidiar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos referidos planos de trabalho e preencher ficha de acompanhamento(LIMEIRA, 2011).

Verifica-se que as alterações propostas são direcionadas às atribuições dos profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem dos alunos, chamando-os à responsabilização do processo educativo, a fim de garantir a aprendizagem a todos os alunos, principalmente àqueles com maior dificuldade de aprendizagem.

Em 2012 foi publicada a Resolução 05/2012, que também aprovou modificações, considerando, dentre outros documentos, a Resolução SME nº 01/2012, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. O documento alterou a redação do Artigo 4º, especificando o público-alvo a ser atendido nas turmas de recuperação paralela.

A recuperação paralela caracteriza-se por procedimentos destinados ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou habilidades defasadas que apresentam desempenho abaixo do básico - AB, de acordo com a Resolução SME nº 01/2012 de 25 de janeiro de 2012 (LIMEIRA, 2012. Grifo nosso).

A questão a que se refere a Resolução, ao ressaltar que frequentarão as aulas de recuperação paralela os alunos com desempenho AB (abaixo do básico), diz respeito ao estabelecimento do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, no início de 2012. Este Sistema apresentou uma nova possibilidade de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas municipais, cujos princípios se assentam em um conjunto de siglas apoiadas dentro de uma escala de representação do domínio de habilidades e competências.

Até o ano de 2011, nas Atas de Conselho de Ciclo não havia nenhum tipo de representação do desempenho dos alunos. Eram registradas a frequência, as causas do baixo desempenho de cada um dos alunos, as soluções propostas e as normatizações referentes ao regime de progressão continuada, de acordo com a especificidade do ano de escolaridade ao qual o aluno se encontrava (ensino fundamental de 8 anos e/ou 9 anos): Lei nº 9394/96 (Art. 32,§ 2º), Deliberação CEE 9/97, Parecer CME 4/99, Deliberação CEE nº 73/08 (Art. 5º), Deliberação CEE nº 73/08 (Art. 3º) e Deliberação CME 04/09.

Partindo da necessidade de registrar o desenvolvimento do desempenho dos alunos no percurso escolar, tanto nas atas de conselho de ciclo quanto em boletim escolar para o acompanhamento dos pais e docentes, o novo sistema de avaliação dos alunos proposto pela Resolução 01/2012, instituiu, no seu artigo 8º, representações do registro do desempenho dos alunos por meio de escalas de domínio de habilidades. Para tanto, passou-se a utilizar as siglas A – AD – B - AB, que correspondem a:

- I- A- AVANÇADO: neste nível encontram-se os estudantes que demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível;
- II- AD- ADEQUADO: os estudantes demonstram pleno domínio das habilidades esperadas para o seu ano de escolaridade, não apresentando dificuldade;
- III- B- BÁSICO: os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, mas ainda apresentam algumas dificuldades;
- IV- AB- ABAIXO DO BÁSICO: os estudantes não desenvolveram as habilidades básicas para o seu ano de escolaridade, possuem muita dificuldade e há uma distância muito grande entre o que efetivamente ele sabe e o que deveria dominar (LIMEIRA, 2012).

O artigo supracitado prevê no seu parágrafo 1º a necessidade de a escola realizar acompanhamento bimestral do desempenho dos alunos, elaborando um plano de ação com intervenções àqueles com rendimento abaixo do esperado, a fim de superar as defasagens de aprendizagem.

§ 1º o resultado em termos de escala de domínio de habilidades para cada estudante será analisado nas reuniões bimestrais de Conselho de Ciclo, as quais deverão promover a reflexão e a análise sobre os resultados; caberá à escola elaborar um plano de ação com intervenções para os estudantes com rendimento abaixo do esperado, a fim de superar as dificuldades encontradas, devidamente registradas em ata própria(LIMEIRA, 2012).

Desse modo é que o Projeto de Recuperação Paralela é visto como uma estratégia que possibilita aos alunos superar suas dificuldades, sendo sugerido como ação de intervenção para a recuperação de aprendizagem aos alunos com desempenho AB (abaixo do básico) na Resolução 05/2012, que dispõe sobre o processo de recuperação paralela. Outra alteração observada no artigo 9º, §1º, de tal documento, relaciona-se ao número de horas-aula que passa de uma a duas horas-aula diárias para uma a três horas-aulas, de no máximo, 10 horas-aula semanal para no máximo, 12 horas-aula.

Em relação à carga horária dos docentes da recuperação paralela há um aumento nos HTPC'S (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que se altera, como exposto no seu artigo 16, § 4º, ficando com a seguinte determinação: "Os docentes que assumirem classes de Recuperação Paralela cumprirão a carga horária de 30h/a semanais", sendo: "I – 3 HTPLS; II – 7 HTPCS; III- 5 h/a diárias com atendimento discente, excetuando um dia na semana, no qual se cumprirá 5 dos 7 HTPC'S no horário de trabalho" (LIMEIRA, RESOLUÇÃO 05/2012, Art.16,§4º).

O histórico das normas supracitadas, entre os anos de 2009 a 2012, evidencia que durante a implementação do Projeto de Recuperação Paralela no município muitas foram as adequações na tentativa de aperfeiçoá-lo para melhor atender aos alunos, tanto em relação à questão funcional quanto à responsabilidade de cada um dos atores na recuperação da aprendizagem dos discentes.

Com relação às escolas rurais, nenhuma das Resoluções supracitadas apresenta artigo específico que contemple seu contexto local. No entanto, em relação à formação de turmas, conforme encaminhamento feito pela gestão da escola e mediante parecer favorável da diretoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, é possível que elas sejam constituídas com número menor de alunos que o disposto na Resolução vigente.

As normas expõem as ações que cabem aos atores envolvidos no processo educativo, ou seja, à direção da escola, ao coordenador pedagógico, ao docente da classe regular e ao docente responsável pelas aulas de recuperação, ao Conselho de Ciclo e à equipe técnica da coordenação pedagógica da SME.

Frente ao exposto verifica-se que é conferido à gestão escolar papel importante na coordenação, apreciação, condução e monitoramento do processo de elaboração e efetivação do projeto de recuperação paralela, visto que os alunos com defasagem na aprendizagem precisam de um trabalho mais direcionado. Desse

modo, cabe ao gestor escolar promover todos os mecanismos possíveis para garantir o sucesso desses educandos.

Considerando a gestão pedagógica como competência necessária a qualquer gestor escolar, Heloísa Luck (2009, p. 94) ressalta que a gestão eficaz: “orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais”, o que se relaciona perfeitamente aos estudos de recuperação paralela da aprendizagem.

1.2 Implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas pesquisadas

À medida que a avaliação contínua da aprendizagem dos alunos tem finalidade diagnóstica para aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, a recuperação da aprendizagem e, especialmente a recuperação paralela, passa a ser focalizada como instrumento estratégico que possibilita ao aluno recuperar a aprendizagem de determinado conteúdo/habilidade no qual apresentou dificuldade. A responsabilidade da escola como instituição formadora e transformadora e dos atores envolvidos no processo educativo adquire papel de destaque na formulação, implementação, monitoramento e reformulação do Projeto de Recuperação Paralela.

Neste sentido, considerando a temática da recuperação paralela nas unidades escolares deste estudo de caso, verifica-se que, desde 2009, estas vêm implementando o Projeto de Recuperação Paralela, com o propósito de melhorar o desempenho dos estudantes, possibilitando, assim, a superação das suas defasagens de aprendizagem.

Como a pesquisa se refere aos anos de 2009 a 2012, o levantamento de dados se limitará a esse período, a fim de descrever como o projeto foi sendo implementado nas referidas escolas que vêm durante os respectivos anos, seguindo orientações contidas nas Resoluções publicadas pela Secretaria Municipal de Educação acerca do funcionamento do Projeto de Recuperação Paralela.

A unidade vinculadora, mesmo diante das dificuldades que se apresentaram durante a implementação do projeto, em razão do espaço físico inadequado e reduzido número de alunos, manteve turmas com aulas de recuperação paralela nos anos analisados. A formação de turmas com número menor de alunos que o

recomendado nas resoluções dependeu do aval da SME, que emitiu pareceres favoráveis mediante as justificativas descritas pela equipe gestora.

Essas foram compostas a partir do agrupamento dos alunos em turmas de alfabetização e pós-alfabetização, de acordo com a defasagem de aprendizagem apresentadas por cada discente. A unidade V1 implementou o projeto somente nos anos de 2009 e 2010, em decorrência da indisponibilidade de espaço físico e de profissional para tal fim (PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA, 2009, 2010, 2011 e 2012).

A implementação da recuperação paralela, desde 2009, iniciou-se com a formulação do projeto, primeiramente realizando-se o levantamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou habilidades defasadas, de acordo com procedimentos avaliatórios realizados pelos professores da classe regular. Isso se deu até o ano de 2011, quando, com a publicação da Resolução 05/2012, passou-se a encaminhar para essas classes os alunos que apresentavam conceito AB (abaixo do básico) nas avaliações internas realizadas bimestralmente. Assim, mediante os resultados dos instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores das classes regulares e de identificação dos conhecimentos em defasagem, foi realizado encaminhamento para formação das turmas de recuperação paralela (LIMEIRA, RESOLUÇÃO 05/2011 e 05/2012).

A cada ano, os professores das classes regulares foram os responsáveis pela elaboração do projeto que, após apreciação do Conselho de Ciclo, foi encaminhado pela direção da escola ao CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos) de Limeira, para que fosse dado parecer favorável.

Até o ano de 2012 o projeto foi aprovado e devolvido às escolas para a atribuição das classes de recuperação de acordo com a Resolução da SME 05/2008 e as determinações do DTA (Departamento Técnico Administrativo). Após realização da atribuição a cada ano, deu-se início às aulas de recuperação, em que o professor da recuperação paralela teve como primeira ação realizar avaliação diagnóstica inicial com os alunos, mediante as habilidades em defasagem, elencadas pelos professores da classe regular.

Em 2009, ao formular o projeto de recuperação paralela, os professores da classe regular seguiram um protocolo pré-estabelecido pelo CEMEP para a sua implementação. Baseados na defasagem constatada pelos alunos, os docentes

responsáveis selecionaram as habilidades em uma ficha que continha um “rol” de habilidades a serem trabalhadas pelo professor de recuperação paralela.

Para cada aluno foi elaborado um portfólio individual, no qual se concentravam documentos relacionados à recuperação paralela. Nele foi anexada a ficha de identificação do discente, com artigos da Resolução vigente; o termo de compromisso assinado pelos pais, aficha com as habilidades a ser trabalhadas na recuperação paralela, a avaliação diagnóstica inicial enviada pelo CEMEP, as atividades avaliativas desenvolvidas para acompanhamento do desempenho dos alunos e o relatório final descritivo em relação ao desempenho do discente.

É pertinente ressaltar que, após observação desses materiais, verifica-se que boa parte das atividades avaliativas não contemplou as habilidades selecionadas para trabalho. Um exemplo recorrente é em relação à produção de texto, que, apesar de constar na ficha de habilidades, não há evidência de nenhuma atividade de produção de texto executada e detalhada no material analisado. A descrição do desempenho do aluno era realizada apenas no final do processo, não havendo registros que comprovem sua existência durante o processo.

Em 2010, manteve-se nos portfólios dos discentes a ficha de identificação dos alunos, o termo de compromisso assinado pelos pais, a avaliação diagnóstica inicial enviada pelo CEMEP e o relatório final, que passou a contar com uma parte descritiva e um quadro com habilidades elencadas, com a finalidade de avaliar o progresso do aluno como "plenamente satisfatório", "parcialmente satisfatório" e "não atingiu".

Acrescentaram-se, ainda, duas avaliações, também enviadas pelo CEMEP, para acompanhamento do desempenho dos educandos, sendo uma delas aplicada ao início e outra ao final do processo.

Já em 2011, permaneceram nos portfólios dos discentes os registros referentes à identificação dos alunos, ao termo de compromisso assinado pelos pais, à avaliação diagnóstica inicial, às sondagens, que passaram a ser realizadas mensalmente, às fichas de encaminhamentos preenchidas pelo professor da classe regular e ao relatório final. Essas fichas de encaminhamento sofreram algumas alterações e também foram introduzidas as de diagnóstico e intervenções, a serem preenchidas pelo professor da recuperação paralela, com intervenções diferenciadas para sanar as habilidades em defasagem.

Nelas o professor da classe regular deveria descrever as intervenções e atividades realizadas na recuperação contínua em sala de aula para sanar as dificuldades identificadas, e o professor da RP o diagnóstico do desempenho dos alunos, propondo, também, intervenções. Eliminou-se o quadro com habilidades elencadas para avaliar o progresso do aluno. As metas que até então eram estabelecidas por turma passaram a ser determinadas para cada aluno das turmas formadas, introduzindo-se um quadro com o planejamento do prazo para se atingir as habilidades necessárias.

Em 2012, os portfólios dos alunos mantiveram a ficha de identificação, o termo de compromisso, a descrição do desempenho do aluno no relatório final, a ficha de encaminhamento para recuperação paralela realizada pelo professor da classe regular e a ficha de diagnóstico e intervenções realizadas pelo professor da recuperação paralela, pautadas em expectativas de aprendizagem.

Além desses materiais, o professor da recuperação paralela, em todos os anos pesquisados, manteve prontuário por turma, no qual eram registradas a frequência dos alunos, o planejamento semanal das atividades desenvolvidas, a cópia do projeto elaborado e do ato normativo e os resultados das sondagens do nível de escrita dos alunos. Acrescentou-se, em 2011, a ficha de resultados, especificando a quantidade de acertos por aluno e turma nas questões propostas nas avaliações elaboradas pelo CEMEP.

Dessa maneira, a professora da recuperação paralela passou a registrar o desempenho geral das turmas mensalmente, mediante os resultados das atividades avaliativas organizadas por ela, considerando as expectativas de aprendizagem trabalhadas. Para tanto, deveria preencher uma tabela com o total de alunos que atingiram as expectativas propostas no Projeto de Recuperação Paralela.

Nos anos de 2009 e 2010 as situações didáticas constaram no projeto de recuperação paralela, propriamente dito, sendo que em 2011 e 2012 passou-se a manter registros dessas situações didáticas apenas nos semanários dos professores da RP.

O modelo do projeto de recuperação paralela, a ser enviado à SME, foi encaminhado às escolas pelo CEMEP, com campos a serem preenchidos com a descrição dos objetivos, as habilidades defasadas e/ou expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas, com os procedimentos avaliatórios, os critérios de agrupamento e formação das turmas, o período com número de horas-

aula previsto, o nome dos responsáveis pelo diagnóstico e o parecer do professor coordenador e do diretor da escola.

Quanto ao diagnóstico das habilidades e/ou às expectativas de aprendizagem na área de Língua Portuguesa e Matemática, estas vieram elencadas na listagem de habilidades até 2011. No ano seguinte, foi produzido um quadro a ser preenchido por turma com as expectativas de aprendizagem, sendo que este diagnóstico voltado para o que o aluno precisaria aprender passou por reformulações durante os anos. Assim, nos anos de 2009, 2010 e 2011 eram especificadas as habilidades propriamente ditas a partir de um rol de habilidades disponibilizado e, em 2012, se apresentaram como expectativas de aprendizagem de forma mais ampla.

As metas a serem atingidas pela turma até o ano de 2010 foram especificadas no projeto a ser encaminhado ao CEMEP, sendo, a partir de 2011, restritas ao registro no portfólio dos alunos. As metas propostas em 2009 tiveram o prazo estabelecido entre dois e três meses, em virtude do início das aulas de recuperação ocorrerem no mês de setembro. Em 2010, o prazo foi fixado em dois, quatro e seis meses, por ocasião do início em junho.

A partir de 2011, as metas deixaram de constar no projeto a ser enviado ao CEMEP e passaram a fazer parte dos portfólios dos alunos. O início das aulas de recuperação paralela se deu no mês de maio, sendo este facilitado pela Resolução 05/2011 que possibilitava a atribuição das aulas de recuperação paralela à professora da sala de recursos da própria escola. No ano de 2012, o início da recuperação paralela ocorreu no mês de julho. É importante lembrar que em razão das escolas estarem localizadas na zona rural, a implementação do projeto de recuperação paralela, muitas vezes, iniciou-se com considerável atraso, visto que dependia do interesse dos professores em assumir as aulas e da normatização e atribuição via Secretaria Municipal de Educação.

Os procedimentos avaliatórios constantes nos projetos de 2009 a 2012 foram os mesmos e se resumem à seguinte redação:

O professor deverá elaborar avaliações ao final de cada meta estabelecida, verificando se houve domínio ou não das habilidades em defasagem. Caso não haja domínio das habilidades será elaborada uma nova meta, redefinindo ações. Além da avaliação escrita, a observação diária é um importante instrumento para acompanhar os avanços dos alunos, devendo ser registrada (LIMEIRA, PROJETOS DE RP, 2009, 2010, 2011, 2012).

Correlacionando essa determinação ao ocorrido na prática, verifica-se que os professores realizaram avaliações, mas não há evidências de elaboração de uma nova meta e redefinição de ações, sendo que, de acordo com os relatórios finais descritos pelos professores, na maioria dos casos, a causa de o aluno não atingir a meta é atribuída a comportamentos e atitudes dos próprios alunos. Também não há registros de observações diárias relacionadas ao desempenho dos alunos. O que se observa são anotações das atividades a serem desenvolvidas, sem, no entanto, considerações sobre como ocorreu a intervenção com o aluno e/ou como ele respondeu a elas, ou seja, mais especificamente a relação da tríade professor/aluno/saber.

Quanto aos critérios de agrupamento dos alunos, estes se estabeleceram nos anos pesquisados de acordo com as habilidades e/ou expectativas em defasagem, faixa etária próxima, número de alunos e horário oposto.

Considerando que a formação das turmas se caracteriza em alfabetização e pós-alfabetização, mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos, na unidade vinculadora, em 2009, foram formadas quatro turmas, sendo uma de alfabetização (período da manhã) e três de pós-alfabetização (uma no período da manhã e duas à tarde).

As turmas do período da manhã frequentaram as aulas em um dia na semana, totalizando cinco horas-aula, as da tarde, duas vezes por semana, em um total de dez horas-aula. Vale ressaltar que foi atendida somente a área de conhecimento de Língua Portuguesa.

Em 2010 foram formadas quatro turmas, sendo duas de alfabetização e duas de pós-alfabetização, todas com frequência semanal de dez horas-aula cada, abrangendo o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte, foram formadas quatro turmas de Língua Portuguesa, sendo uma de alfabetização e três de pós-alfabetização. As do período da manhã (alfabetização e pós-alfabetização) frequentaram as aulas por dois dias, com carga horária semanal total de dez horas-aula; as da tarde um dia, com carga horária semanal de seis horas-aula.

Em 2012, formaram-se quatro turmas, sendo duas de alfabetização e duas de pós-alfabetização, com aulas em dois dias na semana, totalizando dez horas-aula, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na unidade escolar V1, no ano de 2009, formaram-se duas turmas na área de conhecimento de Língua Portuguesa, sendo uma de alfabetização (manhã) e outra

de pós-alfabetização (tarde), em um dia na semana, com total de cinco horas-aula semanais. Em 2010, formaram-se duas turmas no período da tarde, sendo uma de alfabetização e outra de pós-alfabetização, dois dias na semana e dez horas-aula semanais. Já em 2011 e 2012 o projeto não foi implementado por falta de espaço físico e de profissionais interessados em assumir as aulas.

As aulas de recuperação ocorreram em horário oposto, seguindo a carga horária determinada pela resolução. Uma vez que os alunos dependiam de transporte escolar, as turmas, em sua maioria, foram atendidas em dois dias da semana, com cinco horas-aula. Em alguns casos, a carga horária foi estabelecida em menor número de horas e de dias frequentados.

A responsabilidade pelo diagnóstico das dificuldades dos alunos para elaboração do Projeto de Recuperação Paralela foi do professor da classe regular, sem a participação do professor de recuperação paralela, devido à atribuição das aulas ocorrer somente após a aprovação do projeto pelo CEMEP e em virtude do pouco envolvimento da equipe gestora.

Foi verificado que quanto à formulação do Projeto de RP, o coordenador pedagógico e o diretor têm as suas ações voltadas para a organização da instituição para implementação da RP, ficando a parte pedagógica sob a responsabilidade do professor da classe regular. A participação e o acompanhamento da equipe gestora na elaboração do Projeto se reduzem a descrição de pareceres. Assim, para enviar o Projeto para homologação na SME, o professor coordenador e o diretor de escola, após verificação, forneceram os seus pareceres que se limitam à seguinte redação:

PROFESSOR COORDENADOR: Considero de grande importância e necessidade a implementação do projeto de recuperação paralela, pois observo defasagens no desenvolvimento das habilidades básicas de alguns alunos. Devido à dificuldade de locomoção dos alunos, pois se encontram na área rural é necessário que a carga horária semanal seja distribuída em dois dias de 5 h/a cada.

DIRETOR: Estou plenamente de acordo com os objetivos traçados para a Recuperação Paralela, bem com as habilidades e situações didáticas a serem desenvolvidas (LIMEIRA, PROJETOS RP, 2009, 2010, 2011, 2012).

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2009, tanto a Diretora de Departamento da Educação quanto o Agente de Desenvolvimento Escolar (ADE) responsável por supervisionar a escola, foram favoráveis à realização do projeto. A partir de 2010, o Agente de Desenvolvimento Educacional não mais se

responsabilizou em assinar o parecer, ficando este a cargo apenas da Diretora do Departamento da Educação.

Como forma de monitoramento das ações de planejamento e da prática pedagógica do professor de RP, o CEMEP enviou às escolas, em 2012, uma ficha de acompanhamento mensal para o coordenador, a fim de que o trabalho desenvolvido pelos professores da recuperação paralela fosse verificado constantemente. Assim, somente em 2012 houve um acompanhamento sistemático do trabalho do professor, no entanto sem ações de *feedback* sistematizadas pela equipe gestora.

Ao investigar como tem ocorrido a implementação do Projeto de Recuperação Paralela e identificar os seus efeitos sobre o desempenho dos alunos no contexto das escolas pesquisadas, torna-se fundamental avaliar as ações dos diferentes atores envolvidos e a interpretação que fazem dos documentos orientadores. Também se faz necessário correlacionar os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, as taxas de reprovação/aprovação e o progresso alcançado pelos educandos com baixo desempenho nas aulas de recuperação paralela, para saber se o projeto tem sido ou não efetivo. Desta forma, após contextualização das escolas serão apresentadas as informações supracitadas.

1.3 Contextualização das unidades escolares rurais

Na história do ensino no Brasil, a educação rural, denominada atualmente de Educação no Campo, manteve-se à margem das políticas públicas educacionais.

Na formulação da LDB 4024/61, a questão da educação na área rural restringiu esta responsabilidade aos proprietários rurais. Conforme consta no Art. 32 da respectiva lei, esses sujeitos deveriam propiciar o acesso das crianças às escolas próximas de sua propriedade ou permitir a construção de escolas públicas na mesma.

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, LDB 4024/61, ART. 32).

Frente à desconsideração do estado e da sociedade com o aprimoramento da educação na área rural, esta se manteve estagnada, fato que se depreende na LDB 5.692/71, artigo 11, parágrafo 2º, em que se encontra apenas uma referência relacionada ao modo de organização do período letivo desse tipo de ensino: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, LDB 5692/71, ART.11 § 2º).

Somente com a LDB 9.694/96 é que se observa um avanço em relação à educação para a população rural, ao possibilitar aos sistemas de ensino realizar adaptações fundamentais às peculiaridades da área rural, mas ainda com retraída aplicação na prática. No seu artigo 28, incisos I, II e III, a legislação passou a garantir adequações especialmente dos:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDB 9694/96, ART. 28, INCISOS I, II e III).

Ao observar as legislações, verifica-se que, embora poucos, os avanços têm se efetivado. A flexibilidade do conteúdo curricular, a elaboração do livro didático para educação no campo e a adequação de metodologias, de acordo com a necessidade e o interesse dos alunos do contexto rural, são alguns exemplos de mudanças. No entanto, a educação na área rural se mantém aquém da educação na área urbana, frente à falta de investimentos e de políticas públicas que considerem o contexto rural com todas as peculiaridades que o envolvem.

As propostas pedagógicas de ensino e os documentos oficiais normativos, quando advindos das instâncias superiores, são semelhantes para a área urbana e área rural. Eles não se atentam para as características locais e o modo de funcionamento das unidades escolares do campo. Ao propor um programa ou projeto nas escolas do campo, é preciso levar em consideração, por exemplo, as condições do espaço físico e da infraestrutura, que não são adequados a determinados projetos, assim como a dificuldade de acesso às escolas, visto que 96% dos alunos dependem de transporte escolar (PPP, 2011[s.n.]).

Entre tantos fatores que permeiam o contexto da educação na área rural, destaca-se, também, a questão do fracasso escolar discente, que tem se constituído

como um elemento de investigação e questionamentos nas últimas décadas. Por essa razão, as instâncias nacionais, estaduais e municipais têm formulado diretrizes e normatizações, políticas públicas, programas e projetos com vista a superar o insucesso dos alunos. Estas têm como objetivo melhorar progressivamente a qualidade da educação, todavia no momento da implementação surgem entraves que dificultam seu desenvolvimento ou até mesmo o inviabilizam.

Dentre as políticas públicas formuladas para combater o insucesso escolar destaca-se o Programa de Recuperação de Aprendizagem que, com a instituição do regime de ciclos, ganhou evidência como reflexo da avaliação formativa da aprendizagem dos alunos. Ao avaliar continuamente o processo educativo, o docente da classe regular tem condições de identificar os progressos e as defasagens de aprendizagem discentes a fim de encaminhar os casos de alunos com baixo desempenho para as aulas de recuperação paralela, cerne deste estudo de caso. Recuperar a aprendizagem dos alunos nas aulas de recuperação paralela implica auxiliá-los a superar suas dificuldades de aprendizagens, considerando-se as reais necessidades e diversidade de cada discente, também dentro de um constante processo de avaliação e reavaliação. Assim, verifica-se que os estudos de recuperação paralela se encontram atrelados ao processo avaliativo como forma de apoio a realização do diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem discente para o planejamento de aula, a organização de atividades e intervenções e replanejamento de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nessa linha de pensamento Paro (2001) defende que

A recuperação deveria ser pensada como princípio derivado da própria avaliação. Essa, num processo contínuo e permanente, embutido no próprio exercício de ensinar e aprender diagnosticaria os problemas e dificuldades, que a recuperação também num processo contínuo e permanente, de solucionar (ou intentar soluções) pelo oferecimento de novos recursos e alternativas de ação (PARO, 2001, p. 42).

É importante destacar que o simples oferecimento dos estudos de recuperação, paralelamente ao período regular, não significa imediatamente proporcionar o pleno desenvolvimento dos alunos senão houver um conjunto de ações efetivas e comprometimento por parte dos responsáveis que colaborem para tal. Nesse sentido, a LDB 9394/96 em seu Artigo 13, incisos III e IV dispõe sobre o papel do professor em zelar pela aprendizagem do aluno, bem como estabelecer estratégias de recuperação de estudos para os alunos de menor rendimento. Esse

dispositivo é reiterado pelo Artigo 24, inciso V, da mesma lei, que estabelece os procedimentos para a verificação do rendimento escolar, enfatizando a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, LDB 0394/96, ARTIGO 24, INCISO V, ALÍNEA E). Assim, ao analisar o panorama educacional nacional das políticas públicas voltadas à recuperação da aprendizagem dos alunos, correlacionando-as ao contexto rural das unidades escolares analisadas, considera-se ser pertinente para este estudo de caso investigar e analisar a implementação do projeto de recuperação paralela, visto que existem diversos fatores que dificultam sua efetiva implementação.

Dentre os entraves, destaca-se a questão do espaço físico inadequado, a falta de professores interessados em assumir as aulas de RP, o transtorno no acesso dos alunos às aulas em período oposto. Também se evidencia a ausência de professores devidamente capacitados para lecionar as respectivas aulas, a falta de articulação apropriada entre professores da classe regular, das aulas de RP e equipe gestora e a ausência de monitoramento do desempenho dos alunos pela equipe gestora, a fim de orientar o trabalho docente.

Considerando os entraves supracitados na implementação do referido projeto nas escolas pesquisadas e o fato da recuperação paralela ser um instrumento de recuperação da aprendizagem dos alunos no combate ao fracasso escolar que depende da ação da equipe gestora para se concretizar, levou a seguinte questão: Como a gestão da escola pode promover a efetiva implementação do Programa de Recuperação Paralela para o sucesso do desempenho escolar dos alunos da escola EMEIEF Rural Flor do Campo e vinculadas?

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do Programa de Recuperação Paralela e os seus efeitos sobre o desempenho dos alunos, verificar a ação dos atores envolvidos e identificar os fatores relacionados à ação gestora que podem comprometer a recuperação da aprendizagem dos alunos. A partir destes dados, elaboramos uma proposta de intervenção para aperfeiçoamento e monitoramento do Programa nas referidas unidades escolares, visando à aprendizagem de qualidade.

Até o momento, foi apresentada a implementação do Projeto de Recuperação Paralela na rede municipal de ensino de Limeira e no contexto das escolas

pesquisadas. No entanto, considera-se importante também discorrer sobre a caracterização da unidade escolar foco deste estudo e das suas três escolas vinculadas, analisando as suas histórias, o seu contexto socioeconômico, a estrutura funcional, a infraestrutura, a organização pedagógica, o perfil dos sujeitos envolvidos e os resultados de desempenho nas avaliações externas e da recuperação paralela propriamente dita.

1.3.1 Contexto socioeconômico da unidade escolar vinculadora EMEIEF Rural Flor do Campo e Vinculadas

Com a finalidade de investigar a implementação do Projeto de Recuperação Paralela no âmbito das escolas pesquisadas, faz-se importante discorrer sobre o contexto socioeconômico no qual estão inseridas, para que se tenha uma visão ampliada das dimensões que as permeiam. Tais apontamentos são primordiais para o futuro planejamento de ações voltadas ao aperfeiçoamento do projeto em questão.

Embora as escolas se localizem em bairros de origem alemã e italiana, ao longo do tempo vêm perdendo os seus aspectos originais por conta das mudanças ocorridas nas últimas décadas no cenário econômico, social e demográfico. Bairros que eram constituídos por moradores contrerrâneos, atualmente contam com inúmeras chácaras de recreio em condomínios fechados, clínica de reabilitação para viciados em drogas, fazendas turísticas, haras e pequenas indústrias e comércio.

Em contrapartida, as comunidades não dispõem de serviços de atendimento médico e odontológico, posto policial, correio e rede de esgoto. As vias de acesso até as escolas também não têm iluminação pública. Este panorama constitui-se como um dos fatores que pode influenciar o êxodo rural. A falta de serviços básicos e de empregos próximos às residências leva algumas famílias a procurar melhores oportunidades na área urbana, o que pode explicar a flutuação no número de matrículas dos alunos. Além disso, uma porcentagem de moradores do bairro com renda média e alta matricula seus filhos em escolas particulares na área urbana (PPP, 2011, [s.n.]). Ao mesmo tempo, há a migração de famílias de bairros periféricos e de outros estados para a área rural em busca de trabalhos temporários, o que impacta no número de matrículas das escolas.

Baseado nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos prontuários dos alunos e nas fichas de matrículas, verifica-se que as quatro

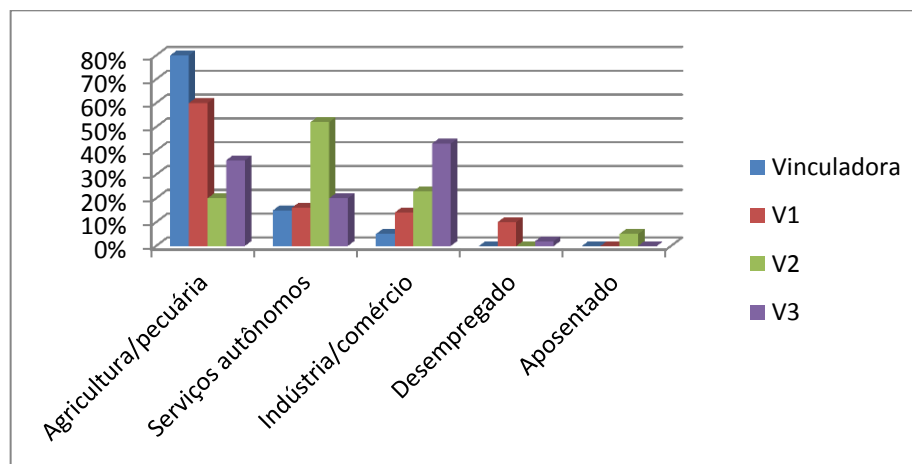
unidades escolares atendem a comunidades com perfil semelhante em relação às condições socioeconômicas. Estas são caracterizadas por famílias de constituição monoparental e nuclear, com boas condições econômicas e proprietárias de terras que residem no próprio bairro e adjacências, no perímetro de até 20 km. Somado a esse contingente há famílias que advêm de outros estados, municípios ou bairros periféricos da própria cidade, para trabalharem em chácaras, apresentando, na sua maioria, alta vulnerabilidade social.

Na unidade vinculadora, aproximadamente 80% dos responsáveis pelos alunos atuam na agricultura e pecuária, como proprietários e/ou com trabalho temporário (como, por exemplo, empregados rurais), 15% no comércio e na indústria e 5% como prestadores de serviços autônomos (PPP, 2011, [s.n.]).

De acordo com o PPP (2011), na unidade escolar V1, aproximadamente 60% das profissões dos responsáveis pelos discentes referem-se ao trabalho na agricultura/pecuária, 16% na prestação de serviços autônomos, 14% na indústria, em serviços públicos e no comércio e, aproximadamente, 10% encontram-se desempregados.

Na unidade escolar V2, em torno de 52% dos responsáveis pelos alunos trabalham como prestadores de serviços autônomos, 20% atuam na agricultura, 23% desempenham funções na indústria e comércio e 5% são aposentados. Na unidade escolar V3, 35% atuam na agricultura, 20% trabalham com prestação de serviços autônomos, 43% desempenham funções no comércio, indústria e serviço público e 2% não trabalham em decorrência do desemprego, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Atividade Profissional dos responsáveis pelos alunos das escolas da área rural em estudo



Fonte: Adaptado com base nos dados do PPP (2011, [s.n.]).

A renda média mensal das comunidades atendidas, no ano de 2011, variava entre dois e três salários mínimos (R\$1.090,00/R\$1.635,00). De acordo com o PPP, os responsáveis pelos alunos apresentam nível de escolaridade baixa, predominando a formação no ensino fundamental I e II incompletos, incluindo indivíduos que nunca foram à escola. Há uma porcentagem intermediária daqueles com o ensino médio completo e, aproximadamente, 10% com ensino superior. Os responsáveis pelos alunos se encontram na faixa etária de 20 a 50 anos e geralmente têm de dois a cinco filhos com idade entre zero a catorze anos de idade (PPP, 2011, [s.n.]).

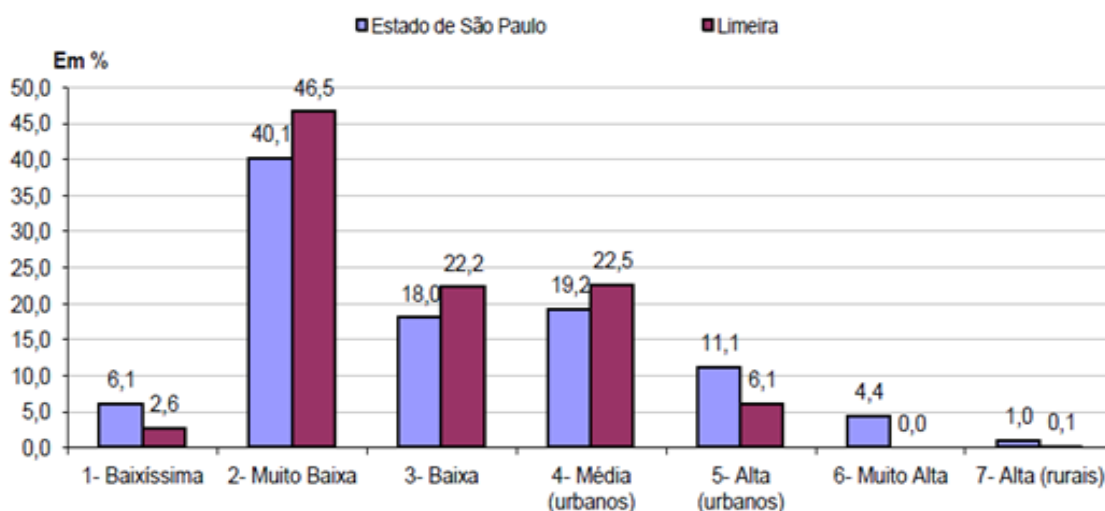
As famílias que constituem a população flutuante fixam-se em empregos temporários, principalmente como safreiros e caseiros. Tal situação provoca a rotatividade de cerca de 20% dos alunos matriculados nas referidas escolas e esses, na sua maioria, vêm de famílias em estado de vulnerabilidade social alta (rural), sendo que, em alguns casos, tem-se o agravante de, nas casas cedidas pelo empregador, residirem mais de uma família (PPP, 2011, [s.n.]). Dessa forma, verifica-se que a rotatividade dos alunos se relaciona ao fato de que parte das famílias atendidas pela escola é de empregados rurais, o que influencia na permanência das crianças na escola, pois está diretamente ligada à continuidade dos pais no emprego.

Estas famílias apresentam vulnerabilidade social decorrente de diversos fatores com causas e consequências distintas que podem ser constatadas no PPP e serão descritas em seguida.

Segundo o IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social) de 2010, a combinação de aspectos socioeconômicos e demográficos caracteriza o estado de vulnerabilidade, sendo necessário associar as características individuais e familiares às possibilidades de acesso a serviços e bens oferecidos pela sociedade, estado e mercado de trabalho.

O Gráfico 2 mostra a comparação entre o estado de São Paulo e o município de Limeira em relação aos índices de vulnerabilidade.

Gráfico 2: Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS 2010 Estado de São Paulo e Município de Limeira.



Fonte:IPVS (2010).

Limeira apresenta percentual de 46,5% em relação ao nível de vulnerabilidade muito baixa, estando acima do estado, que se estabelece em 40,1%. No que diz respeito ao índice de vulnerabilidade baixa, o município encontra-se em 4,2 pontos percentuais acima do estado e em relação à média (urbanos), em 3,3 pontos percentuais também acima.

No nível de vulnerabilidade alta (urbanos), o município possui 6,1% contra 11,1% do estado e quanto à vulnerabilidade alta (rurais) tem 0,9 pontos percentuais abaixo do estado. Os dados evidenciam, ainda, índice zero em relação ao nível de vulnerabilidade muito alta.

Esses números indicam que o município de Limeira apresenta um cenário mais positivo que o do estado, que apenas apresenta um melhor panorama em relação ao nível 1 (baixíssima), com 6,1%, o que representa 3,5 pontos percentuais acima do município.

Como mencionado anteriormente, o IPVS é determinado pela correspondência da dimensão socioeconômica com a demográfica, que categoriza o setor censitário em sete grupos de vulnerabilidade, representados no Quadro 1.

Quadro 1: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)

Níveis de Vulnerabilidade Social		
GRUPOS	DIMENSÃO SOCIOECONOMICA	IPVS
1	Muito alta	Baixíssima
2	Média ou alta	Vulnerabilidade muito baixa
3	Alta ou média	Vulnerabilidade baixa
4	Média	Vulnerabilidade média (urbano)
5	Baixa	Vulnerabilidade alta (urbano)
6	Baixa - (aglomerados subnormais)	Vulnerabilidade muito alta
7	Baixa – até R\$ 831,00 ou meio salário mínimo	Vulnerabilidade alta (rurais)

Fonte: Adaptado com base nos dados do IPVS (2010).

O Grupo 1 refere-se à baixíssima vulnerabilidade e se caracteriza por abranger uma população que apresenta rendimento médio mensal de R\$ 8.459,00, com idade média dos responsáveis pelo domicílio na faixa dos 48 anos, sendo que 12,6% deles têm menos de 30 anos e 14% são representados por mulheres jovens. As crianças na faixa etária de zero a cinco anos correspondem a 5,9% (IPVS, 2010).

O Grupo 2, nível de vulnerabilidade muito baixa, abrange uma população com rendimento médio mensal de R\$ 2.964,00 dos responsáveis pelo domicílio e idade média de 50 anos. Apresenta 9,6% de indivíduos com menos de 30 anos, em que 8,8% são mulheres jovens. As crianças com zero a cinco anos correspondem a 6,3% no total da população (IPVS, 2010).

Já o Grupo 3 refere-se ao nível de vulnerabilidade baixa, com rendimento médio mensal de R\$ 2.133,00 e idade média dos responsáveis pelo domicílio na faixa dos 42 anos. Os responsáveis com menos de 30 anos são 21%, sendo 22,4% mulheres jovens. As crianças de zero a cinco anos apresentam 9,0% no total da população (IPVS, 2010).

O Grupo 4 refere-se ao nível de vulnerabilidade média, com famílias de rendimento médio mensal aproximado de R\$ 1.627,00 e idade média dos

responsáveis na faixa dos 47 anos. Os com menos de 30 anos referem-se a 12,1%, sendo 9,7% representado por mulheres jovens. As crianças de zero a cinco anos correspondem a 8,4% do total da população (IPVS, 2010).

O Grupo 5, vulnerabilidade alta (setores censitários urbanos), apresenta famílias com rendimento médio mensal de R\$ 1.401,00. A idade média dos responsáveis pelo domicílio se fixa na faixa dos 42 anos e os com menos de 30 anos correspondem a 20,3%, sendo 20,6% mulheres jovens. As crianças de zero a cinco anos representam 10,5% do total da população (IPVS, 2010).

O Grupo 6, vulnerabilidade muito alta (aglomerados subnormais urbanos), apresenta famílias com rendimento médio mensal de R\$ 1.201,00, sendo a idade média dos responsáveis pelo domicílio de 40 anos. Desses, 22,6% têm menos de 30 anos e 22,7% são mulheres jovens. As crianças de zero a cinco anos representam 11,3% no total da população (IPVS, 2010).

Observando o exposto e correlacionando essas informações aos dados obtidos no Projeto Político Pedagógico, no que se relacionam às condições socioeconômicas das famílias atendidas pelas escolas rurais, verifica-se que 78% delas se encaixam entre os grupos de vulnerabilidade média a alta e 22% entre os grupos de vulnerabilidade muito baixa a média. Dos 78% das famílias, 20% encontram-se no grupo 7 de vulnerabilidade alta (rural), pois contemplam um conjunto de características correspondentes às elencadas pelo IPVS. Essas se constituem na população flutuante e os alunos que delas advêm, em sua maioria, são encaminhados para as aulas de recuperação paralela.

Tal grupo tem como características socioeconômicas, de acordo com IPVS (2010), um rendimento salarial mensal dos responsáveis pelo domicílio equivalente a R\$ 831,00, sendo que, em alguns casos investigados, ele não excede meio salário mínimo, ou seja, R\$ 270,00, referente ao ano de 2011, e R\$ 311,00, em 2012. A escolaridade dos chefes de domicílios apresenta-se em uma média de cinco anos de estudo, sendo 94% deles alfabetizados, lembrando que, para o IBGE (2007), “considera-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”.

Um aspecto que se evidencia nessas famílias é o fato de a maioria dos responsáveis pelos alunos alegar ter até o 4º ano de escolaridade incompleto, sendo alguns analfabetos. É importante destacar que há pais que mal sabem escrever o próprio nome, tendo casos em que na ficha de matrícula carimba-se a digital.

Com relação aos indicadores demográficos, de acordo com o IPVS (2010), a idade média dos responsáveis pelos domicílios é de 48 a 52 anos, sendo que aqueles com menos de 30 anos representam 10%. Esse dado pode ser comprovado nas unidades escolares pesquisadas em decorrência da maior parte dos responsáveis pelas famílias ser composta pelos avós dos alunos, pois é comum serem atendidas crianças cujos pais alegam não ter condições de cuidar dos filhos (PPP, 2011).

Ainda considerado o IPVS (2010), o grupo de nível 7 engloba mulheres chefes de domicílio com idade até 30 anos, correspondente a 28,6%, porcentagem de crianças de zero a seis anos equivalente a 6,3% do total de residentes por domicílio e número médio de pessoas por domicílio de 3,2 (IPVS, 2010). Ao correlacionar essas informações com os 20% das famílias que representam a população flutuante atendidas nas escolas em questão, observa-se que elas se encaixam nas características do grupo 7 referente ao grau de vulnerabilidade.

Uma vez que esta vulnerabilidade é considerada alta dentro dos padrões estabelecidos, comprova-se a vulnerabilidade social da população flutuante atendida pelas Unidades Escolares e, conseqüentemente, dos alunos que se originam delas e que geralmente são eleitos para frequentarem as turmas de recuperação paralela.

Essa é uma questão relevante, pois, ao considerar-se historicamente a expansão do ensino, a escola, segundo Peregrino (2010), atenuou a seletividade, possibilitando o acesso dos alunos das classes populares, mantendo-os por mais tempo dentro das instituições, mas com o agravante de instaurar e ampliar mecanismos desiguais de escolarização.

Ao invés de eliminar o fracasso escolar, incorporou-o ao seu contexto, mantendo os alunos à “margem” do processo. Assim, a vulnerabilidade na qual os alunos das unidades pesquisadas que frequentam a recuperação paralela se encontram não pode se constituir como fator de exclusão, pois o processo de escolarização torna:

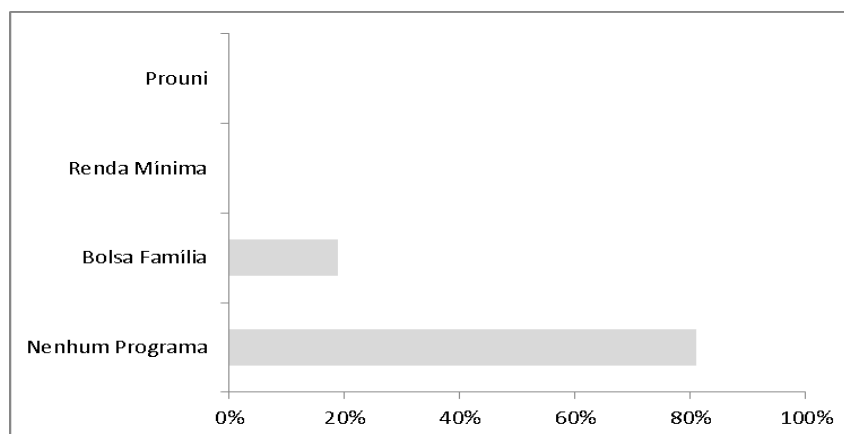
cadavez mais extenso o tempo de “habitação” da instituição [...] criando novos circuitos (trajetórias) no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades nos processos de escolarização e também novas formas de marginalização. Em suma, novas desigualdades (PEREGRINO, 2010, p.101).

Há que se primar pelo direito de todos os alunos aprenderem e, no caso específico da recuperação paralela, prover meios e estratégias particulares que considerem o contexto socioeconômico, político e cultural no qual estão inseridos.

O Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas estudadas contempla, também, na caracterização da comunidade escolar atendida, um tópico referente aos programas sociais dos quais as famílias participam. Dentre eles destacam-se o Bolsa Família, Renda Mínima, PROUNI e/ou PET e Bolsa Creche.

O Programa Bolsa Família é o que mais tem adesão por parte das famílias, apresentando porcentagem média de 20% do total de alunos das escolas. Como ele se destina ao atendimento de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, ao analisar os documentos é possível observar que o benefício se estende a praticamente todas as famílias com vulnerabilidade social alta, como exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Porcentagem de famílias contempladas com programas sociais



Fonte: PPP, 2011, [s.n.].

Posto que o recebimento do benefício esteja atrelado à assiduidade dos alunos, ao analisar o Cadastro de Acompanhamento do Programa Bolsa Família, constata-se a efetivação do compromisso assumido pelas famílias. Por conseguinte, com a presença escolar garantida, o programa constitui-se como uma oportunidade de melhoria da qualidade da aprendizagem desses alunos. Todavia, há que se pensar na real função da escola, para não correr o risco de promover sua “desescolarização” em decorrência da introdução de políticas públicas de gestão da pobreza, como evidenciado por Peregrino (2010, p. 99).

Outro ponto a ser destacado é o trajeto dos alunos à escola, o que poderia ser um entrave para o acesso e a frequência, já que 93% deles necessitam utilizar ônibus como transporte escolar para chegar à instituição. Mediante esse quadro, a prefeitura da cidade contratou uma empresa de transporte terceirizada, uma vez que a distância chega, em alguns casos, a 20 quilômetros, tornando baixa a possibilidade dos alunos abandonarem ou apresentarem elevado número de faltas.

O aspecto que mais influencia no número de faltas é o clima, pois, em dias chuvosos, os alunos apresentam maior dificuldade de acesso ao transporte. No entanto, há casos em que os responsáveis não mandam as crianças para a escola justificando que o aluno está doente ou que houve atraso em chegar ao “ponto” no qual o transporte circula. Verificam-se situações em que simplesmente os alunos não vão à escola porque a família não valoriza os estudos dando-lhes a devida importância.

Por isso, a escola firmou parceria com uma assistente social do município para acompanhamento e visita à casa dessas famílias, juntamente com a equipe gestora. Quando os alunos apresentam três faltas consecutivas, os docentes encaminham o caso para essa equipe, que entra em contato com os responsáveis pela criança via telefone, bilhetes e convocações. Não havendo devolutiva, aciona-se a assistente social, que agenda um dia para visita à residência do aluno faltoso.

Com isso, se estabelece um canal de comunicação efetivo, no qual a assistente social e a direção da escola orientam os pais e tentam solucionar o problema que impede a presença da criança. O diálogo é registrado em ata pela assistente social e equipe gestora, com ciência dos pais e/ou responsáveis. Essa parceria tem apresentado resultados positivos, pois todos os casos tratados até agora foram solucionados, garantindo a presença do aluno na escola.

Diante da caracterização demográfica e socioeconômica das comunidades atendidas pelas respectivas unidades escolares, somada ao processo histórico do contexto socioeconômico, político, cultural e educacional do meio rural, verifica-se a necessidade de um olhar diferenciado e específico quanto à formulação e implementação de diretrizes políticas e pedagógicas.

1.3.2 Contextualização histórica da unidade escolar vinculadora: EMEIEF Rural Flor do Campo e vinculadas

Nomeada EMEIEF Rural Flor do Campo, a escola vinculadora⁶ situa-se na cidade de Limeira e caracteriza-se por ser uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente, tem 148 alunos matriculados, na faixa etária de quatro a dez anos, distribuídos nos períodos da manhã e tarde.

Fundada em 1908, sua criação faz parte da história do bairro dos Pires constituído por imigrantes alemães. A instituição em análise se formou pela junção de duas escolas já existentes na época: a Escola Paroquial Alemã, criada em 1874, e a Escola da Associação Germânica, em 1879 (PPP, 2011).

Com o decorrer do tempo, a comunidade, diante da necessidade de ampliar o atendimento educacional para os seus habitantes, organizou-se comunitariamente para a construção de uma só escola que os atendesse. Surgiu, então, o seu primeiro prédio, que passou por momentos de conflitos históricos até que, em 1939, como forma de protesto diante da nacionalização do ensino que obrigava ministrar aulas em português proibindo o ensino de línguas estrangeiras, a comunidade alemã o derrubou (PPP, 2011).

Após negociações entre estado e comunidade, foi construído um novo prédio com três salas de aulas, que pertenceu à rede estadual de ensino até 1998, quando foi municipalizada. Em função da municipalização, a autorização de funcionamento da escola, publicada no Diário Oficial do Município, por meio do Decreto nº 21 de 21/01/1998, Portaria da Delegacia Regional de Ensino 13/02/1998 (PPP, 2011) transferiu a responsabilidade da gestão para o poder municipal.

Nesse período a instituição escolar se mantinha vinculada a outra unidade escolar na área urbana, permanecendo sob a sua gestão. Em 2008, ao desvincular-se, contou com a formação da sua unidade executora, constituída pela Associação de Pais e Mestres, que se responsabilizaram pelo recebimento e pela aplicação dos recursos repassados pelo Programa de Apoio Financeiro Escolar Municipal (PAFE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e contribuições mensais por parte dos pais. Concomitantemente, o quadro de funcionários foi ampliado e passou a ter a sua própria equipe gestora com diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

⁶ Como escola vinculadora entende-se aquela que é mantenedora de outras unidades escolares.

Desde então, a escola vem enfrentando um problema relacionado à ocupação do cargo de diretor, pois o diretor efetivo, que ocupou o cargo em 2008, pediu remoção para outra escola. Logo em seguida, o cargo passou a ser ocupado por profissionais substitutos, que eram professores da própria rede inscritos para tal fim. Com isso, a cada ano um novo diretor assumia o cargo em virtude da distância da escola à cidade e devido ao baixo incentivo financeiro disponibilizado para a ajuda de custo relacionada ao transporte.

A desistência do cargo também ocorria pela dificuldade administrativa e pedagógica de gerir quatro escolas, pois toda a documentação burocrática e as demandas pedagógicas e administrativas são quadruplicadas.

Atualmente, há noventa e cinco escolas na rede municipal de ensino de Limeira, sendo trinta e cinco de Educação Infantil e Ensino Fundamental, das quais vinte e nove estão localizadas na área urbana e seis na área rural (PPP, 2011)..

A EMEIEF Rural Flor do Campo faz parte das escolas rurais existentes no município e tem vinculada a ela mais três escolas, sendo duas de Ensino Fundamental e Educação Infantil e uma de Educação Infantil, totalizando 266 alunos nas quatro Unidades Escolares. Elas se localizam também no perímetro rural, todavia em outros bairros (PPP, 2011).

Em decorrência da organização estabelecida pela Secretaria Municipal da Educação, a gestão de todas as unidades é de responsabilidade da escola vinculadora. Assim, o conjunto é composto da seguinte forma: Unidade Vinculadora - 104 alunos no ensino fundamental e 38 na educação infantil, V1 - 59 alunos no ensino fundamental e 5 na educação infantil, V2 - 24 alunos no ensino fundamental e 2 na educação infantil e V3 - 36 alunos na educação infantil (PRODESP, 2012).

É importante destacar a realidade das escolas vinculadas, principalmente pelo fato de estarem sob a mesma gestão escolar. No entanto, o foco da pesquisa se direcionará as que possuem o ensino fundamental e desenvolveram o Programa de Recuperação Paralela (Vinculadora e V1) aplicado a esse nível de ensino.

Neste caso, a V2, por não apresentar alunos com desempenho abaixo do básico e a V3, por atender apenas a educação infantil, serão contextualizadas pelo fato de estarem sobre a mesma gestão, mas não terão os dados referentes à recuperação paralela coletados, pois o projeto não foi implementado nessas instituições.

1.3.2.1 Unidade Escolar Vinculada 1 (V1)

A Unidade Escolar vinculada, V1, oferece à comunidade o ensino fundamental I e a educação infantil para crianças de quatro a dez anos. Atualmente, tem 64 alunos matriculados, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. É de origem alemã e se localiza a seis quilômetros da Unidade Vinculadora.

Foi fundada em 1939, com a doação de um imóvel pertencente a um dos proprietários que, sensibilizado com a necessidade de propiciar acesso à educação aos moradores da região, o cedeu para tal fim. No início, o prédio contava com uma sala de aula e um pátio, no qual uma única professora atendia a alunos de 1ª a 3ª série em classe multisseriada. Nessa época, a escola era vinculada a uma escola estadual localizada na área urbana e seguia orientações da sua gestão (PPP, 2011).

Em 1956, em parceria com a prefeitura, o estado demoliu o prédio para a construção de um novo local, também com apenas uma sala de aula. As turmas continuaram multisseriadas, contando com duas professoras que, além de desempenharem a função docente, ajudavam na organização geral da escola, desde a merenda até a limpeza (PPP, 2011).

Em 1998, com a municipalização do ensino, a escola passou a ser vinculada a outra escola na área urbana, mas pertencente à instância municipal. Foram realizadas algumas melhorias, como a construção de mais uma sala de aula, um banheiro para alunos com necessidades especiais e um playground.

No ano de 2008 a escola passou a ser administrada pela EMEIEF Rural Flor do Campo e em 2010, por meio de um decreto, escola recebeu o nome do seu doador, o que representou para a comunidade o reconhecimento da herança histórico cultural. Atualmente, conta com três salas de aula e cinco professores, sendo uma das salas multisseriada (PPP, 2011).

1.3.2.2 Unidade Escolar Vinculada 2 (V2) e 3 (V3)

As unidades escolares vinculadas V2 e V3 localizam-se, respectivamente, a, aproximadamente, 52 e 15 quilômetros da unidade vinculadora. A V2 oferece o ensino fundamental I e a educação infantil para crianças de quatro a dez anos, tendo

26 alunos matriculados em 2012. A V3 atende somente a crianças de três a cinco anos de idade na educação infantil, tendo 40 alunos matriculados no mesmo ano.

A V2 originou-se da doação de uma área do imóvel de um dos moradores do bairro, em 1946, e a V3 foi constituída, em 1986, após a comunidade do bairro se mobilizar em prol da abertura de uma classe de pré-escola para crianças na faixa etária de seis anos (PPP, 2011).

As duas escolas permaneceram vinculadas a outras instituições municipais de educação infantil e ensino fundamental na área urbana até o ano de 2007 (V3) e 2010 (V2), tornando-se, após esses anos, vinculadas à EMEIEF Rural Flor do Campo.

Em 2012, a escola V2 foi contemplada com reforma e ampliação. Atualmente, a instituição é constituída por duas salas de aula, uma sala de informática, cozinha, playground e pátio coberto (PPP, 2011). Já a escola V3, até 2012, funcionou em um prédio construído juntamente com uma escola estadual, passando a funcionar, no mesmo ano, em um barracão alugado enquanto aguarda a sua construção. Atualmente, conta com três classes que funcionam em um mesmo espaço, visto que o prédio alugado não tem salas para atender aos alunos separadamente (PPP, 2011).

1.3.3 Infraestrutura, organização administrativa, estrutura funcional e perfil dos atores pertencentes às Unidades Escolares Rurais

A fim de dar continuidade à contextualização das escolas especificadas, serão descritas a infraestrutura, a organização administrativa, a estrutura funcional e o perfil dos atores a elas pertencentes.

1.3.3.1 Infraestrutura

Historicamente a infraestrutura das escolas rurais se manteve aquém das urbanas. Nas escolas pesquisadas a realidade não é diferente, visto que ainda faltam investimentos públicos satisfatórios para a realização de melhorias.

Embora sejam recebidas verbas, elas se mostram insuficientes para reformas estruturais. Um exemplo disso é que, trimestralmente, as escolas de Limeira

recebem o PAFE⁷, mas o seu critério de repasse não é apropriado para atender à realidade de cada escola (PPP, 2011).

No caso das escolas citadas, por contarem com, aproximadamente, 300 alunos, a Associação de Pais e Mestres da Unidade Vinculadora recebe o valor de R\$ 8.000,00 a cada três meses para atender aos quatro prédios existentes. Escolas da cidade que possuem apenas um prédio e também atendem ao mesmo número de alunos, recebem valor idêntico.

As escolas rurais, além de funcionarem em prédios antigos que requerem maior manutenção, têm um gasto trimestral com a limpeza e manutenção de fossa séptica. Como fator dificultador, os serviços prestados na área rural chegam a custar de 80 a 100% a mais que o cobrado na área urbana. O recurso recebido acaba sendo insuficiente, o que demanda um tempo muito maior para realizar as melhorias necessárias. Assim, para que se consiga promover a manutenção e a conservação dos prédios o apoio da comunidade com trabalho voluntário é fundamental.

As Unidades Escolares Rurais deste estudo de caso têm infraestrutura elementar e básica. A escola vinculadora, reformada e ampliada em 2007, apresenta secretaria, cozinha, pátio interno coberto com rampa de acesso para cadeirantes e pátio externo descoberto, refeitório e sala de informática com 25 computadores para uso pedagógico dos professores e alunos. Os banheiros são adaptados para crianças com necessidades especiais, mas não para os alunos da educação infantil. A diretoria é utilizada como sala de aula, possui mais três salas de aulas, *playground* e uma sala ampla, onde funciona, concomitantemente, a diretoria, sala de professores, sala dos coordenadores pedagógicos e um pequeno almoxarifado (PPP, 2011). Há uma biblioteca que foi construída pela comunidade com doações e trabalho voluntário, dividida em três ambientes: biblioteca, sala de recurso e sala para recuperação paralela. Dispõe de acesso à *internet* com banda larga e *wifi* e utiliza seis computadores para uso administrativo.

As escolas vinculadas apresentam outra realidade, pois seus imóveis são antigos. A infraestrutura da escola V1 possui cozinha, três salas de aula, refeitório, *playground*, banheiro para os alunos, sendo um para portadores de necessidades especiais e que é utilizado como almoxarifado. Embora tenha recebido

⁷ PAFE: Programa de Apoio Financeiro Escolar para manutenção dos prédios, cujo valor é calculado pelo número de matrículas de cada unidade escolar (PPP, 2011).

computadores do PROINFO⁸ (que estão encaixotados) não tem acesso à *internet* nem sala de informática. Além disso, não tem almoxarifado, pátio coberto e telefone fixo (PPP, 2011).

A escola V2, em 2012, passou por uma reforma e, agora, tem duas salas de aula, refeitório e pátio coberto, banheiro para os alunos, cozinha e sala de informática. Os computadores estão sendo instalados e tem acesso à *internet*, fruto da parceria com a “Fundação Telefônica Vivo”, que contemplou a escola com banda larga. Esta parceria iniciou-se em 2012 com o projeto “Escolas Rurais Conectadas”⁹, oferecido pela Fundação supracitada, que selecionou 100 escolas públicas rurais no território nacional. A unidade escolar V2 foi contemplada e recebeu, também, conexão 3G e *laptop* para os professores (PPP, 2011).

A escola V3, até o momento, não possui prédio próprio, estando alocada em um barracão alugado. Possui banheiros masculino e feminino, não adaptados aos alunos da pré-escola, cozinha improvisada e salas formadas com a utilização de armários como divisória. Não tem *playground* nem tanque de areia e acesso à *internet*, além de ter apenas um computador para uso dos professores (PPP, 2011).

De modo geral, as quatro escolas possuem infraestrutura básica. Há abastecimento de água, entretanto uma delas (V I) possui caixa d’água subterrânea abastecida semanalmente com caminhão-pipa e outra utiliza água de poço filtrada. Há abastecimento de energia elétrica nos prédios, mas não há iluminação pública nas vias de acesso. O esgotamento sanitário se dá por meio de fossa séptica: há sanitários para os alunos, mas não para os professores e funcionários (PPP, 2011).

Somente a escola vinculadora possui biblioteca escolar e laboratório de informática com computadores para fins pedagógicos. Nenhuma das escolas conta com sala de leitura. Apesar disso, todas as instituições têm lousa interativa que pode ser explorada com programas educativos, aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto, data show, rádios e televisão (PPP, 2011).

Faltam às escolas laboratório de ciências e/ou robótica, quadra esportiva, pátio/entrada cobertos, laboratório de informática, cozinha, parque infantil, banheiros para professores e funcionários e sanitários adequados à pré-escola. Embora três

⁸ “Programa Nacional de Informática na Educação criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio” (FNDE, 2012).

⁹ Projeto com objetivo de fornecer conexão e infraestrutura tecnológica para escolas públicas em áreas rurais, criado pela Fundação Telefônica Vivo (Fundação Telefônica Vivo, 2013).

delas possuam banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais, duas não possibilitam condições de acessibilidade desses ao prédio (PPP, 2011).

1.3.3.2 Organização administrativa

As unidades escolares em estudo encontram-se organizadas de acordo com determinações do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira e orientações da Secretaria Municipal da Educação.

Como mencionado anteriormente, a Unidade Vinculadora tem mais três escolas a ela vinculadas segundo indicação da DIREPLAN (Diretoria de Planejamento da Secretaria da Educação). Assim sendo, todas tem em comum a mesma equipe gestora, constituída pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, um profissional administrativo (secretária) e são supervisionadas por um ADE - Agente de Desenvolvimento Educacional (PPP, 2011). É importante destacar que, na maioria das vezes, a visita do ADE limita-se à escola vinculadora.

As escolas atendem ao ensino fundamental I do 1º ao 5º ano de escolaridade (crianças de seis a dez anos ou mais, quando em defasagem idade/série) e a educação infantil, constituída pelo Maternal II (crianças com três anos completos); 1ª etapa (crianças com quatro anos completos) e 2ª etapa (crianças com cinco anos completos) (PRODESP, 2012).

De acordo com o Regimento Escolar (2010) e com o Projeto Político Pedagógico (2011, [s.n.]), os anos iniciais de escolaridade do ensino fundamental I são organizados em “dois ciclos com duração de cinco anos, sendo 1º ciclo, com a duração de três anos e o 2º ciclo, com a duração de dois anos”. Tal regime prevê a possibilidade de reprovação no final do primeiro e do segundo ciclos, instituída pela Resolução do Conselho Municipal da Educação nº 04/2009, que traz a seguinte redação:

Art. 5º Os dois ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental adotarão o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º Entende-se por progressão continuada o regime de trabalho que possibilite ao aluno avanços consoantes ao seu nível de desenvolvimento, sem o mecanismo de retenção no processo intra-ciclo, atentando-se cotidianamente para as singularidades de cada discente. [...]

§ 5º O aluno poderá ficar, excepcionalmente, retido uma vez ao final do 1º. e/ou do 2º. Ciclo, esgotadas todas as possibilidades de

recuperação ao longo de cada ciclo [...] (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, RESOLUÇÃO CME nº 04/2009, ART. 5º, § 1º e § 5º).

O horário de funcionamento prevê aulas no período da manhã das 7 às 12 horas para o ensino fundamental e das 7 às 11 horas para a educação infantil e no período da tarde, das 12h15min às 17h15min para o ensino fundamental e das 12h15min às 16h15min para a educação infantil. As Unidades Escolares vinculadas, que oferecem o ensino fundamental e a educação infantil, seguem o mesmo horário. Somente a EMEI Rural V3 mantém o horário das 7 às 11 horas e das 12h15min às 16h15min por atender a educação infantil (PPP, 2011).

Objetivando atender ao disposto na lei, as escolas em estudo que atendem ao ensino fundamental têm carga horária anual de 1.000 horas distribuídas em 200 dias letivos (cinco horas por dia), e as que atendem a educação infantil tem 800 horas distribuídas em 200 dias letivos (quatro horas por dia).

A escola vinculadora oferece aulas em Sala de Recurso para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, que apresentem alguma deficiência constatada por laudo médico. Elas ocorrem em período oposto, pelo menos uma vez por semana, durante duas horas, com atendimento individualizado pela professora especializada em educação especial (PPP, 2011).

Nos anos em que são oferecidas aulas de recuperação paralela, estas também ocorrem em período oposto, atendendo ao que determina a Resolução SME nº 05/2012, no artigo 9º, parágrafo 2º, ao dispor que elas “[...] deverão ocorrer em horário diverso daquele das aulas regulares dos alunos”. Também estabelece que “as atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas de 1 a 3 horas-aulas diárias para cada turma”, sendo a carga horária definida “pela equipe escolar, mediante aprovação do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), a partir das dificuldades identificadas, não ultrapassando 12 horas-aula semanais”(LIMEIRA, RESOLUÇÃO SME nº 05/2012, ART. 9º, §1º e §2º).

Para atendimento a essas crianças é necessária a organização da logística administrativa em virtude dos diferentes horários de entrada e saída e, principalmente, em razão da dependência do transporte escolar.

1.3.3.3 Estrutura funcional

No que diz respeito ao quadro funcional, as instituições dispõem de diversos cargos e funções com vistas a desenvolver as atividades necessárias ao bom funcionamento da instituição escolar. No entanto, o preenchimento dessas vagas, em alguns casos, encontra-se prejudicado, pois as que estão disponíveis não são preenchidas em decorrência da localização rural das escolas, já que os profissionais que moram na área urbana não se interessam em trabalhar na região. Por sua vez, os funcionários que optam em efetivar-se nas escolas rurais são moradores do entorno das escolas e o número de residentes na área rural com concurso público para o preenchimento dos cargos é bastante reduzido.

A Unidade Vinculadora conta com a presença de uma única secretária, sem auxiliar administrativo, o que asobrecarrega em alguns momentos devido à quantidade de documentação referente às quatro escolas. Há duas merendeiras suficientes para o desempenho das funções, orientadas por uma nutricionista e duas auxiliares gerais (PPP, 2011).

Não há zelador, o que faz falta, já que alguns trabalhos exigem força física. Há seis monitoras que auxiliam os professores quando necessário e zelam pela integridade física dos alunos, além de controlarem a entrada e saída das crianças e de permanecerem com elas durante os intervalos.

A escola vinculadora, assim como as demais, não conta com assistente social lotada na Unidade Escolar. Para tanto tem parceria com o Departamento de Serviço Social e, sempre que necessário, conta com uma profissional para visitas domiciliares e acompanhamento dos alunos e suas famílias (PPP, 2011). Tem constituída, ainda, uma única Associação de Pais e Mestres (APM) com estatuto próprio, conforme a legislação vigente para as quatro escolas, assim como o Conselho de Escola e o Conselho da APM. Não há formação de órgão colegiado, como Grêmio Estudantil.

Para completar a estrutura funcional da escola vinculadora, os funcionários efetivados são: uma professora da Sala de Recurso, um professor de Educação Física, quatro professores polivalentes do Ensino Fundamental (EF), dois professores da Educação Infantil (EI) e dois professores substitutos efetivos. As aulas de Artes estão atribuídas a cinco professores contratados e não efetivos. No momento desta pesquisa, duas professoras polivalentes do EF e da EI encontram-se

afastadas, ocupando outra função, tendo os seus cargos sido ocupados pelos professores substitutos efetivos (PPP, 2011). O quadro funcional da escola V1 é formado por duas auxiliares gerais, uma merendeira, quatro professores polivalentes efetivos do ensino fundamental e uma da educação infantil. Não há professores efetivos de Artes e Educação Física, sendo essas aulas ministradas, como carga suplementar, por professores contratados. A escola não possui monitoras em virtude de sua localização rural (PPP, 2011).

A vinculada V2 possui em seu quadro de pessoal uma auxiliar geral, uma merendeira, três professores efetivos do ensino fundamental e uma professora efetiva da educação infantil. Não há docentes efetivos de Artes e Educação Física, sendo estas aulas ministradas por professores contratados (PPP, 2011).

A V3 conta com três professores efetivos da educação infantil, duas merendeiras, dois auxiliares gerais e uma monitora. As aulas de Artes e Educação Física também são ministradas por professores contratados (PPP, 2011).

Nessas unidades a falta de funcionários decorre, na maioria das vezes, porque não há moradores das proximidades das escolas concursados para ocupar o cargo e interesse de pessoas residentes na cidade em se deslocarem até a área rural. Pelo mesmo motivo faltam docentes de recuperação paralela, Artes e Educação Física e substitutos para as faltas abonadas e licenças dos docentes. Esse aspecto constitui uma desvantagem para a qualidade educacional.

É possível verificar que a organização interna das escolas rurais se diferencia em vários aspectos das urbanas. Estas diferenças vão desde o número de alunos, por salas de aula, bastante reduzido gerando, muitas vezes, a formação de classes multisseriadas, até a dificuldade de preenchimento dos cargos de professores e funcionários. Soma-se também o fato das quatro unidades escolares estarem sob a gestão de uma única equipe que, inevitavelmente, não consegue estar, diariamente, em todas as escolas.

1.3.3.4 Perfil da equipe gestora

Com a criação da EMEIEF Rural Flor do Campo como unidade vinculadora, em 2008, organizou-se a sua equipe gestora, composta pelo diretor, vice-diretor e

professor coordenador pedagógico, responsáveis também pelas escolas rurais a ela vinculadas.

Desde esse período, o cargo de gestor escolar vem, a cada ano, sendo ocupado por um profissional distinto. A partir da saída do primeiro diretor da unidade, que atuou apenas um ano, o cargo foi ocupado por professores da rede municipal inscritos para substituição de diretor. A escola chegou a passar por dois diretores em um mesmo ano. Essa transição caracteriza-se como uma fragilidade para a escola, afetando significativamente a qualidade educativa, já que a falta de continuidade e compromisso com o trabalho desenvolvido acarretava problemas no processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenha ocorrido novo ingresso de diretores efetivos na rede municipal em 2010, nenhum deles optou por ocupar o cargo na respectiva escola, em virtude da complexidade do contexto no qual está inserida, além do baixo incentivo financeiro. Somente no segundo semestre de 2012, um diretor efetivo se interessou pelo cargo, mantendo-se até o momento de realização deste estudo.

Mediante a mudança constante na gestão, os cargos de vice-diretor e coordenador pedagógico também foram ocupados por vários profissionais. Isso ocorre porque a função de vice-diretor é uma indicação do diretor que se encontra na gestão, com aprovação do Conselho de Escola registrada em ata.

Já em relação ao professor coordenador pedagógico, o profissional que ocupa o cargo é escolhido e/ou reconduzido a partir da eleição dos professores, a cada início de ano letivo. Dessa forma, ele se manteve constante em 2011 e 2012, mas, nos anos anteriores, também ocorreram alterações devido à opção de saída do profissional que, de acordo com registro em atas, retornou para a sala de aula como professora. Nos dois últimos anos, a escola contou com dois professores coordenadores pedagógicos, sendo um para o ensino fundamental e outro para a educação infantil. O trabalho administrativo e pedagógico da gestão escolar é realizado de acordo com as atribuições e competências requeridas para cada um dos cargos e funções, todavia atuando de forma conjunta. Dos profissionais pertencentes à equipe gestora, o gestor tem como formação acadêmica Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar e em Supervisão e Inspeção Escolar. Cursa, atualmente, o Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O vice-diretor também tem Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar, atuando há

vinte e dois anos no magistério público oficial e há um na respectiva função. Já o professor coordenador pedagógico tem Bacharelado em Serviço Social, Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia, atuando há vinte e cinco anos no magistério público oficial e há dois anos e meio na referida função.

1.3.3.5 Perfil da equipe docente

O corpo docente das respectivas unidades escolares em estudo é formado por professores efetivos, em sua maioria, do ensino fundamental, da educação infantil, da educação especial e especialistas de educação física e artes. Em 2012, devido ao afastamento de alguns docentes e falecimento de um deles, começaram a atuar nas escolas alguns professores substitutos. Todos os professores especialistas graduados em curso de licenciatura plena em educação física e artes foram contratados, em decorrência de ser o primeiro ano de vigência da criação desses cargos e ainda não ter sido realizado concurso público para ingresso destes profissionais. Ao todo, o corpo docente é formado por 14 professores efetivos no ensino fundamental, sendo dois professores substitutos efetivos, sete na educação infantil e um professor de educação especial (Sala de Recursos). No ano de 2012, contava com oito professores especialistas contratados para ministrar as aulas de artes e educação física e dois para as aulas de recuperação paralela (PRODESP, 2012).

O Quadro 2 apresenta os educadores supracitados no ensino fundamental que atuaram na unidade vinculadora, sendo quatro efetivos, um substituto efetivo, dois substitutos contratados e dois de recuperação paralela. Na educação infantil há um professor efetivo e um substituto efetivo.

Desses, dez tinham formação em licenciatura plena em Pedagogia e um bacharelado em Administração Escolar, sendo este último um dos professores das aulas de recuperação paralela. Três concluíram pós-graduação em Psicopedagogia, três em Educação Especial, um em Gestão Escolar e quatro não cursaram pós-graduação. Nenhum dos docentes tinha formação em mestrado acadêmico e/ou profissional (PPP, 2011).

Quadro 2: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da EMEIEF Rural Flor do Campo (Unidade Vinculadora): Ano de 2012

EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO ANO 2012				
Quadro de Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil				
Ano de escolaridade/ Etapa	Situação Funcional	Formação acadêmica		
		Graduação	Pós-graduação	Mes trado
1ª Etapa	Substituto efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	-
2ª Etapa	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
1º ano A	Substituto efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
1º ano B	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	-
2º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
3º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	-	-
4º ano	Substituto contratado	Licenciatura em Pedagogia	-	-
5º ano	Substituto contratado	Licenciatura em Pedagogia	-	-
Sala de Recurso	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	-
Recuperação pedagógica	Contratado	Bacharelado em Administração	Gestão Escolar	-
Recuperação pedagógica	Contratado	Licenciatura em Pedagogia	-	-
Total de docentes	11			

Fonte: Adaptado com base nos dados do ADENDO do PPP (2012).

Conforme é possível observar no Quadro 3, a V1 contou, em 2012, com seis professores efetivos, sendo cinco do ensino fundamental e um da educação infantil. Todos eles tinham licenciatura plena em Pedagogia, sendo quatro com pós-graduação em Psicopedagogia, um em Gestão e planejamento escolar e um em Educação Especial. Nenhum cursou mestrado acadêmico e/ou profissional. Não foram formadas turmas de recuperação paralela no ano de 2012 por falta de espaço físico adequado e profissional interessado em assumir as aulas.

Quadro 3: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da EMEIEF Rural V1: Ano de 2012

EMEIEF RURAL V1 – ANO 2012				
Quadro de Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil				
Ano de escolaridade/ Etapa	Situação Funcional	Formação acadêmica		
		Graduação	Pós-graduação	Mestrado
1ª/2ª Etapa	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Gestão e Planejamento Escolar	-
1º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
2º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
3º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
4º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	-
5º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	-
Total de docentes	6			

Fonte: Adaptado com base nos dados do ADENDO do PPP (2012).

A V2, como destacado no Quadro 4, contou em 2012 com quatro professores, sendo três efetivos e um substituto contratado. Todos cursaram graduação em licenciatura plena em Pedagogia. Desses, dois concluíram curso de pós-graduação em Gestão Escolar e os demais não cursaram nenhuma pós-graduação. Não foram formadas turmas de recuperação paralela no ano de 2012 por não haver alunos com desempenho abaixo do básico.

É importante destacar que três classes pertencentes a essa unidade escolar se caracterizam pela organização multisseriada em virtude do reduzido número de alunos atendidos pela referida escola.

Quadro 4: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da EMEIEF Rural V2: Ano de 2012

EMEIEF RURAL V2 – ANO 2012				
Quadro de Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil				
Ano de escolaridade/Etapa	Situação Funcional	Formação acadêmica		
		Graduação	Pós-graduação	Mestrado
1ª /2ª Etapa	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar	-
1º /2º ano	Substituto	Licenciatura em Pedagogia	-	-
3º/ 4º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar	-
5º ano	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	-	-
Total de docentes	4			

Fonte: Adaptado com base nos dados do ADENDO do PPP (2012).

A V3 apresentava no período analisado três professores, sendo dois efetivos e um substituto contratado. Todos cursaram graduação em licenciatura plena em Pedagogia. Desses, um concluiu o curso de pós-graduação em Didática e os demais não cursaram nenhuma pós-graduação, como mostrado no Quadro 5. Em razão de atender somente à educação infantil, não houve recuperação paralela.

Quadro 5: Situação funcional e formação acadêmica dos professores da EMEIEF Rural V3: Ano de 2012

EMEIEF RURAL V3 – ANO 2012				
Quadro de Professores da Educação Infantil				
Ano de escolaridade/Etapa	Situação Funcional	Formação acadêmica		
		Graduação	Pós-graduação	Mestrado
Maternal II	Efetivo	Licenciatura em Pedagogia	-	
1ª Etapa	Efetivo	Licenciatura em Letras	Didática	-
2ª Etapa	Substituto	Licenciatura em Pedagogia	-	-
Total de docentes	3			

Fonte: Adaptado com base nos dados do ADENDO do PPP (2012).

Do total de professores mostrados, a maioria ocupa cargo efetivo e tem formação em licenciatura plena em Pedagogia, sendo que apenas um cursou

bacharelado em Administração de Empresas. Quanto a pós-graduação, a maior parte também tem formação específica na área da Educação.

Dos professores que assumiram as aulas de recuperação paralela na unidade vinculadora, um cursou graduação em Pedagogia, sem nenhuma pós-graduação, e o outro bacharelado em Administração de Empresas, com pós-graduação em Gestão Escolar. Tal fato corrobora com um dos entraves já mostrados, no que se refere à falta de formação adequada dos professores que assumem as aulas de recuperação paralela.

Considerando o tema desta pesquisa e a importância da formação adequada do profissional que atua nas turmas de recuperação paralela, foi realizado um levantamento da graduação de todos os professores que assumiram essas aulas na unidade vinculadora e na V1.

No Quadro 6 é mostrada a formação específica dos respectivos docentes. Observa-se que quatro deles tinham licenciatura plena em Pedagogia, três formação em nível médio profissionalizante (Magistério) e um com bacharelado em Administração de Empresas, mas nenhum havia concluído algum curso de pós-graduação.

Quadro 6: Graduação dos professores das aulas de recuperação paralela na unidade vinculadora e na V1 nos anos de 2009 a 2012

ANO	EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO	V1
2009	Licenciatura plena em Pedagogia	Licenciatura plena em Pedagogia
2010	Magistério Magistério	Magistério
2011	Licenciatura plena em Pedagogia	-
2012	Licenciatura plena em Pedagogia Bacharelado em Administração de Empresas	-

Fonte: Adaptado com base nos dados dos projetos de recuperação paralela (2009 a 2012).

1.3.3.6 Perfil do corpo discente

Os alunos atendidos nas unidades escolares em estudo encontram-se na faixa etária de quatro a dez anos, advindos de famílias bem estruturadas e outras com alta vulnerabilidade social, caracterizando uma população de grande diversidade socioeconômica e cultural.

De acordo com dados do PPP (2011), 80% dos alunos, em média, são moradores do bairro rural e adjacências, com residência fixa, e 20% se constituem por alunos pertencentes a uma população flutuante que ora residem na área urbana, ora na área rural. Nesses casos, na maioria das vezes, a casa é cedida para moradia desses alunos e das suas famílias (PPP, 2011).

Por residirem na área rural, a maior parte desses discentes tem limitado acesso à biblioteca pública, sendo que somente 25% alegam ter o hábito de leitura em casa. Cinemas, clubes, teatros, museus, aulas de informática, danças, modalidades esportivas diversificadas também são formas de lazer escassas. A utilização da *internet* se reduz a 10% dos alunos e de TV a cabo a 5%, pela falta de condições financeiras e/ou indisponibilidade de recursos técnicos que alcancem a propriedade onde residem (PPP, 2011).

A maioria tem como opção de lazer visitas à casa de parentes e amigos, jogos de videogame, programas de televisão e, eventualmente, festividades na igreja mais próxima. Passeios ao *shopping* e praças se evidenciam como lazer dos finais de semana próximos ao quinto dia útil, período em que são realizados os pagamentos dos salários. Televisão e rádio se constituem como principal meio de comunicação para informação e conhecimento, sendo os jornais, livros e revistas, utilizados por menos de 40% dos alunos e suas famílias (PPP, 2011).

Diante dessa realidade verifica-se que as escolas, como instituições formadoras, têm papel primordial na oferta à seus alunos de acesso ao que lhes é limitado, a fim de oportunizar a formação integral.

Faz-se importante destacar as condições sociais e culturais das crianças atendidas pelas escolas estudadas, visto que, ao implementar o projeto de recuperação paralela, é importante que ele seja formulado de forma a possibilitar condições reais de aprendizado frente à realidade na qual vivem.

Em relação à demanda de alunos residentes no bairro e adjacências atendidos nas unidades escolares citadas, verificou-se que, entre os anos de 2009 a 2012, todas as escolas sofreram decréscimo no número de alunos matriculados.

A Tabela 1 evidencia que, em decorrência da baixa demanda, já que atende ao meio rural, de 2009 para 2012, a unidade escolar vinculadora apresentou decréscimo de vinte e cinco matrículas, a V1 de dezesseis matrículas, a V2 de doze matrículas e a V3 de cinco.

Tabela 1 - Número de matrículas nas unidades escolares pesquisadas

Matrículas no período de 2009 a 2012				
	EMEIEF Rural Flor do Campo	V1	V2	V3
2009	166	93	41	49
2010	155	89	39	48
2011	142	81	37	46
2012	141	77	29	44

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do SISTEMA PRODESP (2009 e 2012).

Ao comparar o número de matrículas das unidades escolares às das escolas municipais, pode-se verificar que seu decréscimo também ocorre, como mostrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de matrículas nas escolas municipais de Limeira nos anos iniciais do ensino fundamental (2009 a 2012)

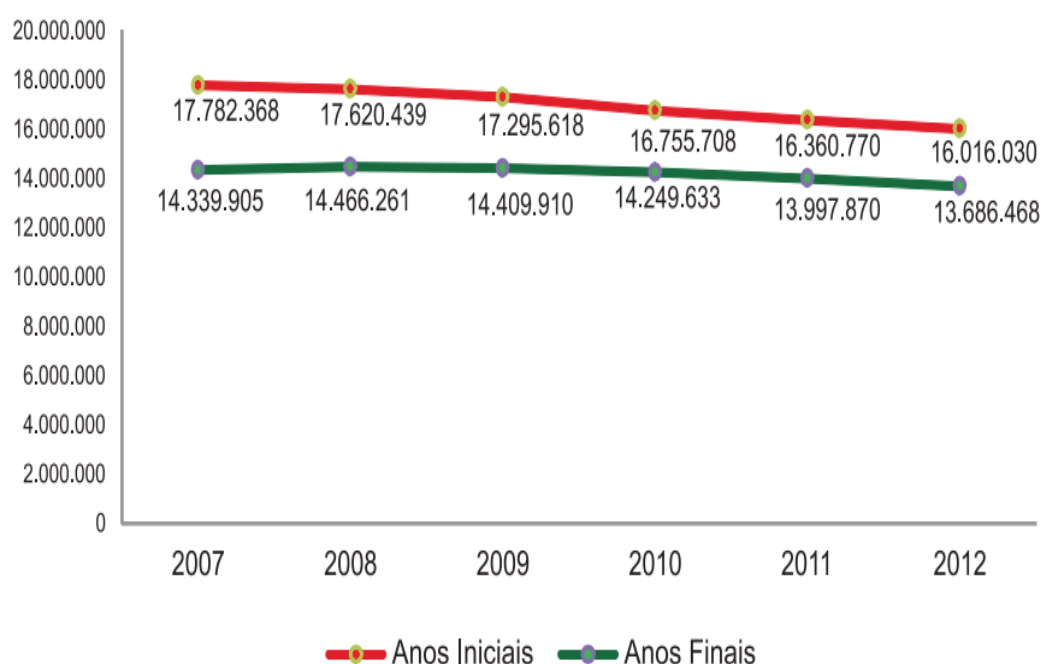
Fonte: MEC/ INEP (2013).

Considerando que K representa o valor do gráfico multiplicado por mil, em 2009 o nível de ensino analisado apresentava, em termos absolutos, 16.153 matrículas, caindo para 15.430, em 2010, 13.413, em 2011, chegando a 13.078 matrículas no ano de 2012. Percebe-se que, em 2011, houve uma queda brusca, correspondente a 2.023 matrículas a menos que no ano anterior.

Este fato coloca o decréscimo das matrículas das unidades escolares rurais pesquisadas em paridade com as matrículas a nível municipal.

Aprofundando a investigação, constata-se que esse efeito também pode ser observado no âmbito nacional, o que evidencia essa tendência de progressiva diminuição do número de matrículas, como ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental-Brasil (2007 a 2012)



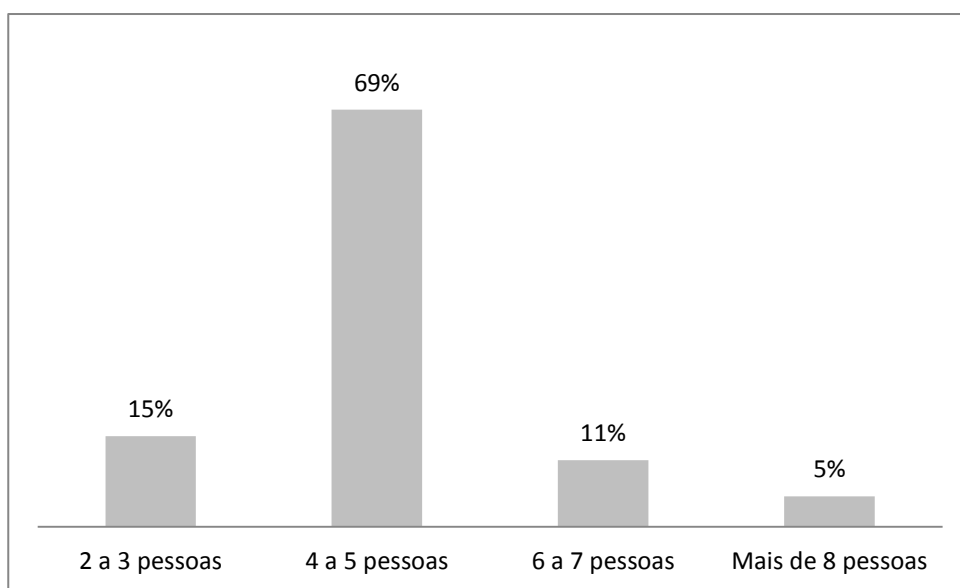
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica - Resumo Técnico (2012, p. 20).

Ao se observar o Gráfico 5, verifica-se que as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, vêm diminuindo desde 2007, em uma média de 2% a 3% a cada ano. Em 2012, houve um decréscimo em termos absolutos de 344.740 matrículas em relação a 2011, o que corresponde a uma queda de 2,2%.

Embora em um primeiro momento essa tendência pareça ser negativa, tem como uma das explicações a questão demográfica constatada nos últimos anos. Segundo dados do IBGE (2010), a diminuição do número de alunos matriculados no ensino fundamental é resultado da queda da taxa de natalidade, pois, se nas décadas de 1970 e 1980 as mulheres tinham, em média, quatro filhos, a partir de 2005, optaram por, no máximo, dois filhos (IBGE, 2010).

Tal justificativa retrata boa parte do contexto das escolas pesquisadas, visto que, como mostra o Gráfico 6, em relação ao número de pessoas residentes na casa, 15% é formada por duas a três pessoas, 69% por quatro a cinco pessoas, 11% por seis a sete indivíduos e 5% por mais de oito indivíduos. Ao verificar as fichas de matrículas dos alunos pertencentes a essas famílias, observa-se que 84% têm de um a três filhos no máximo, e 16% mais que três filhos.

Gráfico 6 - Número de pessoas residentes na casa



Fonte: PPP. 2011, [s.n.].

Há também a questão da migração de alunos da escola pública para a privada, no entanto, no contexto das escolas pesquisadas, não se constata esse fato. Vale lembrar, ainda, que dentro desta diminuição de matrículas, temos 20% da população flutuante de alunos. Estas famílias geralmente vêm de outros estados, municípios e bairros da cidade para trabalhar na agricultura, se estabelecem na área rural por determinado período e migram novamente para as regiões de onde vieram.

A partir das informações destacadas, pode-se inferir que, no caso das escolas pesquisadas, em virtude de sua localização rural, o decréscimo no número de matrículas pode estar sendo influenciado por um conjunto de variáveis. Essas se caracterizam pelo êxodo rural, pela constante migração de uma parcela dos alunos que fazem parte do grupo da população flutuante, assim como pela tendência demográfica relacionada à diminuição da fecundidade por opção dos casais.

Faz-se importante destacar esses dados, visto que a formação de classes regulares e de recuperação paralela depende da demanda de alunos. Há casos nas escolas pesquisadas, de formação de classes regulares multisseriadas em decorrência do pequeno número de matrículas.

Além disso, a Resolução SME nº 05/2012 estabelece um número mínimo de alunos, como destacado no seu artigo 7º, parágrafo 1º, para a formação de turmas de recuperação paralela: “Para cumprimento do disposto neste artigo, as escolas poderão agrupar alunos das diferentes classes, sendo que o mínimo é de dez e o máximo é de 15 alunos” (LIMEIRA, RESOLUÇÃO SME nº 05/2012, ART. 7, § 1º). Assim, para a realidade aqui exposta, com uma demanda de matrículas pequena e em gradativa diminuição, torna-se necessário fazer adequações e promover ações para requerer parecer favorável da Secretaria Municipal de Educação para a constituição das turmas de recuperação paralela, que, habitualmente, têm menos de dez alunos.

1.3.4 Organização pedagógica das unidades escolares

A unidade escolar vinculadora e suas vinculadas V1, V2 e V3 comungam da mesma gestão escolar, juntamente com a vice direção e coordenação pedagógica. Apesar de cada uma ter um Projeto Político Pedagógico específico, conhecido na rede municipal como Plano Gestor, verifica-se que nas escolas pesquisadas eles mantêm a mesma caracterização administrativa, proposta didático-pedagógica, mecanismos de avaliação do rendimento escolar e projetos desenvolvidos.

Em decorrência da constituição da EMEIEF Rural Flor do Campo em unidade vinculadora no ano de 2008, foi elaborado o seu PPP e das suas vinculadas, com validade até 2010. Em 2011, realizou-se a revisão do documento, com legitimidade até 2014, sendo que, os adendos elaborados até o ano de 2012, não apresentaram modificações que os adequassem a realidade de cada unidade escolar.

Tal PPP contempla normatizações referentes ao ensino fundamental, educação infantil e educação especial, abrangendo orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. Este estudo de caso será limitado às questões relacionadas ao ensino fundamental, pois é este o nível de ensino beneficiado com o Projeto de Recuperação Paralela.

Como se sabe, a proposta pedagógica é parte integrante do PPP e refere-se à ação didático-pedagógica docente, que deve ser elaborada para atender às necessidades de cada realidade educacional. Nesse sentido, de acordo com Padilha (2001, p.91), “os objetivos específicos do Projeto Político-Pedagógico representam o desdobramento do objetivo geral tendo em vista a construção de uma proposta essencialmente voltada para os direitos, interesses e necessidades do aluno”, não devendo se distanciar de reflexões contínuas para repensá-lo, em consonância com as necessidades apresentadas no contexto escolar.

O PPP apresenta como objetivo do ensino fundamental a formação básica dos educandos para cidadania, de acordo com o exposto no artigo 32 da LDB 9394/96, especificando que ela ocorrerá por meio do:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 32).

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a proposta pedagógica das escolas evidencia que, por meio de “conteúdos, metodologias e formas de acompanhamento e avaliação” (PPP, 2011), espera-se que os educandos, ao final do Ciclo, estejam capacitados para construir a identidade individual e da nação, valorizando a pluralidade sociocultural, atuando como cidadãos participativos, transformadores, críticos e responsáveis frente às situações políticas e sociais. Destaca-se, também, a necessidade de saber fazer uso das diversas linguagens, dos recursos tecnológicos e das diferentes fontes de informação (PPP, 2011).

O PPP acrescenta, ainda, a necessidade do “domínio de competências e habilidades que levem a apropriação da leitura, da escrita e à consciência da cidadania que possibilitem a inserção do educando no ambiente social” (PPP, 2011, [s.n.]). Portanto, encontra-se alinhado com determinações do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, referentes ao currículo do ensino fundamental, destacando, no seu artigo 91, que ele deverá “observar as

diretrizes curriculares nacionais e demais orientações dos órgãos do sistema” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011), pontuando, no seu parágrafo único, que o 1º Ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “[...] destina-se ao domínio da escrita e leitura, garantindo-se a construção das competências estabelecidas para o atendimento desta finalidade”, e no que se refere ao 2º Ciclo, este visa o: “[...] aprimoramento das mesmas competências, respeitando-se o desenvolvimento próprio de cada criança desta faixa etária de atendimento” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Diante dessa perspectiva, a organização didática pedagógica, apresentada no Projeto Político Pedagógico, considera o que os alunos devem ser capazes de aprender em cada série/ano, pautando-se nos objetivos elencados pelos PCNS (1997) para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física referentes ao 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série/5º ano). Considera-se também um “rol de habilidades” que devem ser desenvolvidas e apropriadas pelos alunos em cada ano de escolaridade.

Faz-se importante destacar que, em 2009, quando a rede municipal passou a se organizar em anos de escolaridade, as escolas da rede municipal romperam com a organização em um único ciclo e com o sistema apostilado vigente até então. Vale ressaltar que a nova organização deu-se em decorrência da alteração na LDB 9394/96 e pela lei nº 11.274/06, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos.

Pautada nas determinações da legislação, a rede municipal reorganizou essa etapa de ensino, incorporando os alunos de seis anos ao 1º ano de escolaridade e subdividindo-o em dois ciclos.

Segundo o Conselho Municipal da Educação de Limeira, por meio da Deliberação CME nº 4/2009, ficou estabelecido no artigo 2º que: “o Ensino Fundamental de 9 anos, implantado na Rede Municipal de Ensino de Limeira a partir do ano de 2009, atende aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendidos na faixa etária de 6 a 10 anos de idade”, sendo que ele passaria a ser organizado da seguinte forma: “I – 1º ciclo, com a duração de 3 (três) anos; II – 2º ciclo, com a duração de 2 (dois) anos” (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, DELIBERAÇÃO CME nº 4/2009, ART.2º).

Em relação à organização das turmas, desde que respeitando cada um dos ciclos, estabeleceu-se que as escolas passariam a: [...] organizar as suas turmas de alunos com base na idade das crianças, na competência e em outros critérios,

sempre que o processo de ensino-aprendizagem recomendar, excluindo-se o critério de agrupamento homogêneo (CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, DELIBERAÇÃO CME nº 4/2009, Art.2º, § 1º).

Ao se ampliar o ensino às crianças de seis anos, tornou-se indispensável considerar suas reais necessidades para adequar o planejamento didático e a prática pedagógica, prevendo ações intencionais no sentido de oportunizar o direito à aprendizagem, contextualizando o processo de alfabetização e garantindo, simultaneamente, o ato de brincar. Desse modo, Kramer (2006, p.20) aponta que

[...] O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. É preciso que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado [...]
(KRAMER, 2006, p.20).

Todavia, observa-se que nos anos subsequentes a 2009, a escola não contemplou no PPP recomendações para o 1º ano de escolaridade, embora estivesse seguindo orientações pedagógicas constantes nos planos de ensino preestabelecidos nos relatórios de turma, advindo da Secretaria da Educação, relacionadas às habilidades e competências a serem trabalhadas em cada ano de escolaridade. No mesmo ano, foi mantida inalterada a proposta didática para cada série/ano, pressupondo que o PPP se constituiu nos últimos quatro anos, como mero instrumento burocrático, cuja execução ocorreu simplesmente para cumprir as determinações da Secretaria de Educação. Isso evidencia o quanto a rotatividade da gestão escolar afetou o compromisso com a educação de qualidade, pois não houve preocupação em realizar a adequação do PPP das escolas em questão.

Nos relatórios de turma enviados para as escolas a partir de 2010, os planos de ensino especificavam detalhadamente os componentes curriculares de base nacional comum, subdivididos em blocos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, elencando as habilidades a serem desenvolvidas.

A organização do Plano de Ensino das escolas municipais se manteve até 2012, sendo os seus conteúdos (habilidades e competências) estabelecidos bimestralmente para o ensino fundamental e semestralmente para a educação infantil, de forma padronizada para todas as escolas, rurais ou urbanas.

A organização pedagógica das instituições educacionais constante no PPP não faz referência, nos anos pesquisados, a possíveis adaptações ao atendimento da comunidade rural de acordo com as especificidades, embora a legislação permita como exposto pela LDB 9394/96 no seu artigo 28, que na oferta da educação básica para a população rural:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 28).

A Resolução nº 1 CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reafirma a necessidade de uma proposta pedagógica que contemple “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, 2002). Contudo, as escolas em estudo nunca se estruturaram a partir dessa perspectiva, demonstrando seguir exatamente as determinações da Secretaria Municipal, em igualdade com a organização do ensino das escolas urbanas.

Embora as escolas apresentem nos seus PPP o desenvolvimento de diversos projetos, estes são similares aos propostos para todas as escolas da rede municipal, não havendo nenhum projeto diferenciado, que considere as especificidades da área rural em que as escolas estão inseridas. Por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as demais secretarias existentes, desenvolvem-se os seguintes projetos: Projeto Água; Projeto Autoban; Projeto Dengue; Projeto Erradicação do Trabalho Infantil; Projeto Campanha do Agasalho; Projeto Meio Ambiente; Projeto Vivendo Valores – *Bullying* escolar e Projeto Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Dos projetos sugeridos e formulados dentro das próprias escolas, constam o Projeto de Leitura, que visa estimular a leitura, dinamizando estratégias que possam formar um educando leitor; Projeto da Sala de informática, que tem como objetivo propiciar momentos de aprendizagem mais prazerosa, através de jogos educativos;

Projeto Aniversariante(s) do bimestre; Projeto valores, que busca refletir sobre nossas condutas e Projeto de alfabetização, que tem por meta ensinar, através de diferentes gêneros literários, a importância de ser cidadão letrado, além de mostrar a força social da escrita (PPP, 2011).

Ademais, verifica-se uma divergência entre o planejado, o realizado e a realidade de cada escola, pois, mesmo nas vinculadas que não têm sala de informática, consta no PPP o planejamento do “Projeto da Sala de informática”.

No que diz respeito à recuperação paralela, o PPP mostra as determinações legais, mas o Projeto de Recuperação Paralela é elaborado à parte, não constando nenhuma consideração ou Plano de Ação relacionado à responsabilização e às ações dos atores envolvidos, que deverão ser promovidas no ambiente escolar contemplando a recuperação paralela.

No ano de 2010, a rede municipal estabeleceu parceria com o FDE, introduzindo nas escolas o Programa Ler e Escrever e PIC (Projeto Intensivo no Ciclo) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos). O primeiro programa consistiu em uma série de ações articuladas, como formação docente durante o ano letivo, acompanhamento da aprendizagem dos alunos e da prática pedagógica dos professores, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, incluindo livros com propostas pedagógicas aos professores, acervo literário, livros paradidáticos e didáticos para os alunos do 1º ao 5º ano. Desse modo, as unidades escolares passaram a contar com mais ferramentas para garantir a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à recuperação da aprendizagem, o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) para as 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) contou com formação dos professores atuantes nessas turmas e materiais didáticos pedagógicos diferenciados, a fim de evitar que os alunos prosseguissem nas demais séries/anos sem terem desenvolvidas as competências de leitura e escrita esperadas.

O projeto também possibilitou a reorganização administrativa e pedagógica das escolas de acordo com as necessidades dos educandos que não conseguiam se apropriar das habilidades e competências previstas para os dois primeiros anos de escolaridade (PIC de 3ª série/4º ano). Assim, reorganizaram-se as turmas para recuperação de final de ciclo (PIC de 4ª série/5º. Ano), com o intuito de garantir que nenhum aluno fosse para o ensino fundamental II sem saber ler e escrever (SÃO PAULO, PROGRAMA LER E ESCREVER, 2010).

Frente à implementação do Programa Ler e Escrever na rede municipal, as escolas pesquisadas foram beneficiadas com a formação dos professores e aquisição dos materiais didático-pedagógicos, todavia não aderiram ao Projeto Intensivo de Ciclo (PIC), pois, para isso, dependiam de requerimento feito pela gestão escolar, pautado em formulação de projeto específico para tal, o que na prática não ocorreu. O Programa Ler e Escrever e as turmas de PIC estiveram vigentes na rede municipal de ensino até o ano de 2012, quando em razão de mudanças de governo e de concepção pedagógica, rompeu-se a parceria firmada.

Quanto às avaliações realizadas nas escolas, até 2011, o registro de acompanhamento da aprendizagem era realizado trimestralmente, materializado em forma de portfólios, que abarcava a reescrita e produção textual de acordo com cada ano de escolaridade. A partir da escrita dos alunos os docentes avaliavam qual o nível em que cada um se encontrava (pré-silábico, silábico sem associação, silábico com associação, silábico-alfabético e alfabético) e quais os aspectos da linguagem escrita compreendiam (coesão, segmentação do texto em palavras e frases, coerência, características do gênero textual), registrando nos portfólios o desenvolvimento de cada discente (LIMEIRA, PORTFÓLIOS, 2011).

Em 2012, com a criação do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal, o acompanhamento do desempenho dos alunos passou a ser avaliado bimestralmente, com aplicação de avaliações. Os resultados foram classificados com as siglas AB (abaixo do básico), B (básico), AD (adequado), AV (avançado), que passaram a ser registradas em boletim escolar, seguindo o modelo dos níveis da escala de aprendizagem utilizada pelas avaliações externas como, por exemplo, a Prova Brasil (LIMEIRA, RESOLUÇÃO Nº 01/2012).

Com relação à avaliação do desempenho dos alunos, o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, desde 2011, já previa que as unidades escolares deveriam considerar, como apontado no seu artigo 97, que ela acontecesse de maneira:

[...] contínua, cumulativa, formativa e diagnóstica, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais avaliações finais, baseada nos objetivos definidos, sendo elemento orientador de uma prática educativa voltada para as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Pautada nessa orientação, as escolas pesquisadas passaram a avaliar o processo de ensino-aprendizagem como o solicitado, a fim de averiguar, acompanhar e registrar os progressos e as dificuldades dos alunos, planejar e replanejar os conteúdos a serem ensinados e verificar, de acordo com o desempenho, a necessidade de encaminhamento para as aulas de recuperação paralela.

Essa última finalidade vem ao encontro da determinação constante no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira que, no artigo 98, pontua: “A análise da avaliação possibilitará estudos de recuperação para alunos com defasagem no seu desempenho escolar” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011, ART. 98).

Verifica-se que a avaliação constante do desempenho dos alunos permite ao docente identificar os progressos e as dificuldades apresentadas por cada um e, por conseguinte, encaminhar para a recuperação paralela aqueles com defasagem na aprendizagem.

Isso deixa claro o quanto o processo avaliativo está correlacionado à possibilidade de recuperação da aprendizagem do aluno que apresentar aproveitamento insuficiente, ou seja, AB (abaixo do básico), conforme proposto pela Resolução 05/2012, artigo 4º: “A recuperação paralela caracteriza-se por procedimentos destinados ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou habilidades defasadas que apresentam desempenho **abaixo do básico (AB)**” (LIMEIRA, RESOLUÇÃO 05/2012, Art. 4º, Grifo nosso).

Considerando que o regime de progressão continuada requer que a avaliação da aprendizagem dos alunos e do processo ensino-aprendizagem ocorra de forma contínua, evitando a progressão automática sem a efetiva apropriação dos conhecimentos, nota-se a recuperação da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho como fundamental para garantia do sucesso escolar.

É nesse sentido que a recuperação paralela se constitui como estratégia adequada para atendimento das defasagens apresentadas, evitando o fracasso escolar e as possíveis reprovações. No entanto, considerando a produção escrita do PPP, o plano e/ou planejamento das ações dos envolvidos diretamente com a recuperação paralela parecem estar em um patamar aquém do desejável. Isso decorre da inexistência de um Plano de Ação específico referente à recuperação paralela que faça parte do documento supracitado, assim como a distância

estabelecida entre o que é determinado por lei e o que é praticado no cotidiano escolar.

1.4 Resultados do desempenho escolar das escolas pesquisadas

Ao selecionar uma situação problemática nas escolas pesquisadas, optou-se pela análise e investigação da implementação do Projeto de Recuperação Paralela e os seus efeitos no desempenho dos alunos.

Essa escolha se pautou na necessidade de aperfeiçoar o funcionamento do projeto nas unidades escolares para a melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho. Assim, primeiramente se faz necessário verificar esse desempenho nas avaliações externas – Prova Brasil e SARESP –, nos anos em que houve participação das escolas. Por conseguinte, serão apresentados os resultados das escolas em termos de índices de reprovação, aprovação, abandono e defasagem idade/série, constatados em dados oficiais e documentos das escolas, referentes aos anos de 2009 a 2012, para análise e reflexão do que precisa ser melhorado.

Considera-se importante também comparar os resultados de desempenho das escolas aos índices municipal, estadual nacional para que se tenha uma visão ampliada da situação vivenciada pelas unidades em questão.

Finalmente, será realizado um levantamento de dados sobre o desempenho dos alunos que frequentam as aulas de recuperação, a fim de identificar os efeitos do projeto, verificando, se, de fato, ele tem garantido avanços na aprendizagem discente ou postergado e camuflado os resultados que se espera atingir.

1.4.1 Desempenho nas avaliações externas – Prova Brasil e SARESP

Em relação às avaliações externas em larga escala entende-se que elas primam pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e respectivas escolas, municípios, estados e nação, constituindo-se como um importante instrumento para o planejamento de ações a fim de promover e garantir a melhoria da qualidade e equidade educacionais.

No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), existente desde 1990, destaca-se a Prova Brasil, criada em 2005 com o objetivo de fornecer

“informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar” (BRASIL, LIVRETO - PROVA BRASIL, 2009, p. 6).

Essa avaliação é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos alunos de 5º e 9º anos (4ª e de 8ª série) do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e Matemática, com destaque para as resoluções de problemas. Participam da Prova Brasil todas as escolas públicas municipais, estaduais e federais, das áreas urbanas e rurais, desde que tenham mais de vinte alunos matriculados na série (BRASIL, LIVRETO - PROVA BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse sentido, as escolas pesquisadas participaram apenas em 2009 da Prova Brasil em razão do número de alunos exigido. Este fato se constitui como uma fragilidade para as escolas, pois não oferece à equipe gestora, ao corpo docente e aos pais um acompanhamento sistemático do desempenho dos seus educandos, a fim de que se possa compará-lo nos diferentes anos para possível implementação de ações de melhoria.

A Prova Brasil avalia, a partir de sua Matriz de Referência, as competências e habilidades esperadas no desenvolvimento dos alunos ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Em conjunto com as avaliações é disponibilizado um questionário com perguntas relacionadas aos aspectos socioeconômicos e culturais aos alunos e “formação profissional, práticas pedagógicas, estilos de liderança, formas de gestão, clima acadêmico, condições de trabalho, recursos pedagógicos disponíveis e infraestrutura” (PROVA BRASIL, 2009, p.15) aos professores e gestores. Contempla, também, uma escala com níveis nos quais os resultados são apresentados em uma média de proficiência e/ou desempenho. Sua análise e interpretação possibilita o conhecimento das competências e habilidades desenvolvidas pelos discentes, quais estão sendo desenvolvidas e quais precisam ser alcançadas, configurando-se como um importante instrumento da ação gestora e pedagógica.

Como a avaliação é aplicada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, há uma escala de desempenho para cada uma delas, que estabelece intervalos de pontos como parâmetros para os respectivos níveis, apresentados no Quadro 7.

Quadro 7- Escalas de desempenho – Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática

Matemática			Português		
Nível	Intervalo de pontos		Nível	Intervalo de pontos	
0	0	125	0	0	125
1	125	150	1	125	150
2	150	175	2	150	175
3	175	200	3	175	200
4	200	225	4	200	225
5	225	250	5	225	250
6	250	275	6	250	275
7	275	300	7	275	300
8	300	325	8	300	325
9	325	350	9	325	350
10	350	375	10	350	375
11	375	400	11	375 ou mais	
12	400	425			
13	425 ou mais				

Fonte: PROVA BRASIL (2009).

Os níveis constituídos contemplam as habilidades fundamentadas em cada um deles, somadas às dos níveis inferiores, seguindo uma evolução crescente em nível de complexidade. Vale lembrar que, para as séries e/ou anos avaliados, o maior nível em Matemática se fixa entre o intervalo de 400 a 425 (nível 12) e em Língua Portuguesa, no intervalo de 325 a 350 (nível 9), em decorrência dos níveis superiores se destinarem ao Ensino Médio não avaliado pela Prova Brasil.

Distribuídos em uma escala de proficiência, foram fixados em quatro categorias: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Assim, para o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos nos níveis proficiente e avançado são aqueles que obtiveram desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 em Matemática.

Considerando que nas escolas pesquisadas as 4ª séries/5º anos participaram apenas em 2009 da avaliação da Prova Brasil, esta pesquisa apoiar-se-á nesses dados para análise do desempenho dos alunos na avaliação.

Na unidade vinculadora, a média de rendimento na Prova Brasil em 2009 foi de 203,63 na avaliação de Língua Portuguesa e 208,45 na de Matemática, como apontado na Tabela 2.

Tabela 2 - Média de rendimento da 4ª série/5º ano na Prova Brasil da EMEIEF Rural Flor do Campo -2009

Média de rendimento na Prova Brasil na EMEIEF Rural Flor do Campo em 2009		
ANO	Língua Portuguesa	Matemática
2009	203.63	208.45

Fonte: Adaptada com base nos dados do PORTAL IDEB MERITT(2009).

Em 2009, ano em a escola vinculadora participou da Prova Brasil, dos 33 discentes da 4ª série (5º ano), 27 fizeram a prova, o que corresponde a 82% dos alunos. Tomando como referência as médias apresentadas e correlacionando-as à escala de aprendizado, na Tabela 3 encontra-se a porcentagem de alunos da EMEIEF Rural Flor do Campo de acordo com a escala de aprendizado da Prova Brasil.

Na disciplina de Português (leitura e interpretação), verifica-se que 11% (três alunos) alcançaram nível avançado, referente à aprendizagem além da expectativa, 41% (11 alunos) o nível proficiente, relativo à aprendizagem adequada, 41% (11 alunos) mantiveram-se no nível básico ou pouco aprendido e 7% (dois alunos) ficaram no nível insuficiente, correspondente a quase nenhum aprendido (PORTAL IDEB MERITT, 2011).

Em Matemática (resolução de problemas), a mesma quantidade de alunos participou da avaliação. Desses, 4% (um aluno) atingiu o nível avançado, ou seja, além da expectativa, 26% (sete alunos) alcançaram o nível proficiente, relativo ao aprendizado adequado, 48% (treze alunos) mantiveram-se no nível básico referente a pouco aprendido e 22% (seis alunos) ficaram no nível insuficiente relacionado a quase nenhum aprendido (PORTAL IDEB MERITT, 2011).

Observando a porcentagem de alunos em cada nível de desempenho nas duas disciplinas verifica-se que a escola vinculadora apresenta maior defasagem de aprendizagem na área de matemática do que na área de Língua Portuguesa, evidenciando que somente 30% dos alunos possuem aprendizado adequado no que se refere à resolução de problemas.

A Tabela 3, a seguir, demonstra a porcentagem de alunos da EMEIEF Rural Flor do Campo de acordo com os níveis de aprendizado no ano de 2009.

Tabela 3 - Porcentagem de alunos da EMEIEF Rural Flor do Campo de acordo com a escala de aprendizado no ano de 2009 - Prova Brasil

Níveis	Aprendizado	Português	Alunos com aprendizado adequado	Matemática	Alunos com aprendizado adequado
Avançado	Além da expectativa	11%	52%	4%	30%
Proficiente	Adequada	41%		26%	
Básico	Pouco aprendizado	41%		48%	
Insuficiente	Quase nenhum aprendizado	7%		22%	

Fonte: Adaptada com base nos dados do PORTAL IDEB MERITT (2011).

Segundo a meta do movimento Todos pela Educação, até 2022 as escolas precisam alcançar, no mínimo, 70% dos alunos em aprendizado adequado. Observa-se que, em 2009, com média de rendimento 203,63 em Língua Portuguesa, 52% dos alunos da unidade vinculadora alcançaram o aprendizado adequado, ou seja, mais da metade, sendo preciso que, pelo menos mais 18% tenham avançado para se aproximar da meta estipulada até 2022. Esses dados evidenciam que 48% dos alunos ainda não demonstravam domínio adequado das competências avaliadas em Língua Portuguesa, o que evidencia a necessidade de intervenções.

Em relação à Matemática, os dados apresentados demonstram uma realidade mais crítica: com média de rendimento de 208,45, abaixo do esperado para o ano de escolaridade, apenas 30% alcançaram aprendizado adequado, ou seja, um terço dos alunos. Isso significa que 70% dos alunos ainda não tinham adquirido domínio das competências avaliadas na Prova Brasil, necessitando avançar muito para atingir a meta almejada para 2022.

Já na escola V1, a média de rendimento na Prova Brasil foi de 192,10 na área de Língua Portuguesa e 192,89 na de Matemática, índices abaixo do aprendizado esperado para o ano de escolaridade analisado, como mostrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Média de rendimento da 4ª série/5º ano na Prova Brasil da V1- 2009

Média de rendimento na Prova Brasil na V1 em 2009		
ANO	Língua Portuguesa	Matemática
2009	192.10	192.89

Fonte: Adaptada com base nos dados do PORTAL IDEB MERITT (2009).

Na Tabela 5 pode-se acompanhar a porcentagem de alunos da V1, de acordo com a escala de aprendizado alcançado no ano de 2009 – Prova Brasil.

Partindo das médias apresentadas e correlacionando-as à escala da área de Língua Portuguesa, é possível verificar que 9% (dois alunos) alcançaram nível avançado, referente à aprendizagem além da expectativa, 32% (sete alunos) alcançaram nível proficiente, relativo à aprendizagem adequada, 36% (oito alunos) mantiveram-se no nível básico, referente a pouco aprendizado e 23% (cinco alunos) ficaram no nível insuficiente, correspondente a quase nenhum aprendizado (PORTAL IDEB MERITT, 2011). Vale destacar que 100% dos discentes, ou seja, os 22 alunos que estavam na 4ª série (5º ano) participaram da avaliação.

Na disciplina de Matemática, constata-se que 9% (dois alunos) atingiram o nível avançado, ou seja, além da expectativa, 23% (cinco alunos) alcançaram o nível proficiente relativo ao aprendizado adequado, 27% (seis alunos) mantiveram-se no nível básico, referente a pouco aprendizado e 41% (nove alunos) ficaram no nível insuficiente, relacionado a quase nenhum aprendizado (PORTAL IDEB MERITT, 2011).

Tabela 5 - Porcentagem de alunos da V1 de acordo com a escala de aprendizado no ano de 2009 - Prova Brasil

Níveis	Aprendizado	Português	Alunos com aprendizado adequado	Matemática	Alunos com aprendizado adequado
Avançado	Além da expectativa	9%	41%	9%	32%
Proficiente	Adequada	32%		23%	
Básico	Pouco aprendizado	36%		27%	
Insuficiente	Quase nenhum aprendizado	23%		41%	

Fonte: Adaptada com base nos dados do PORTAL IDEB MERITT (2011).

Nota-se que, em Português, 41% dos alunos alcançaram aprendizado adequado em leitura e interpretação, significando que 59% dos alunos pouco ou quase nada aprenderam. Em Matemática, somente 32% teve aprendizado adequado, evidenciando que 68% ficaram abaixo do aprendizado desejável. Em ambas as áreas do conhecimento, a maior parte dos alunos se manteve aquém do adequado, ou seja, abaixo da aprendizagem esperada para este ano de escolaridade. Tal fato aponta urgência na recuperação da aprendizagem a fim de atingir a proporção de 70% dos alunos com aprendizado adequado até 2022.

Partindo dos resultados das avaliações da Prova Brasil, é necessário apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pelas escolas e as metas estabelecidas, uma vez que ele correlaciona resultados da aprendizagem e dados do fluxo como forma de acompanhamento do desempenho.

Na Tabela 6 pode ser visualizado o IDEB alcançado pela unidade vinculadora em 2009 e as metas projetadas até 2021. Verifica-se que o índice no referido ano foi de 5.6, o que significa ter ficado 0.4 pontos percentuais abaixo do índice de 6.0, considerado ideal pelo Ministério da Educação, e 1.4 pontos abaixo da meta projetada para 2021.

Tabela 6 -IDEB 2009 da EMEIEF Rural Flor do Campo

IDEB 2009 DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO											
IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	-	5.6	-	-	-	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	7.0

Fonte:INEP (2013).

Pela não participação da escola em 2005 e 2007 na Prova Brasil, não houve uma meta fixada para 2009, assim como a não participação em 2011 impossibilitou a comparação entre os anos. No entanto, se for considerado o IDEB do município de Limeira, cujo índice, em 2009, foi de 5.7, percebe-se que a escola ficou próxima a este.

A escola V1 alcançou IDEB de 5.0, correspondente a 0.6 pontos percentuais abaixo da unidade vinculadora (5.6). Também não há uma referência anterior e nem meta fixada para 2009, dificultando a comparação entre os anos. Os dados apresentados podem ser mais bem visualizados na Tabela 7.

Tabela 7 - IDEB 2009 da V1

IDEB 2009 DA V1											
IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	-	5.0	-	-	-	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.0

Fonte: INEP (2013).

Em relação a Prova Brasil, à unidade vinculadora e V1, faltam dados para se realizar comparação entre os anos, em decorrência da não participação nas avaliações. Por isso, serão considerados os dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), nos anos em que as escolas participaram. Vale lembrar que a escola V2, nunca participou de nenhuma avaliação externa em virtude do número de alunos e a V3, por ser escola de educação infantil, possui outros instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, não cabendo a ela participar de avaliações externas.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo consiste em uma avaliação externa com objetivo de acompanhar o desempenho periódico dos alunos e orientar os gestores de ensino no monitoramento das políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação (SARESP, 2011). As avaliações que o compõem acontecem no estado de São Paulo desde 1998, sofrendo algumas modificações ao longo dos anos.

A partir de 2007, o SARESP se tornou objeto de avaliação anual contínua para as 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano, 6ª série/7º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2008, foram incluídas nas avaliações realizadas bianualmente, as disciplinas de Geografia e História para a 6ª série/7º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (SARESP, 2009).

Os resultados do desempenho nas avaliações são convertidos no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador de qualidade das séries/anos avaliados, que considera dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nas provas do SARESP e o fluxo escolar. Juntamente com as avaliações são aplicados questionários aos pais e alunos, a fim de coletar dados referentes aos fatores contextuais associados ao desempenho escolar (SARESP, 2011).

No Quadro 8 são mostradas as categorias que indicam a classificação e a descrição dos quatro níveis de proficiência e os intervalos de cada nível de proficiência por disciplina e ano/série avaliados.

Quadro 8 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência – SARESP

Classificação e descrição dos níveis de proficiência		
Classificação	Nível	Descrição
Insuficiente	Abaixo do básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SARESP(2011).

O Quadro 9 apresenta, conforme indicado pelo SARESP, as medidas pedagógicas a serem adotadas para os grupos de alunos situados em cada um dos quatro níveis, sendo o padrão de desempenho esperado o nível adequado.

Quadro 9: Encaminhamentos pedagógicos

Encaminhamento Pedagógico		
Níveis de proficiência		Medida
Abaixo do básico	Domínio insuficiente	Recuperação intensiva
Básico	Domínio mínimo	Recuperação contínua
Adequado	Domínio pleno	Aprofundamento
Avançado	Domínio acima do requerido	Desafio

Fonte:SARESP (2011).

Na cidade de Limeira foi estabelecido convênio entre estado e município no ano de 2009, quando ocorreu a 1ª edição da avaliação nas escolas municipais. Desde então, em decorrência do número mínimo de alunos para aplicação da avaliação ser de 20 discentes ou mais, as 2ª séries/3º anos da unidade vinculadora

participaram nos anos de 2009, 2010 e 2011 e a V1 participou apenas em 2011. As 4ª séries/5º anos da unidade vinculadora participaram de 2009 a 2012, sendo que a V1 participou somente em 2009.

Os resultados das avaliações para 2ª séries/3º anos contemplam uma escala de desempenho em Língua Portuguesa (0 a 72) e Matemática (0 a 100), indicando os resultados obtidos a partir da atribuição de pontos às respostas dadas pelos alunos nas provas. Seus resultados são calculados em médias de pontos e, posteriormente, transformados em percentuais.

Classifica-se, de acordo com a escala, o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em seis níveis (1 a 6), agrupados em cinco padrões de desempenho (insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente), que agregam intervalos de pontos e representam o domínio das habilidades específicas.

Nas escolas em estudo, as turmas de 2ª série/3º ano da unidade vinculadora participaram nos anos de 2009, 2010 e 2011. Conforme apresentado na Tabela 8, entre os anos de 2009 e 2010, verifica-se que ela sofreu um decréscimo de 3,3 pontos percentuais em Língua Portuguesa e, em contraposição, elevou 13,3 pontos percentuais em Matemática. De 2010 a 2011 houve um aumento de 5,9 pontos percentuais em Língua Portuguesa e uma queda brusca de 8,5 pontos percentuais em Matemática.

Já a 2ª série/3º ano de escolaridade da V1 participou somente em 2011, não havendo possibilidade de comparação entre os anos. No entanto, comparado à porcentagem da unidade vinculadora, percebe-se que a V1 ficou 9,3 pontos percentuais abaixo na avaliação de Língua Portuguesa e 12,8 pontos percentuais na Matemática, evidenciando um cenário preocupante em relação ao desempenho dos alunos.

Tabela 8– SARESP – Sistema de Avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo -3º ano

SARESP – 3º ANO				
ANO	EMEIEF FLOR DO CAMPO		V1	
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
2009	78%	70%	-	-
2010	74,7%	83,3%	-	-
2011	80,6%	74,8%	71,3%	62%
2012	-	-	-	-

Fonte: SARESP (2009/2010/2011).

Os resultados das avaliações da 4ª série/5º ano mostram o desempenho dos alunos no SARESP nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As médias de proficiências obtidas na escola em cada ano/série e disciplina permitem comparação ano a ano da escola com ela mesma, com o resultado do município, com o desempenho de outras escolas da rede municipal, com outras redes municipais e com a rede estadual. As avaliações incluem a aplicação de redação por amostragem, ou seja, somente escolas selecionadas é que participam. Essa amostra representa o resultado da Diretoria de Ensino e não de cada escola.

A unidade vinculadora participou nos anos de 2009 a 2012, apresentando aumento de 18,6 pontos na avaliação de Matemática de 2009 a 2010 e de 13,6 de 2010 a 2011. Entretanto, de 2011 a 2012, sofreu queda de 12,8 pontos. Na avaliação de Língua Portuguesa apresentou aumento de 13 pontos de 2009 para 2010 e decréscimo de 5 pontos de 2010 para 2011. Entre os anos de 2011 e 2012 mostrou queda de 4,2 pontos.

A 4ª série/5º ano de escolaridade da V1 participou somente em 2009, não havendo possibilidade de comparação entre os anos. Contudo, ao comparar com a unidade vinculadora, percebe-se que a média obtida no ano de 2009, em Língua Portuguesa, ficou com uma diferença de 10 pontos a menos e em Matemática 6,2 pontos a menos. Pode-se constatar que os alunos da V1 apresentaram menor desempenho nas avaliações que os da unidade vinculadora, como observado na Tabela 9.

Tabela 9 - SARESP – Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – 5º ano

SARESP– 5º ANO				
ANO	EMEIEF FLOR DO CAMPO		V1	
	LINGUA PORTUGUESA	MATEMATICA	LINGUA PORTUGUESA	MATEMATICA
2009	192,0	195,5	182,0	189,3
2010	205,0	214,1	-	-
2011	200,0	227,7	-	-
2012	195,8	214,9	-	-

Fonte:SARESP (2009 a 2012).

Ao analisar os dados da unidade vinculadora disponíveis na Tabela 10, é possível perceber que, em 2009, em Língua Portuguesa, a porcentagem de alunos

nos dois níveis inferiores se estabeleceu em 58,6%, ou seja, mais da metade dos alunos ainda apresentava defasagem de aprendizagem.

Já em 2010 houve uma melhora significativa na média obtida, passando de 192 para 205; no entanto, a maior parte dos alunos ainda permaneceu nos dois níveis inferiores, ou seja, no básico e abaixo do básico. No ano subsequente, os alunos da 4ª série/5º ano apresentaram evolução positiva, com maior porcentagem nos níveis adequado e avançado. Todavia, a porcentagem de alunos no nível avançado sofreu uma queda significativa de 16,8 pontos percentuais, verificado na média obtida na escala de proficiência: de 205 para 200. Em 2012, a média obtida diminuiu novamente, com queda de 4,2 pontos, fixando-se em 195,8, em decorrência do aumento da porcentagem de alunos nos níveis abaixo do básico e básico e consequente diminuição nos níveis adequado e avançado.

Em relação à média de desempenho em Matemática, no ano de 2009, a unidade vinculadora apresentou 86,2% de alunos nos níveis abaixo do básico e básico, evidenciando um cenário negativo em relação à aprendizagem.

Em 2010, a média subiu de 195,5 para 214,1; no entanto, 62,5% dos alunos ainda apresentavam domínio insuficiente ou mínimo dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o respectivo ano de escolaridade. Nesse mesmo período, a porcentagem de alunos no nível avançado subiu de 10,3%, referente a 2009, para 25%, ou seja, um quarto dos alunos do 5º ano demonstrou ter domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano de escolaridade em que se encontravam.

Em 2011, a média de proficiência passou de 214,1 para 227,7, indicando evolução positiva, evidenciada pela diminuição da porcentagem de alunos que se encontravam no nível abaixo do básico (33,3% para 11,1%) e equilíbrio na distribuição do número de alunos entre os níveis de proficiência. No entanto, no ano de 2012, houve queda de 12,8 pontos, passando de 227,7 para 214,9, o que sugere uma concentração maior nos níveis abaixo do básico e básico de aproximadamente 60%.

Tabela 10 -Porcentagem de alunos nos níveis de proficiênciaem Língua Portuguesa e Matemática da EMEIEF Rural Flor do Campo na 4ª série/5º ano

Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência – 4ª série/5º ano Língua Portuguesa (%)				
ANO	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2009	20,7	37,9	31,1	10,3
2010	12,5	45,8	16,7	25,0
2011	5,8	38,9	50,0	5,6
2012	15,4	46,2	23,1	15,4
Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência – 4ª série/5º ano Matemática (%)				
ANO	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2009	27,6	58,6	6,9	6,9
2010	33,3	29,2	12,5	25,0
2011	11,1	38,9	38,9	11,1
2012	18,5	40,7	33,3	7,4

Fonte: Adaptada dos dados do Boletim Informativo do SARESP (2009/2010/2011/2012).

Na V1, diante da impossibilidade de realizar comparação entre os anos, em decorrência da não participação nas avaliações nos demais anos, apresentar-se-á uma análise sobre os dados de 2009. Observa-se na Tabela 11 que a escola em questão apresentou, em Língua Portuguesa, 70% de alunos nos dois níveis inferiores, básico e abaixo do básico, evidenciando cenário negativo em relação à aprendizagem dos alunos. Em Matemática, 80% dos alunos se encontravam também nos níveis abaixo do básico e básico. Destes, 50% apresentavam domínio insuficiente ou mínimo dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o respectivo ano de escolaridade.

Tabela 11 -Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da EMEIEF V1 na 4ªsérie/5º ano

Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência – 4ª série/5º ano Língua Portuguesa				
ANO	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2009	25	45	10	20
Porcentagem de alunos nos níveis de proficiência – 4ª série/5º ano Matemática				
ANO	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2009	50	30	15	5

Fonte:Adaptada do PORTAL IDEB MERITT (2011).

1.4.2 Resultados dos índices de reprovação, aprovação, abandono e defasagem idade/série.

Sabe-se que a reprovação se constitui como um dos entraves para a garantia da eficiência e eficácia do sistema educacional. Além de provocar sentimentos de baixa autoestima nos alunos, afeta o fluxo escolar e os índices do IDEB¹⁰. Ainda que as escolas participem esporadicamente das avaliações externas, em decorrência do número reduzido de alunos, é preciso desenvolver um trabalho pedagógico que permita o aprendizado dos alunos.

A intenção é que eles tenham desempenho adequado nas avaliações internas e externas e, efetivamente, se apropriem do aprendizado, de forma a aumentar progressivamente os índices do IDEB e evitar uma possível reprovação. Nesse sentido, o projeto de recuperação paralela é um dos mecanismos que deve possibilitar aos alunos com aproveitamento insuficiente condições de superar as suas dificuldades educativas.

Observa-se pelos dados do fluxo escolar coletados na PRODESP¹¹ que, embora não haja uma constância nas taxas de reprovação na unidade vinculadora, o índice apresentado em 2012 é bastante elevado: 6,7%. Percebe-se que somente em 2011 a porcentagem diminuiu, voltando a aumentar no ano seguinte. (PRODESP, 2009 a 2012) É fundamental, portanto, um estudo aprofundado sobre como tem ocorrido o funcionamento do projeto de recuperação paralela e como ele pode ser aprimorado para garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos, evitando, assim, as reprovações verificadas.

Na unidade V1, as taxas de reprovação estão se elevando a cada ano (em 2012, elas chegaram a 5,2%), embora em 2010 tenha apresentado queda de apenas 0,2 pontos percentuais. As porcentagens apresentadas são significativas,

¹⁰Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para se calcular o IDEB, são consideradas as taxas de aprovação nos anos de escolaridade do ensino fundamental I (do 1^a ao 5^o ano) e a média de desempenho alcançado nas avaliações. O resultado é representado pelo índice do IDEB, em uma escala de 0 a 10, sendo que quanto maiores forem os índices de reprovação, mais distante o resultado da escola estará da média considerada ideal.

¹¹Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo. Sistema de cadastro de alunos que “registra dados de alunos, classes e matrículas da Educação Básica e Profissional de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, *online*, em tempo real. Armazena o registro individualizado do aluno por meio do RA – Registro do Aluno, apresentando os dados pessoais de identificação e disponibilizando toda a trajetória escolar do estudante: os registros de matrículas, os níveis de ensino, série e classe/turma frequentados, o resultado final do desempenho a cada ano ou período letivo. Essa base de dados possibilita o estudo evolutivo da vida escolar do aluno nos diferentes níveis de ensino até a conclusão da Educação Básica”(Portal GDAE, 2013).

uma vez que comparadas aos índices do município e do estado as taxas de reprovação das escolas encontram-se acima da média nos anos de 2011 e 2012.

Em 2009, as taxas de reprovação das escolas em estudo se mantiveram abaixo das médias municipal, estadual e nacional. No ano de 2010, a unidade vinculadora apresentou taxas acima do índice municipal e abaixo dos níveis estadual e nacional. A V1 manteve a taxa abaixo das demais instâncias e na V2 não houve reprovações.

Em 2011, a unidade vinculadora manteve taxa de reprovação acima da média municipal e abaixo dos índices estadual e nacional. Nesse mesmo ano, a V1 apresentou índice de reprovação acima das demais instâncias, ficando abaixo apenas do índice nacional, e a V2 não apresentou reprovações.

Já em 2012 percebe-se um aumento significativo das taxas de reprovação na unidade vinculadora (6,7%) e na V1 (5,2%), acima das médias municipal e estadual, ficando abaixo somente do índice nacional. A V2, novamente, não apresentou índices de reprovação.

Observa-se, assim, uma tendência negativa na unidade vinculadora e na V1 relacionada às reprovações, pois, na rede municipal, a cada 100 alunos, a taxa de reprovação é de 2%, sendo que nos últimos quatro anos elas vêm diminuindo, em média, 0,3 pontos percentuais por ano. Da mesma forma, as taxas da rede estadual de São Paulo também vêm sofrendo decréscimo de, aproximadamente, 0,2 pontos percentuais por ano (INEP, 2009 a 2012).

Em comparação com os índices municipais, estaduais e nacionais, que vêm gradativamente diminuindo a porcentagem de reprovações, as escolas rurais citadas estão no caminho inverso, o que justifica o estudo em questão, já que as aulas de recuperação paralela se constituem como oportunidade para o desenvolvimento das habilidades básicas e competências necessárias ao bom desempenho escolar.

A Tabela 12 indica as taxas de reprovação aferidas nos anos pesquisados, comparando-as com os índices municipais, estaduais e nacionais.

Tabela 12 - Porcentagem de reprovação no ensino fundamental I

Porcentagem de reprovação no Ensino Fundamental 2012						
ANO	Escola vinculadora	Escola V1	Escola V2	Nível municipal	Nível Estadual	Nível Nacional
2009	1,4%	1,9%	0%	2,5	4,1	11,5
2010	2,6 %	1,7%	0%	2,0	3,9	10,1
2011	1,4%	5,1%	0%	1,3	3,6	9,8
2012	6,7%	5,2%	0%	1,0	3,4	9,4

Fonte: Adaptada dos dados de fluxo da PRODESP (2009 a 2012).

Pelo número reduzido de alunos e pela presença do projeto de recuperação paralela, as escolas não deveriam ter como resultado uma taxa elevada de reprovação, 6,7% na unidade vinculadora, em 2012, ano no qual foram matriculados 104 alunos no ensino fundamental. Na escola V1, o índice de reprovação fixou-se em 5,2%, em um total de 56 alunos. O oposto se verifica na escola V2, que desde 2009 não apresenta taxas de reprovação e, por isso, não precisou implementar o Projeto de Recuperação Paralela nos anos pesquisados. Tal fato pode ser atribuído ao reduzido número de alunos da escola, cujas turmas regulares, na maioria das vezes, não comportaram mais que dez discentes. Em relação à escola V3, não há dados coletados, pois ela oferece somente a educação infantil.

Frente ao contexto que se apresenta na Unidade Escolar EMEIEF Rural Flor do Campo e baseado em dados coletados no sistema da PRODESP (2012), verifica-se que o problema da reprovação resulta diretamente em taxas de distorção idade/série, o que indica atraso escolar e comprometimento da democratização do ensino, como pode ser observado na Tabela 13.

Tabela 13 - Taxas de defasagem idade/série referente à unidade escolar vinculadora

Taxas de defasagem idade/série referente à unidade escolar vinculadora						
Ano de escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Ano letivo de 2012	-	12,5	-	4,2	3,4	4,5

Fonte: Adaptada dos dados de fluxo da PRODESP (2012).

Considerando que em 2012 havia 141 alunos matriculados, a taxa total de 4,5% de alunos em defasagem idade-série refere-se a três alunos. É um número

pequeno, mas que não deve deixar de ser observado, requerendo aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e de recuperação das defasagens.

Não foram encontrados registros referentes às taxas de defasagem idade/série da V1, embora as reprovações tenham sido elevadas em 2011 e 2012.

Uma vez que reprovação está associada ao baixo desempenho, há que se verificarem quais efeitos a implementação do projeto de recuperação paralela tem exercido sobre a recuperação da aprendizagem discente, visando promover ações sistemáticas de aperfeiçoamento do projeto, com o objetivo de reversão do quadro evidenciado. Caso as ações implantadas não estejam atingindo os objetivos, a escola infringirá o que dispõe o artigo 22 da LDB 9394/96, comprometendo a finalidade da educação básica que é “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Ao observar documentos das escolas como a Ata Final de Conselho de Ciclo, os relatórios de acompanhamento dos alunos e as intervenções realizadas pelas professoras durante o ano letivo, pode-se constatar que a Unidade Vinculadora reprovou, em 2012, sete alunos, enquanto a V1 quatro.

Em relação à unidade vinculadora, as causas apontadas nas atas se configuram como: um caso de elevado número de faltas, o que compromete desempenho do aluno, causando a reprovação, quatro casos de baixo desempenho, um caso de evasão e outro no qual o aluno tem *Síndrome de Down*. Este último foi retido, pois, segundo orientações do Departamento de Educação Especial e da professora da sala de recurso, ele precisaria de um tempo maior para aquisição das competências e habilidades propostas, assim como para sua socialização.

Como o abandono pode ocasionar a reprovação do aluno, ao verificar a taxa apresentada na unidade vinculadora e a sua causa, em 2012, observa-se que ela se deu por influência de fatores externos à comunidade escolar. Segundo registro na ficha de matrícula, o aluno evadido no 1º ano escolar mudou-se para outro estado, mas até o final do ano letivo não havia pedido sua transferência.

Ao analisar o fluxo escolar da Unidade Vinculadora, de 2009 a 2012, demonstra-se na Tabela 14 que, em relação às reprovações, houve um aumento de 5,3 pontos percentuais, o que reflete uma significativa redução nas taxas de aprovação, enquanto as taxas de abandono sofreram um aumento de 1,2 pontos

percentuais. Verifica-se, após o levantamento de dados e a análise do problema, que as taxas de reprovação de 6,7%, em 2012, se sobressaem às de abandono, que são de 2%, o que mostra ser esse o maior entrave na garantida qualidade da educação na referida escola, pois, além de comprometer o fluxo escolar, evidencia uma defasagem na aprendizagem e no rendimento dos educandos.

Diante dessas informações, é importante analisar a efetiva funcionalidade da implementação do Projeto de Recuperação Paralela e em que medida ele ajuda na superação das defasagens de aprendizagem, visto que, apesar de ter sido aplicado nos anos pesquisados, a escola ainda apresenta taxas de reprovação.

Tabela 14 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono da EMEIEF Rural Flor do Campo (2009 a 2012) nos anos iniciais do ensino fundamental.

ANO	TAXAS DE REPROVAÇÃO	TAXAS DE APROVAÇÃO	TAXAS DE ABANDONO
2009	1,4%	98,5%	0,7%
2010	2,6%	97,3%	2,6%
2011	1,4%	98,6%	2,1%
2012	6,7%	93,2%	1,9%

Fonte: Adaptado dos dados da PRODESP (2009 a 2012).

A Tabela 15 apresenta os dados coletados referentes à escola V1, evidenciando um aumento variável, na taxa de reprovação, de 3,3 pontos percentuais, de 2009 para 2012 e, conseqüentemente, um decréscimo de igual valor nas taxas de aprovação. Em relação aos índices de abandono houve um aumento de 0,4 pontos percentuais no mesmo período.

Ao comparar o aumento entre as taxas de reprovação e de abandono, percebe-se que a reprovação apresenta um acréscimo de pontos percentuais maiores que o abandono.

Tabela 15 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono da V1 (2009 a 2012) nos anos iniciais do ensino.

ANO	TAXAS DE REPROVAÇÃO	TAXAS DE APROVAÇÃO	TAXAS DE ABANDONO
2009	1,9%	98,1%	2,0%
2010	1,7%	98,3%	1,7%
2011	5,1%	94,9%	1,0%
2012	5,2%	94,8%	2,4%

Fonte: Adaptado dos dados da PRODESP (2009 a 2012).

Ao verificar as causas das reprovações em 2011 e 2012 nas atas de Conselho de Ciclo da referida escola, constata-se que elas decorreram do aprendizado insuficiente dos alunos. No entanto, nesse período, a escola não promoveu Projeto de Recuperação Paralela em razão do espaço físico inadequado e da ausência de professor para ministrar as aulas. Assim, nesse caso específico, a única forma de recuperação foi a contínua, em sala de aula, com o próprio professor regente e no final do ciclo. Apesar dos esforços realizados, os educandos não conseguiram atingir o mínimo necessário para prosseguir para o próximo ano de escolaridade, ficando, assim, retidos.

A despeito da quase total universalização do ensino fundamental em todo país, vê-se diante da problemática apresentada neste estudo de caso: o acesso não garante plenamente a educação com qualidade, o que impossibilita o pleno desenvolvimento dos alunos em prol de uma formação comum, prejudicando a conclusão do ensino na idade considerada ideal e, por conseguinte, a progressão nos estudos.

1.4.3 Resultados da recuperação paralela

Ao investigar os documentos referentes aos Projetos de Recuperação Paralela e registros do desempenho dos alunos que frequentaram as referidas aulas, pode-se observar na unidade vinculadora que, entre 21 e 28 alunos matriculados do 2º ao 5º ano de escolaridade, foram encaminhados para as aulas de recuperação paralela.

Dentre os alunos matriculados no 3º e 5º anos de escolaridade, uma média de doze alunos em cada ano manteve grande defasagem na aprendizagem, tendo sido encaminhados para as aulas de recuperação paralela, exceto em 2009. Desses, foram reprovados uma média de três alunos por ano. Verifica-se que, em média nove alunos – a maioria dos encaminhados para a recuperação paralela – conseguiram aprovação, superando teoricamente a defasagem.

Já na V1, o número de encaminhamentos para as aulas de recuperação paralela foi de dez a onze alunos matriculados do 2º ao 5º ano de escolaridade, sendo todos aprovados.

Essas informações, em um primeiro momento, mostram que as aulas de recuperação paralela foram eficientes, garantindo a aprendizagem, visto que a

maioria os alunos que as frequentaram foram aprovados. Entretanto, é fundamental analisar se essa superação se concretizou nas salas de aula regulares e nas avaliações de desempenho. Para tanto se realizou comparativo entre os resultados da Prova Brasil, os da recuperação paralela e as taxas de aprovação e reprovação das escolas pesquisadas.

Durante o ano de 2009, observa-se que na unidade escolar vinculadora, de acordo com as escalas de aprendizado apresentadas no Portal IDEB MERITT - QEDU¹² (2011), 52% dos alunos obteve desempenho escolar adequado na área de Língua Portuguesa e 48% abaixo do adequado, referente a pouco (41% - 11 alunos) ou nenhum (7% - 2 alunos) aprendizado. Na área de Matemática, somente 30% dos alunos atingiram aprendizado adequado, sendo que 70% ficaram abaixo do básico, que se refere a pouco (48% - 13 alunos) ou nenhum aprendizado (22% - 6 alunos). Vale lembrar que adequado é o aprendizado que se encontra nos níveis proficiente e avançado.

Considerando que a taxa de reprovação foi baixa (1,4% - 2 alunos) em 2009, pode-se inferir em um primeiro momento que os alunos aprovados (98,6%) demonstraram domínio adequado dos conteúdos, competências e habilidades, possuindo as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

Todavia, ao comparar esse índice de reprovação com os resultados da Prova Brasil - 4ª série, aplicada no mesmo ano, verifica-se que do total de alunos aprovados nesse ano de escolaridade (98,6%), aproximadamente 20% avançou sem nenhum aprendizado em Matemática e 42% com pouco aprendizado nas duas disciplinas.

Desta forma, visto que em 2009 foram encaminhados quatro alunos da 4ª série para as aulas de recuperação paralela com defasagem em Língua Portuguesa, e diante dos resultados na Prova Brasil, duas situações preocupantes se apresentam.

A primeira refere-se aos critérios utilizados para o encaminhamento dos alunos às aulas de recuperação paralela, visto que, apesar da defasagem de aprendizagem em Matemática de 70% (19 alunos) dos discentes da 4ª série, a

¹²Disponibiliza “informações sobre o aprendizado dos alunos do 5º e 9º anos em matemática e português; o perfil dos alunos, professores e diretores; o número de matrículas; taxas de aprovação, abandono e reprovação; e informações sobre infraestrutura escolar. Os dados são da Prova Brasil e do Censo Escolar” (PORTAL IDEB MERITT - QEDU, 2013).

escola não elaborou um Projeto de Recuperação Paralela que os atendessem nessa disciplina. Além disso, embora a defasagem em Língua Portuguesa tenha atingido 48% dos discentes (11 alunos), somente quatro foram encaminhados às aulas de recuperação paralela.

A segunda questão evidencia que alguns alunos avançaram para a série subsequente, embora não tenham adquirido nenhum ou pouco aprendizado em Matemática. No que se refere à área de Língua Portuguesa, dos quatro alunos da 4ª série que frequentaram as aulas de recuperação paralela, somente dois conseguiram avançar na aprendizagem, sendo promovidos, enquanto os outros foram reprovados.

De maneira geral, dos 21 alunos encaminhados, dois permaneceram na mesma série e 19 discentes foram aprovados. Dos aprovados, 12 continuaram na unidade escolar no ano subsequente, e os demais foram transferidos. Cinco dos discentes que ficaram na escola foram novamente encaminhados às aulas de recuperação paralela em 2010 e oito permaneceram nas classes regulares com recuperação contínua.

Quantitativamente observam-se avanços da maioria dos alunos; no entanto, ao analisar os registros nos Relatórios de Turma e as Atas de Conselho de Ciclo, verifica-se que esses oito alunos citados anteriormente continuaram com defasagem de aprendizagem. Isso leva a inferir que as aulas de recuperação paralela resolvem parcialmente as defasagens dos alunos, já que eles continuam com desempenho inferior aos demais alunos na série/ano em que estão matriculados.

Há também que se considerar o fato da queda na média de desempenho do SARESP. Se as aulas de recuperação paralela têm, de forma geral, melhorado o desempenho da maioria dos alunos que as frequentam, porque razão a média de desempenho nas avaliações externas vem diminuindo nos três últimos anos? Ademais, há que se observar que nos anos pesquisados, dos alunos da 4ª série/5º ano que apresentaram defasagem de aprendizagem, a maioria foi para o Ensino Fundamental II sem adquirir os conhecimentos adequados o que pode implicar em futuras reprovações e/ou abandono.

A Tabela 16 apresenta a formação das turmas entre os anos de 2009 a 2012 da unidade vinculadora, considerando a quantidade dos alunos encaminhados às aulas de recuperação, o número de aprovados e retidos.

Tabela 16 - Formação de turmas da recuperação paralela da unidade vinculadora:
EMEIEF Rural Flor do Campo

RECUPERAÇÃO PARALELA – EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO					
ANO	SÉRIE/ANO	TURMA	ENCAMINHADOS	APROVADOS	RETIDOS
2009	1ª etapa Módulo I	ALF.	8	8	-
	2ª série	PÓS-A.	6	6	-
	3ª série	PÓS-A.	3	3	-
	4ª série	PÓS-A.	4	2	2
	Total		21	19	2
2010	2º ano	ALF.	9	9	-
	3º ano	ALF.	7	7	-
	3ª série	PÓS-A.	4	4	-
	4ª série	PÓS-A.	12	9	3
	Total		22	19	3
2011	2º ano	ALF.	4	4	-
	3º ano	ALF.	3	3	-
	3º ano	PÓS-A.	6	6	-
	4º ano	PÓS-A.	8	8	-
	4ª série	PÓS-A.	7	7	0
	Total		28	28	0
2012	2º ano	ALF.	5	5	-
	2º ano	PÓS-A;	3	3	-
	3º ano	PÓS-A;	5	3	2
	4º ano	PÓS-A.	4	4	-
	5º ANO	PÓS-A.	11	9	2
	Total		28	24	4

Fonte: Adaptada dos dados do Programa de Recuperação Paralela (2009, 2010, 2011, 2012).

Na escola V1, a porcentagem dos alunos que atingiram o nível adequado em Língua Portuguesa foi de 41%, referente a menos que a metade do total de alunos. Consequentemente, 59% dos alunos não alcançaram aprendizado adequado, apresentando pouco (36%) ou nenhum (23%) aprendizado. Em Matemática, somente 32% atingiu o nível adequado, sendo que 68% adquiriram pouco aprendizado (27%) e nenhum aprendizado (41%).

Partindo da informação de que a taxa de reprovação se fixou em 1,9%, verifica-se teoricamente que 98,1% dos alunos aprovados demonstraram domínio dos conteúdos, competências e habilidades, possuindo as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. No entanto, ao correlacionar esses índices com os níveis de aprendizado adquiridos na Prova Brasil, evidencia-se uma situação preocupante, uma vez que 23%, ou seja, um quarto dos alunos apresentou nenhum aprendizado em Língua Portuguesa e 41% nenhum aprendizado em Matemática. Como mencionado, a V1 também aprovou

alunos com defasagem de aprendizagem, visto que somente um aluno foi reprovado diante do contingente de discentes com desempenho insatisfatório e/ou pouco aprendido.

Quanto às aulas de recuperação paralela, estas foram contempladas somente na área de Língua Portuguesa, o que pode ter impactado no número de alunos que apresentaram maior defasagem em Matemática, de acordo com os dados da avaliação externa.

Dos dez discentes encaminhados às aulas de recuperação na área de Língua Portuguesa, somente um foi reprovado. Dos que avançaram, quatro foram transferidos para outras escolas e os cinco discentes que permaneceram foram novamente encaminhados para a recuperação paralela no ano de 2010.

Ao analisar os registros nos Relatórios de Turma e as Atas de Conselho de Ciclo, verifica-se que esses alunos continuaram com defasagem de aprendizagem.

Isso leva a perceber também que as aulas de recuperação paralela pouco resolvem as defasagens dos alunos, já que eles continuam com desempenho inferior aos demais alunos na série/ano em que estão matriculados. A Tabela 17 apresenta a formação das turmas entre os anos de 2009 a 2010 da V1, considerando os alunos que foram aprovados ou retidos dos encaminhados às aulas de recuperação.

Tabela 17 - Formação de turmas da recuperação paralela da V1

RECUPERAÇÃO PARALELA – V1					
ANO	SÉRIE/ANO	TURMA	ENCAMINHADOS	APROVADOS	RETIDOS
2009	1ª ETAPA MÓDULO I	ALF.	3	3	-
	2ª SÉRIE	ALF.	2	2	-
	3ª SÉRIE	ALF.	1	1	-
	3ª SÉRIE	PÓS-A.	1	1	-
	4ª SÉRIE	PÓS-A.	3	2	1
Total			10	9	1
2010	2º ANO	ALF.	5	5	-
	3ª SÉRIE	PÓS-A.	2	2	-
	4ª SÉRIE	PÓS-A.	4	4	-
Total			11	11	-

Fonte: Adaptada dos dados do Programa de Recuperação Paralela (2009/2010).

Nos casos das duas escolas analisadas, verificar-se a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos para que eles possam progredir na escala de aprendizado para o nível adequado. Para isso, a unidade vinculadora vem

possibilitando a eles aulas de recuperação paralela como forma de auxiliar na superação das dificuldades. Já a V1 tem enfrentado algumas dificuldades para garantir a formação de turmas.

Ao pesquisar sobre a implementação do Projeto de Recuperação Paralela no contexto das respectivas escolas, percebe-se que ele apresenta entraves que podem comprometê-lo em relação à legítima qualidade da recuperação do desempenho dos alunos. Assim, neste primeiro capítulo procurou-se apresentar o contexto das escolas pesquisadas, sua caracterização frente à localização rural, organização pedagógica e administrativa, assim como levantamento de dados das avaliações externas, taxas de reprovação e sua correlação com a implementação do projeto de recuperação paralela. Há também a identificação dos efeitos da recuperação paralela sobre o desempenho dos alunos, que comprometam a efetiva recuperação da aprendizagem.

As constatações feitas neste capítulo serão analisadas no capítulo 2 do trabalho, a luz de referenciais teóricos que embasem a pesquisa realizada, a fim de aperfeiçoar a implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas referidas escolas.

2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E UNIDADES VINCULADAS

No primeiro capítulo realizou-se a contextualização das escolas em relação à sua organização administrativa, pedagógica, funcional, infraestrutural, ao desempenho nas avaliações externas, ao fluxo escolar e à descrição da implementação do projeto de recuperação paralela no âmbito nacional, estadual e municipal e nas escolas pesquisadas neste estudo.

Neste segundo capítulo serão analisados os dados coletados para a identificação de possíveis fatores relacionados à ação dos atores envolvidos que se constituem como entraves no contexto da prática para efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos e verificação dos efeitos do Projeto de Recuperação Paralela sobre o desempenho discente.

Para análise da implementação do Projeto de Recuperação Paralela, foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, a vice-diretora e a professora da recuperação paralela, questionário com as professoras das classes regulares e pesquisa bibliográfica referente a documentos normativos (legislações), ao Projeto de Recuperação Paralela e a trabalho de autores de referência.

A aplicação das entrevistas e do questionário visou analisar como tem ocorrido a implementação do Projeto de Recuperação Paralela no contexto das escolas pesquisadas. Para isto, verificou-se a ação dos atores envolvidos na prática, identificando quais fatores se constituem como entraves que dificultam a efetiva recuperação do desempenho dos alunos.

A investigação dos efeitos do Projeto sobre o desempenho dos alunos contemplou a análise de questões referentes à opinião dos atores envolvidos, de registros avaliativos (portfólios) do Projeto de Recuperação Paralela e dos dados sobre o desempenho escolar dos alunos das escolas pesquisadas, coletados de avaliações externas e documentos relacionados ao fluxo escolar.

O referencial teórico utilizado abrangerá a abordagem do “ciclo de políticas” proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD; 1992 e BALL, 1994), direcionado ao contexto da prática, apresentado por Mainardes (2006), e questões adaptadas do trabalho, relacionado à análise de políticas, desenvolvido por Vidovich (2002) *apud* Mainardes (2006 p. 66-67). Também serão utilizados estudos

de autores que tratam das questões referentes à ação do gestor escolar, ao trabalho colaborativo entre os professores e à formação profissional dos professores de recuperação paralela.

Dentre os fatores conhecidos observam-se problemas relacionados à ação da equipe gestora, que dificultam a promoção de uma gestão pedagógica de forma participativa, direcionada ao trabalho coletivo e de monitoramento sistemático do desempenho dos alunos da escola. Outro fator evidenciado diz respeito à ausência de articulação entre o professor da classe regular e o de recuperação paralela, visto que é o docente da classe regular que elabora o projeto de recuperação, sem a participação do responsável pela recuperação paralela e o efetivo envolvimento da equipe gestora. Também se evidencia o despreparo profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação paralela, em relação ao planejamento de atividades significativas e diversificadas que sejam capazes de garantir a melhoria do desempenho dos alunos.

Tais fatores serão analisados em cada uma das seções subsequentes sobre a perspectiva das questões relacionadas à ação dos atores envolvidos no desenvolvimento do programa, a fim de se comprovar se podem comprometer a implementação do mesmo. Desse modo, neste capítulo, serão expostos à análise, os dados obtidos, agrupando-os de forma a correlacioná-los aos fatores mencionados, com o objetivo de aperfeiçoar a implementação do projeto de recuperação paralela nas referidas escolas.

2.1 A recuperação da aprendizagem: do contexto das legislações educacionais ao contexto da prática

A análise da implementação do projeto de recuperação paralela e os seus efeitos sobre o desempenho dos alunos nas unidades escolares em estudo requerem uma retomada do processo de evolução dos mecanismos de recuperação discente na instância municipal, estadual e nacional.

Na legislação educacional, a primeira lei a contemplar a educação nacional, a LDB 4024/61, não estabeleceu orientações a respeito da verificação e recuperação do rendimento escolar dos alunos. Contudo, concomitante ao processo de massificação educacional ocorrido a partir das décadas de 1960 e 1970, aumentavam-se os índices de fracasso escolar. Aos poucos, o sistema educacional

garantiu o acesso a todos, mas não a permanência na escola com uma aprendizagem de qualidade. Tal aspecto impulsionou o aumento das reprovações e da evasão escolar. Todavia, a partir de 1960, várias discussões relacionadas à organização educacional, com base no rendimento dos alunos, foram travadas em âmbito nacional e estadual. Mesmo não havendo uma sistematização do acompanhamento do desempenho dos alunos, algumas escolas realizavam ações individualizadas. De acordo com Vale (1976, p. 20), “seria necessário atingir a década de 1960 para que surgisse, de maneira incisiva, a *figurada recuperação*”, pois até então as unidades escolares atribuíam a um professor substituto “sem classe” a responsabilidade de desenvolver atividades para a melhoria do rendimento escolar de maneira genérica, o que não se constituía em uma ação eficaz. Assim, em decorrência da crescente demanda por mecanismos de recuperação e em virtude das exigências da LDB 5692/71, a recuperação da aprendizagem passou a ser contemplada devido à necessidade de verificação do rendimento escolar dos alunos e, principalmente, de acompanhamento daqueles que apresentavam aproveitamento insuficiente.

De acordo com a LDB 5692/71, no seu artigo 11, parágrafo 1º, os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus deveriam funcionar: “[...] entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente [...]”. A referida lei também apontava, no seu artigo 14, parágrafo 2º, que o aluno de aproveitamento insatisfatório poderia “obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (BRASIL, LDB 5692/71, ART. 14, PARÁGRAFO 2º).

Ao disponibilizar estudos de recuperação de aprendizagem, tal legislação deixou evidente a questão da sua obrigatoriedade por parte das unidades escolares. Contudo, estes estudos deveriam ser realizados “entre períodos letivos regulares” (BRASIL, LDB 5692/71, Artigo 11, parágrafo 1º), ou seja, no final do processo, em virtude do regime seriado. Esse detalhe mostrava que a intenção era recuperar os alunos, sem que o foco fosse a aprendizagem, mas sim a aprovação. Geralmente, a recuperação consistia em uma avaliação ou um trabalho com a finalidade de medir o conteúdo assimilado que, na maioria das vezes, eram somente memorizados pelos discentes.

Diante das mudanças ocorridas na trajetória educacional do país e da necessidade de melhoria da qualidade educacional, frente à situação de insucesso escolar, surgiram por parte dos estados, na década de 1980, diversas experiências relacionadas aos ciclos de aprendizagem. São Paulo, Paraná e Minas Gerais, por exemplo, implementaram o Ciclo Básico de Alfabetização, cidades como Vitória da Conquista/BA e outras, implementaram os projetos Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Cabana e ciclos de aprendizagem (MAINARDES, 2006 p. 15).

Todavia, é com a elaboração da LDB 9394/96 que se legitimou a criação de ciclos, pois esta legislação possibilitou aos sistemas de ensino a organização baseada no regime de progressão continuada, conforme evidenciado no seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º:

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

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, LDB 9394/96).

No estado de São Paulo, após a Deliberação nº 09/97 do Conselho Estadual da Educação, o sistema de ensino fundamental de oito anos de escolaridade passou, em 1998, a se organizar em dois ciclos de quatro anos de aprendizagem: Ciclo I, da 1ª a 4ª série, e Ciclo II, da 5ª a 8ª série.

A partir da instituição da progressão continuada, com foco na regularização do fluxo, eliminou-se a reprovação intraciclos, permitindo que esta ocorresse apenas no final de cada um dos ciclos estabelecidos. Nesse sentido, a recuperação da aprendizagem dos alunos ganhou destaque primordial para assegurar a qualidade do ensino no decorrer dos ciclos e reprimir a promoção automática.

Considerando a necessidade de se garantir a qualidade efetiva do desempenho dos alunos, a LDB 9394/96 inovou no seu artigo 24, inciso V, ao pontuar que a verificação do rendimento escolar deveria contemplar os seguintes itens:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 24, inciso V).

. Observa-se que, além da avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos, como forma de verificar o rendimento e a aceleração de estudos aos que estivessem em situação de atraso escolar, foi estabelecida a obrigatoriedade de estudos de recuperação. Esse aspecto já havia sido sancionado na LDB 5692/71; no entanto, foi direcionado, preferencialmente, aos períodos paralelos às aulas regulares para os alunos com baixo rendimento.

Partindo da especificação que foi dada pelo texto da LDB 9394/96 sobre a realização do estudo de recuperação ser “paralelo ao período letivo”, surgiu a denominação desses como Programas, Projetos ou Estudos de Recuperação Paralela.

Ao deliberar sobre o regime de progressão continuada no sistema de ensino do estado de São Paulo, reforça-se o preconizado na LDB 9394/96 em relação aos estudos de recuperação, ao destacar-se no artigo 1º, parágrafo 3º, que esse novo regime deve: “[...] garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo” (DELIBERAÇÃO CEE nº 09/97, Grifo nosso). Tanto a LDB 9394/96 como a Deliberação CEE nº 09/97 destacam a necessidade de que os estudos de recuperação da aprendizagem aconteçam de forma contínua e paralela, durante o transcorrer do ano letivo e ao final desse, se pertinente. Essa foi uma mudança significativa, pois, até aquele momento, a recuperação ocorria somente ao final de determinada série. Assim, a partir das determinações legais passou a ser oferecida ao longo de todo o processo.

Verifica-se nos documentos uma correlação entre avaliação e recuperação contínua e paralela, visto que, por meio da avaliação, os docentes identificam as dificuldades dos alunos auxiliando-os no avanço de sua aprendizagem. A utilização da recuperação contínua, em sala de aula, também pode encaminhar aqueles que apresentam maior defasagem de aprendizagem para as aulas de recuperação paralela em período oposto ao das aulas regulares.

Sob a influência das legislações educacionais nacionais e estaduais, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira, em conjunto com o Conselho

Municipal da Educação, vem no decorrer dos anos, intermediando os processos educativos, por meio de resoluções, pareceres e atos normativos relacionados aos estudos de recuperação de aprendizagem. Tais documentos, de acordo com Boweet *al.* (1992) *apud* Mainardes (2006, p.52) são produtos “de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

Nesse panorama de normatização, destaca-se, no município, a formulação de uma das formas de recuperação de aprendizagem – o Projeto de Recuperação Paralela. Assim, ano a ano, as resoluções publicadas no Diário Oficial do Município de Limeira, sancionadas pelo Secretário da Educação, referentes ao projeto, são representações dos profissionais envolvidos com a educação em determinados momentos históricos.

Neste estudo de caso verifica-se que as Resoluções que normatizam o Projeto de Recuperação Paralela têm sido elaboradas, mais especificamente, pelos Agentes de Desenvolvimento Educacional do município, que atuam como supervisores, juntamente com a equipe da Diretoria de Ensino e os coordenadores responsáveis pelo Projeto de Recuperação Paralela do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos, sob parecer do Conselho Municipal da Educação. Não há evidências de participação ativa dos professores e da equipe gestora das unidades escolares na elaboração dos textos da política de Recuperação Paralela, evidenciando a exclusão dos referidos profissionais no momento da produção destes. Todavia, os textos das Resoluções, analisados nos anos pesquisados, apresentam partes prescritivas (*readerly*) e partes “escrivíveis” (*writerly*), ou seja, possibilitam aos profissionais da escola participar como coautores do texto (BARTHES *apud* BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p.50).

Essa coautoria abrange mais especificamente a formulação do Projeto de Recuperação Paralela específico de cada unidade escolar, que, de acordo com a Resolução nº 05/2012, no seu artigo 7º, devem ser: “[...] formulados pelos professores das classes regulares, submetidos à apreciação do Conselho de Ciclo e encaminhados, pela Direção da Escola, para parecer do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos” evidenciando a responsabilização de cada ator e instância educativa (LIMEIRA. CME, RESOLUÇÃO 05/2012, Art.7º).

O artigo 13 da mesma resolução destaca o que cabe ao professor responsável pelas aulas de recuperação, declarando que ele deve apresentar: “[...]”

em conjunto com os demais profissionais designados pelo diretor da escola, um Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno que apresente dificuldades de aprendizagem” (LMEIRA, CME, RESOLUÇÃO 05/2012, Art.13º).

Nos Projetos de Recuperação Paralela, até o ano de 2012, os educadores da classe regular é que estabeleciam as expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas e propunham os critérios de agrupamento dos alunos, cabendo ao professor da recuperação paralela planejar as situações didáticas, as metas e os procedimentos avaliativos. À equipe gestora cabia a responsabilidade pela organização das turmas e o estabelecimento do período letivo, com número de horas-aula previsto.

Esse fato é reiterado pela fala da coordenadora pedagógica que, ao referir-se à formulação do Projeto de Recuperação Paralela, alega que em 2012:

[...] o Projeto era elaborado através das expectativas de aprendizagem do aluno, conforme ficha encaminhada pelo professor da sala de aula para o professor da recuperação paralela e formavam-se as turmas...hum ...Através desta ficha e de uma avaliação diagnóstica, o professor (da recuperação paralela) preenchia uma ficha marcando o tempo para que a expectativa em defasagem fosse atingida... (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Fica evidente a abertura dada pelo texto do tipo *writerly*, constante na Resolução a respeito da participação ativa dos professores no processo de formulação do Projeto. Ao mesmo tempo, há trechos na Resolução que simplesmente determinam as condições, sem possibilitar o envolvimento do leitor.

Para Ball e Boweet *al.*(1992) *apud*Mainardes (2006, p.50): “é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos”.

Faz-se importante destacar que os textos produzidos, quando recaem sobre o contexto da prática, ou seja, quando chegam às escolas, segundo os mesmos estudiosos, sofrem interpretações e recriações dos professores e demais profissionais de acordo com os seus pensamentos e crenças, ocasionando implicações no processo de implementação das políticas:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 22).

Nesse sentido, para análise da implementação do Projeto de Recuperação Paralela na EMEIEF Rural Flor do Campo e sua escola vinculada V1, foi primordial investigar, por meio de questionários e entrevistas, como os atores envolvidos, no caso professores e equipe gestora, transpõem para o contexto da prática a interpretação que fazem das orientações dos atos normativos. Partiu-se, então, da maneira como estes atores avaliam a ação de cada profissional na prática educativa frente à implementação do projeto.

Considerando a opinião desses sujeitos ao avaliarem como vem ocorrendo a implementação da recuperação paralela nas escolas selecionadas, alguns pontos se tornam relevantes para este estudo de caso. Inicialmente, quanto ao Projeto de Recuperação Paralela, nos anos de 2009 a 2012, constituir-se como uma efetiva estratégia de recuperação da aprendizagem, os professores da classe regular, em sua maioria, concordam que as aulas contribuem para a melhoria da aprendizagem. No entanto, deixam claro que os alunos que a frequentam, apesar de sentirem-se estimulados e apresentarem alguns avanços, dificilmente se equiparam aos das classes regulares.

Desta forma, mesmo considerando que o Projeto de Recuperação Paralela tem contribuído para a melhoria da aprendizagem, os profissionais discordam do fato deste apresentar melhores resultados do que o trabalho realizado nas aulas regulares. Infere-se que um dos motivos para essa opinião esteja atrelado à questão da formação e do desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de RP. A maior parte deles aponta que não há seleção adequada desses profissionais e que faltam ações de formação continuada para aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de uma maior articulação entre os docentes e equipe gestora.

Ao ser questionada quanto à eficácia do Projeto, a vice-diretora evidencia que este

não se constitui em efetiva estratégia de recuperação da aprendizagem, pois as classes de recuperação paralela são formadas muito tempo depois do surgimento das primeiras dificuldades dos alunos e o professor que ministra as aulas geralmente são inexperientes e sem formação adequada para atender a essa modalidade (VICE-DIRETORA, 2013, Entrevista realizada em 12/09/2013).

Acrescenta, em relação à formação desse profissional, que ela “é precária e geralmente a classe é atribuída a professores sem experiência e que não tem contato direto com a escola” (VICE-DIRETORA, 2013, Entrevista realizada em 12/09/2013), dependendo, muitas vezes, como apontado pela coordenadora pedagógica, da “experiência na prática da sala de aula e envolvimento” do profissional.

Esse ator educacional tem uma visão mais otimista da efetividade do Projeto, alegando que “é um projeto válido e muito importante... O professor da recuperação paralela terá um número reduzido de alunos e poderá manter um contato mais próximo percebendo melhor suas dificuldades” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013, Entrevista realizada em 04/09/2013). Afirma ainda que “alguns alunos avançam sim com este projeto e que o ideal seria termos professores com vínculo na escola, onde pudesse ter um acompanhamento e certa continuidade”.

Todavia, acrescenta a importância de haver “um espaço de tempo onde o professor da sala de aula e o da recuperação paralela pudessem compartilhar melhor os avanços e dificuldades de seus alunos” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013, Entrevista realizada em 04/09/2013). Esta última fala destaca a necessidade de maior articulação entre os professores, o que, indubitavelmente, requer a ação do gestor escolar como mobilizador da interação colaborativa.

Em relação à formação do professor de recuperação paralela, a coordenadora pedagógica diz que ela “é primordial para o professor da recuperação paralela assim como para todo professor da classe regular”, acrescentando, ainda, que “até 2011 não houve formações e em 2012 aconteceram somente duas ou três.... isto torna o trabalho menos eficaz....Precisamos de mais formações” (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Quanto ao monitoramento do desempenho dos alunos por parte da gestão da escola, a vice-diretora aponta que: “devido à burocracia, não é possível acompanhar mais de perto o desempenho dos alunos.... Procuro conversar semanalmente com as professoras para acompanhar os trabalhos desenvolvidos” (Entrevista realizada em 12/09/2013).

A coordenadora pedagógica pontua que, em 2012, “foi enviada pela SME uma ficha contendo um acompanhamento mensal e também foram realizadas conversas com o professor, orientando e sugerindo materiais e conteúdos para serem trabalhados”(Entrevista realizada em 04/09/2013).

Percebe-se claramente que o monitoramento do desempenho dos alunos se estabelece por meio de conversas informais, não havendo por parte da equipe gestora um acompanhamento sistemático que permita uma visão mais clara e específica do desempenho dos discentes.

Segundo a coordenadora pedagógica sua atuação em relação à recuperação paralela se direciona no sentido de

orientar o agrupamento dos alunos, preencher documentos enviados pela SME, acompanhar o desenvolvimento dos alunos através do contato com o professor e atividades realizadas, orientar o professor da RP quanto às atividades e aos materiais utilizados em sala, atendendo, sempre que for preciso, e mantendo contato com os pais quando necessário (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Desse modo, verifica-se que as atribuições da equipe gestora se concentram particularmente na dimensão organizacional e relacional que na pedagógica, como explicitado por Thelma Polon (2009) ao caracterizar os três tipos de liderança em sua tese de doutorado intitulada “Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes”. Segundo a autora, as escolas que apresentam melhores resultados na proficiência dos alunos são aquelas que têm a presença de uma forte liderança pedagógica. Essa liderança pode ser traduzida em ações como a presença do diretor em sala de aula, participação no planejamento escolar, acompanhamento acadêmico dos alunos, do currículo, busca de inovações, valorização dos espaços para reflexão, estudo e estímulo à realização do trabalho cooperativo pelos professores (POLON, 2009, P. 14). A autora afirma que essas ações impactam positivamente sobre os resultados dos alunos.

Nesse sentido, baseado nas colocações feitas pelos profissionais e nos dados dos questionários, verificam-se três fatores que se destacam em relação à implementação do Projeto de Recuperação Paralela, que requerem reflexão por parte da gestão escolar, a fim de melhorar o referido projeto. Estes fatores dizem respeito ao monitoramento do desempenho dos alunos (acompanhamento dos aspectos acadêmicos), articulação entre os profissionais (trabalho em cooperação pelos professores) e formação continuada do professor que assume as aulas de recuperação paralela (espaços de encontro para reflexão e estudo).

2.2 Projeto de Recuperação Paralela no contexto da prática das escolas pesquisadas

Nesta seção é feita a análise da implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas unidades escolares pesquisadas, a partir da verificação das ações dos atores envolvidos no contexto da prática, principalmente da equipe gestora, a fim de identificar os principais problemas que podem se constituir em entraves para sua efetivação. Também serão realizadas considerações a respeito dos efeitos do Projeto de Recuperação Paralela no desempenho dos alunos.

Como mencionado anteriormente, entre os fatores conhecidos, observam-se problemas relacionados à ação da equipe gestora, que dificultam a promoção de uma gestão pedagógica direcionada para o planejamento participativo, visando a um trabalho colaborativo, e para o monitoramento sistemático do desempenho dos educandos. Verifica-se, também, problemas relacionados à formação continuada dos professores que assumem as aulas de recuperação paralela, no planejamento de atividades significativas e diversificadas.

Considerando as ações de competência da gestão, coordenação e docência, propostas na Resolução 05/2012, foram elaboradas afirmativas a fim de verificar o que, de fato, ocorre no contexto da prática. Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas foram agrupados de forma a correlacioná-los aos fatores mencionados. Com isso, eles foram abordados contemplando a ação do gestor escolar frente à gestão pedagógica voltada para a recuperação paralela, abrangendo o monitoramento do progresso dos alunos, o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa e a formação continuada dos docentes.

2.2.1 A ação do gestor escolar frente à gestão pedagógica no contexto do Projeto de Recuperação Paralela

Em decorrência das demandas sociais democratizadoras, a concepção de gestão, dentro do contexto educacional, tem passado por transformações nos últimos anos a fim de garantir a eficiência educacional. Formar cidadãos críticos e participativos, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à inserção social, consolidou-se como a principal função social da

escola enquanto instituição formadora e transformadora dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a gestão começou a reclamar a superação do modelo administrativo para um “novo referencial” gestacional:

[...] os modelos centralizadores e a racionalidade técnica demonstraram o esgotamento de suas capacidades, novos referenciais são exigidos como condição para que a gestão assuma a relevância e a efetividade que a sociedade confere à educação e à escola (WITTMANN E PAZETO, 2001, p.143).

Esse novo panorama requer uma redefinição do papel do gestor escolar que possibilite ações participativas, de acompanhamento contínuo, formação e interação entre os sujeitos da comunidade escolar. O gestor assume, assim, papel central na condução dos processos educativos, como apontado por Heloísa Luck ao afirmar que ele adquire a postura de um: “[...] gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (LUCK, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, o gestor atua sobre as múltiplas dimensões do contexto escolar, mobilizando os atores para ações conjuntas, a fim de construir um ambiente educacional e garantir o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades pedagógicas dos educandos.

Dentre as dimensões com as quais os gestores estão envolvidos, a gestão pedagógica desponta como primordial, visto que está atrelada à função nuclear da escola, que é a formação integral dos indivíduos, desenvolvendo competências e habilidades que garantam a aprendizagem, o sucesso escolar e a cidadania plena.

Assim, reitera-se as considerações de Ferreira (2008), ao especificar que “a gestão pedagógica é apresentada, por alguns autores (LIBÂNEO & OLIVEIRA & TOSCHI, 2006, p. 369), como uma das dimensões da gestão da educação e da escola”, apesar de reconhecer que ela não pode ser vista apenas “como uma das dimensões da gestão escolar ou da educação, mas como a própria gestão, pois é o pedagógico que articula este complexo processo” educativo (FERREIRA, 2008, p.114). Portanto, se o que se pretende, de acordo com Paro, é formar cidadãos participativos para atuarem em uma sociedade democrática, dando condições não apenas de sobrevivência, “mas [de] viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos”, há a necessidade de que a gestão escolar ocorra em conformidade com esses objetivos (PARO, 1998, p. 5).

Nesse entendimento Lück (2009) assevera que a finalidade maior da gestão é promover no cotidiano escolar a efetiva aprendizagem dos alunos, de forma significativa, desenvolvendo competências que atendam às demandas da sociedade. Dentre as competências necessárias, a autora destaca as seguintes:

Pensar criativamente, analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (LÜCK, 2009, p.25).

Direcionado a essas competências e à específica defasagem de aprendizagem de cada aluno, o trabalho desenvolvido nas aulas de recuperação paralela requer meios e estratégias que conduzam os alunos ao sucesso escolar. Para tanto, o gestor escolar precisa, necessariamente, prover as devidas condições, não se limitando à dimensão organizacional do processo, mas convergindo sua responsabilidade sobre a ação pedagógica, de forma mobilizadora e articulada.

Na condução da gestão pedagógica, além de considerar os fatores externos à escola, o gestor escolar precisa compreender que a organização e as ações dos sujeitos da comunidade interna têm responsabilidades basilares imbricadas ao sucesso ou fracasso dos alunos. Assim, é importante promover reflexões acerca das ações e práticas desenvolvidas, permeadas pelas interações, formas de participação dos atores pertencentes ao ambiente escolar e espaços de formação, além das formas de monitoramento existentes para o acompanhamento do desempenho dos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela.

Afinal, como mostrado por Franco & Bonamino (2005) *apud* Polon (2009, p. 87), a escola eficaz, é aquela em que “o aprendizado de seus alunos vai além do aprendizado típico de escolas frequentadas por alunos de origem social semelhante” (FRANCO & BONAMINO, 2005 *apud* POLON, 2009, p. 87). Diante do exposto, infere-se que, independente da origem social dos alunos, a escola torna-se eficaz, garantindo a aprendizagem adequada, na medida em que o gestor escolar possibilita a eficácia por meio de suas ações e responsabilização, tendo como eixo norteador a gestão pedagógica do processo.

2.2.1.1 Monitoramento do progresso dos alunos

Como destacado por Ball e Boweet *al.* (1992) *apud* Mainardes (2006, p. 22), os projetos e/ou programas sofrem interpretações e recriações dos professores e demais profissionais de acordo com os seus pensamentos e as suas crenças, ocasionando implicações no seu processo de implementação. Desse modo, considerando que, de acordo com o professor Condé (2006, p. 90), a “[...] implementação representa a passagem em direção à experiência real [...]”, ao analisar como têm sido desenvolvidas as ações referentes ao Projeto de Recuperação Paralela nas unidades escolares pesquisadas, diversos pontos se apresentam. Estes corroboram com a ideia de que entraves e equívocos de diversas naturezas ocorrem durante a implementação da RP, pois nem sempre os atores interpretam corretamente e seguem as orientações contidas nos textos produzidos.

A aplicação do questionário aos professores e entrevistas com a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a professor da recuperação paralela objetivou avaliar as ações da gestão da escola com relação ao Projeto de Recuperação Paralela na prática escolar. Assim, a análise a seguir se refere às ações gestoras de cunho pedagógico frente ao monitoramento do progresso dos alunos com menor desempenho escolar que frequentam as aulas de RP.

Partindo do princípio de que o gestor escolar deve ser consciente da importância de seu papel, a fim de promover a efetiva aprendizagem para a formação dos alunos no nível mais avançado possível, capacitando-os para enfrentar os novos desafios que lhes forem apresentados (LUCK, 2009), faz-se indispensável realizar o monitoramento do progresso dos alunos na prática do contexto escolar.

De acordo Lück (2009, p.45) “[...] monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade [...]”, elencando como uma das competências do gestor ser capaz de:

promover ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados (LÜCK, 2009, p.43).

Assim sendo, o texto produzido na Resolução 05/2012 relativo às atribuições da direção da escola frente à implementação do Projeto de RP estabelece no seu artigo 11, inciso X, que cabe ao gestor “[...] monitorar o desempenho dos alunos e cuidar para que as atividades de recuperação assegurem a aprendizagem e, sempre que necessário, reformular o projeto quando se mostrar inadequado” (LIMEIRA, CME, RESOLUÇÃO 05/2012, Art. 11, Inciso X). Entende-se, com isso, a necessidade premente do gestor em manter um monitoramento sistemático do progresso dos alunos e redefinir ações quando houver necessidade.

Os dados levantados evidenciam que o profissional atuante na gestão das unidades escolares pesquisadas, demonstra conhecimento pleno relacionado às orientações constantes no ato normativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela, já que dos 20 professores respondentes do questionário, 19 pontuaram concordar com a afirmativa. Essa questão é importante, pois, de acordo com Lück(2009), cabe ao diretor:

conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p. 18).

Com isso, o fato da equipe gestora ter conhecimento pleno com relação às orientações constantes no ato normativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela constitui-se como um ponto positivo para a efetivação do monitoramento.

Todavia, após o levantamento de dados sobre a ação gestora, percebe-se que nos anos pesquisados, apesar de saber sobre as determinações constantes nas Resoluções referentes ao Projeto de Recuperação Paralela, é evidenciada uma contraposição entre o texto escrito e a prática no contexto da escola. Verifica-se que essa ação não se concretiza de fato, havendo um distanciamento entre o que está estabelecido e o que é praticado pelo gestor, faltando à gestão da escola aplicar na prática este monitoramento.

Esse dado vem ao encontro do preconizado por Ball e Boweet *al.* (1992)*apud* Mainardes, (2006, p. 22), ao se referirem, como destacado anteriormente, ao fato dos projetos e/ou programas sofrerem interpretações e recriações dos profissionais

envolvidos no processo educativo, de acordo com seus pensamentos e suas crenças, gerando implicações na sua implementação.

O que se percebe é que o monitoramento do desempenho dos alunos reduz-se aos registros burocráticos dos professores, evidenciando uma preocupação excessiva com o simples cumprimento de tarefa, sem que haja reflexão e replanejamento sobre a prática. Além disso, não há indícios de registro sistemático de um monitoramento contínuo por parte da equipe gestora. Em consonância com o afirmado por Lück (2009, p. 44), o monitoramento e a avaliação acabam por se constituir em mecanismos de

[...] mera aplicação de instrumentos e rotinização desse processo, aplicado, sem a consequente reflexão e retroalimentação das práticas educacionais, incluindo a reflexão sobre o significado por trás das mesmas, em detrimento da sua orientação como práxis pedagógica (LÜCK, 2009, p. 44).

Diante do exposto, verifica-se a urgência em se compreender a necessidade de elaborar um planejamento intencional, como viés norteador da implementação.

Corroborando essa consideração, Polon (2009, p. 101) entende o monitoramento do progresso dos alunos como uma “[...] expressão-chave para definir uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes”, que diz respeito ao acompanhamento dos alunos, das turmas e da escola, buscando a mudança de rotas sempre que os resultados apontarem para problemas relacionados à eficiência escolar. Essa afirmação reitera o preconizado na Resolução 05/2012 quanto à atribuição do gestor em relação ao monitoramento do desempenho discente e à reformulação do projeto quando ele não estiver contribuindo para a aprendizagem.

Para que essa ação se concretize, é preciso que o gestor tenha uma visão abrangente do processo e promova estratégias de atuação compelidas ao efetivo envolvimento e participação nas práticas pedagógicas. Segundo Polon (2009), o gestor que tem envolvimento ativo e conhecimento detalhado do que acontece na sala de aula favorece o processo educativo, contribuindo, por isso, com o progresso do aluno e a melhoria dos resultados escolares. Nesse sentido, a autora destaca Sammons (1984)*apud* Polon (2009, p.102), que evidencia ser importante

[...] o diretor ter um envolvimento ativo e um conhecimento detalhado dos trabalhos realizados na escola, como por exemplo, através de visitas às salas de aula. De uma maneira mais formal, a análise de estudos de líderes eficazes de MURPHY (1989) mostrou que eles praticam vários procedimentos de monitoramento, dão retorno de suas interpretações aos professores e integram esses procedimentos

com a avaliação e o estabelecimento de objetivos” (SAMMONS, 1984 *apud* POLON, 2009, p.102).

Considerando as competências da gestão e da coordenação, foram elaboradas ações afirmativas, a fim de verificar o que de fato acontece no contexto da prática. Assim, partindo das questões da entrevista e afirmativas do questionário aplicado, foram observadas as ações desenvolvidas pela equipe gestora referentes ao monitoramento no contexto escolar ligadas aos estudos de recuperação paralela.

Quanto à afirmativa referente à orientação do gestor ao professor da classe regular no planejamento de atividades que atendam às defasagens de aprendizagens dos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela, ao observar os dados coletados, verifica-se que dezessete professores concordam, dois alegam indiferença e apenas um discorda. Quanto ao professor coordenador pedagógico, dezenove docentes concordam com tal ação e apenas um mostra-se indiferente.

Analisando essas informações, percebe-se que o nível de concordância é alto tanto no caso do diretor (17 professores) como no do coordenador pedagógico (19 docentes). Estes dados nos levam a inferir que a equipe gestora realiza orientação ao professor da classe regular em relação ao planejamento de atividades compatíveis com as defasagens de aprendizagens. No entanto, o professor de RP, em entrevista, discorda dessa ação em relação à atuação do gestor argumentando que

[...] o planejamento das atividades sempre foi realizado por mim, procurando atividades que eu considero ser apropriada para atender às dificuldades dos alunos... O diretor raramente se prontificou em me auxiliar na preparação de atividades....Às vezes conversamos sobre os avanços e dificuldades, mas a preparação de atividades é por minha conta...já o coordenador me orientou no planejamento de algumas atividades sempre que precisei (PROFESSOR DA RP, 2013, Entrevista realizada em 16/09/2013).

A vice-diretora em sua fala afirma que, em relação à sua atuação e da direção com o trabalho desenvolvido na recuperação paralela, procuram “[...] acompanhar sempre que possível os trabalhos de planejamento da professora de RP e conversar sobre os alunos para verificar os avanços e dificuldades”. Todavia acrescenta que “geralmente estes momentos ocorrem esporadicamente” (Entrevista realizada em 12/09/2013), evidenciando que embora de forma esporádica procurem acompanhar os trabalhos da RP. Ao mesmo tempo, se contradiz, afirmando, que

“devido à burocracia não é possível acompanhar e realizar mais de perto o monitoramento do desempenho dos alunos da RP e o planejamento das atividades” (Entrevista realizada em 12/09/2013), o que demonstra a não efetivação do acompanhamento na prática. Diante do exposto, fica claro que o gestor instrui os professores da classe regular, mas não o da recuperação paralela, responsável direto pelo desenvolvimento do trabalho específico com os alunos que apresentam defasagem na aprendizagem.

Comparando a ação do diretor com a do coordenador pedagógico, constata-se que a ação desse último se sobressai à ação do gestor escolar no que diz respeito às orientações pedagógicas dadas ao professor da classe regular para planejamento de atividades que atendam às defasagens de aprendizagens. Essa constatação deixa claro a responsabilidade que cabe a cada um destes atores como proposto no Regimento Escolar (2011), que em seu artigo 31, inciso III, destaca caber ao coordenador pedagógico: “[...] avaliar as atividades pedagógicas, coordenando sua elaboração e execução”, assim como “[...] avaliar as atividades de recuperação contínua e paralela dos alunos, coordenando seu planejamento e execução” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011, ARTIGO 10, INCISO VI). Assim, ao gestor compete delegar ao professor coordenador a responsabilidade de acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para assegurar aprimoramento do processo educativo, como estabelecido no documento citado, mas também agir estrategicamente, monitorando esse acompanhamento, colocando-se a par do trabalho desenvolvido.

Dessa forma, a orientação aos docentes, sob responsabilidade desses atores deve considerar, como afirma Libâneo (2004, p. 270), que: “[...] todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e coordenação pedagógica [...]”, sendo primordial o trabalho de orientação desenvolvido por ambos os sujeitos.

Ainda em relação a ação de monitoramento, quatro docentes concordam, um é indiferente e 15 docentes, ou seja, mais da metade dos professores, discordam do fato de o diretor da escola acompanhar e avaliar continuamente a execução dos estudos de recuperação paralela, a fim de fornecer a sua devolutiva. Quanto à atuação do professor coordenador, dez docentes concordam, um é indiferente e nove discordam de tal ação. Verifica-se um nível mediano de discordância referente

a nove entrevistados, conferindo um equilíbrio entre os níveis de concordância e discordância e demonstrando a necessidade de se acentuar essa ação.

O coordenador pedagógico reitera tal constatação ao explicitar que: “[...] há pouco tempo hábil para conversar sobre avanços e dificuldades dos alunos atendidos em sala de recuperação paralela” (Entrevista realizada em 04/09/2013). Nesse caso, Polon (2009, p. 103) reporta-se a Sammons (1989, p. 371-372), destacando que o *feedback* e a aplicação de monitoramento e avaliação para a tomada de decisões no contexto escolar “[...] assegura que as informações sejam usadas ativamente, sendo que esta informação precisa também estar relacionada com o desenvolvimento dos professores” (SAMMONS, 1989, p. 371, 372).

Esta afirmativa manteve certa distinção entre a ação do diretor e do coordenador pedagógico, evidenciando maior envolvimento deste último ator em relação ao acompanhamento, avaliação e orientação para fornecer devolutiva aos professores. Todavia, infere-se, por meio dos resultados aqui expostos, que o acompanhamento e a avaliação contínua da execução dos estudos de recuperação paralela precisam ser intensificados, tanto pelo diretor como pelo coordenador, visto que na Resolução 05/2012, no seu artigo 10, inciso V, é estabelecido como responsabilidade desses atores “[...] supervisionar, acompanhar e avaliar todo o processo de recuperação paralela”.

Se não houver acompanhamento e avaliação constantes, dificilmente esses sujeitos conseguirão orientar o professor da classe regular e da recuperação paralela em relação ao trabalho com os alunos com baixo desempenho. Como discorre Cancherini (2010, p. 7-8), “[...] o percurso docente tem maior probabilidade de ser de superação se a instituição tomar para si essa responsabilidade: a de acompanhá-los”.

A afirmativa relacionada ao fato de o diretor e/ou coordenador monitorar os docentes assistindo às aulas de recuperação paralela para futuras orientações ao professor responsável pela classe regular e da recuperação paralela, em relação ao desenvolvimento dos alunos, também demonstra alto nível de discordância por parte dos professores, o que evidencia a falta desta ação de monitoramento. Observou-se que, em relação ao diretor, dezenove entrevistados discordam e um mostra-se indiferente. Em relação ao coordenador pedagógico, nove docentes discordam, um é indiferente e dez concordam com a afirmativa. Pode-se verificar, portanto, que o nível de discordância em relação ao diretor é de 19 docentes e do professor

coordenador pedagógico é de nove, mostrando que esse mantém um maior acompanhamento.

Entretanto percebe-se que, relacionado à atuação do coordenador pedagógico, apenas metade dos entrevistados, ou seja, dez docentes concordam com a afirmativa. Infere-se que esse profissional não consegue acompanhar todas as aulas, precisando, por isso, de uma organização maior da equipe gestora para que, em conjunto, consigam realizar um acompanhamento efetivo.

Considerando os 19 docentes que discordam da questão apresentada em relação à ação do gestor, verifica-se um aspecto negativo na sua atuação, pois, segundo Sammons (1989) *apud* Polon (2009, p. 102) é importante que o diretor conheça os trabalhos realizados na escola, por exemplo, por meios de visitas às salas de aula.

Polon (2009, p. 102) também destaca essa ação como relevante, pontuando que a Liderança (gestão) Pedagógica apresenta fortes correlações “[...] entre as tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar”, traduzidas, por exemplo, na ação de “[...] assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas”.

Tal ação vem ao encontro do estabelecido no Regimento Escolar (2011), artigo 10, inciso XX, que pontua como uma das atribuições do diretor: “[...] acompanhar “in loco” as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem” (LIMEIRA, REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

O professor de recuperação paralela entrevistado reitera a ausência dessa ação gestora, pontuando que: “[...] o diretor, às vezes passa pela sala, mas nunca assistiu às aulas ou fez anotações para orientar meu trabalho”, acrescentando que: “[...] no período que estive como professor de recuperação, o coordenador pedagógico assistiu uma ou duas das minhas aulas.... Ele passou orientações do conteúdo a ser trabalhado e sugeriu atividades” (Entrevista realizada em 16/09/2013).

A fala da coordenadora pedagógica corrobora a afirmativa anterior explicitada pelo professor da RP, ao afirmar: “[...] acompanhei algumas aulas orientando o professor e preenchendo ficha de acompanhamento... Algumas observações foram anotadas e comunicadas ao professor que organizou seu trabalho” (Entrevista realizada em 04/09/2013). Ao ser questionada sobre a frequência das visitas, destacou que

[...] não há um cronograma....Assisto às aulas conforme o tempo que tenho disponível. Infelizmente há um grande volume de papéis para se preencher que acabam dificultando o contato mais próximo com os professores.. Também fica difícil porque tenho que ir até as escolas vinculadas e o tempo não é suficiente(COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2013, Entrevista realizada em 04/09/2013).

Verifica-se que a ação de assistir às aulas é inexistente por parte do gestor, sendo que o coordenador pedagógico, eventualmente realiza esse acompanhamento; no entanto, sem uma programação mais sistematizada e pré-definida. Percebe-se, portanto, a necessidade da equipe gestora planejar, estrategicamente, o tempo de trabalho, a fim de monitorar a prática pedagógica dos docentes assistindo as aulas.

Quanto à ação do diretor em manter monitoramento anual dos avanços e das dificuldades dos alunos que frequentam a recuperação paralela, a fim de orientar os professores da classe regular nos anos de escolaridade subsequentes, dos entrevistados dezessete discordaram, um alega indiferença e dois concordam com a afirmativa. Em relação à mesma prática por parte do professor coordenador 16 discordam, dois são indiferentes e um concorda, evidenciando um alto nível de discordância em relação a tal ação, tanto por parte do diretor quanto do coordenador pedagógico.

Percebe-se claramente que a equipe gestora não mantém um monitoramento sistemático dos avanços e das dificuldades dos alunos, ou seja, do desempenho de cada discente da RP, ano a ano e/ou durante o ano. Apesar da existência dos portfólios desses educandos, arquivados nas escolas, eles são vagos, apenas com uma breve descrição da avaliação final realizada pelo professor da recuperação paralela.

Além disso, após observação desses relatórios, verificou-se que eles apresentam algumas considerações sobre o comportamento dos alunos e das questões relacionadas a fatores externos, como, por exemplo: condições socioeconômicas e atitudes dos pais. Assim, há uma evidente tentativa de culpabilidade do fracasso escolar, indicando-o como responsabilidade dos próprios alunos e/ou da família. Nesses registros não há evidências objetivas de encaminhamentos e orientações para os professores das classes regulares dos anos subsequentes sobre o desempenho propriamente dito.

Visto que ações de monitoramento por parte dos gestores escolares podem contribuir para futuras orientações aos docentes, auxiliando na verificação do que o aluno já sabe e o que precisa aprender e, conseqüentemente, no replanejamento de ações pedagógicas, sua ausência pode comprometer a finalidade do Projeto de Recuperação Paralela.

É pertinente destacar novamente que, reforçando a importância do monitoramento da aprendizagem dos alunos, Sammons, Hillman e Mortimore (1994) *apud* Polon (s/d, p.31), ao elencar os fatores-chave das escolas eficazes, consideram o monitoramento do progresso dos alunos uma das estratégias que promovem uma gestão de qualidade, pontuando que os procedimentos de monitoramento: “[...] dão retorno de suas interpretações aos professores e integram esses procedimentos com a avaliação e o estabelecimento de objetivos”(SAMMONS *et al.*, 1994 *apud* POLON, s/d, p.31).

Considerando o fato de que o monitoramento por parte da gestão oportuniza devolutivas aos docentes, favorecendo, assim, o planejamento, ao analisar as respostas e dados coletados percebe-se que, embora o gestor oriente o professor da classe regular, tal orientação não se pauta em um trabalho de monitoramento específico, estabelecendo-se de maneira informal. Isso acontece porque, para se realizar uma orientação adequada, há que se conhecer profundamente o que acontece na prática, no caso, supervisionando, acompanhando e avaliando, como estabelecido na Resolução 05/2012, o que não ocorreu na prática, como analisado.

Vale, ainda, expor a última afirmativa referente ao fato de o diretor, em conjunto com os professores da classe regulares e da recuperação paralela, promover a reformulação do projeto de recuperação paralela quando os alunos não apresentam avanços. Dos professores entrevistados, 14 discordam, cinco mostram-se indiferentes e um concorda.

Já em relação ao coordenador pedagógico, 14 docentes discordam, seis mostram-se indiferentes e um concorda, apresentando, um significativo nível de discordância. Este fato evidencia que, habitualmente, não ocorre a reformulação conjunta do projeto quando os alunos não apresentam avanços. Visto que, como destacado pela coordenadora pedagógica: “Há pouco tempo hábil para se conversar sobre os avanços e dificuldades dos alunos atendidos em sala de recuperação paralela” (Entrevista realizada em 04/09/2013), infere-se desta fala que a partir do momento que não se discute sobre os avanços e dificuldades dos alunos,

consequentemente, não se reformula, pelo simples fato de desconhecimento sobre o desempenho de cada um.

Neste sentido, a própria coordenadora pedagógica pontua que: “[...] não houve reformulação do Projeto de Recuperação Paralela” (Entrevista realizada em 14/09/2013). Fato reiterado pela vice-diretora: “[...] não me lembro disso ter acontecido neste [ano de 2012] ou em outros anos” (Entrevista realizada em 12/09/2013).

O monitoramento contínuo do processo de aprendizagem e o seu realinhamento, de acordo com Polon (2009), é uma das ações dos gestores de escolas consideradas eficazes. Desta forma, quando esta ação não surte o efeito esperado, precisa ser repensada e redirecionada no contexto da escola para que se torne efetiva. Como observado nas escolas pesquisadas, há a ausência dessas ações por parte do gestor, o que pode comprometer significativamente o processo de recuperação da aprendizagem, visto que há um distanciamento entre o gestor, os professores responsáveis pelas aulas e a ação de monitoramento dos resultados alcançados pelos alunos.

2.2.1.2 Planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa

Segundo Gadotti (2000, p. 17), cultura é “[...] um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado”. A partir da discussão do estudioso, pode-se, então, considerar que a escola, enquanto instituição representativa de um grupo social possui a sua cultura própria, haja vista que a escola, de acordo com Arroyo (1992, p. 48), é:

[...] uma instituição sociocultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está permeada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural (ARROYO, 1992, p. 48).

Correlacionando o nível micro da escola ao macro, representado por um princípio político democrático estabelecido pela Constituição Brasileira de 1988, vê-se diante da necessidade de promover mudanças na concepção de escola, o que refletirá diretamente na cultura escolar e, subsequentemente, na qualidade de ensino. Segundo Gomez (2001, p. 13), “[...] entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola”. Assim, entende-se por cultura escolar a permeada por um conjunto de princípios, valores e concepções que constituem a identidade da instituição e influenciam diretamente os conhecimentos e comportamentos adquiridos, como pontuados por Julia (2010) ao destacar que cultura escolar é: “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Na dinâmica instaurada pela sociedade democrática, em que a participação ativa e colaborativa dos indivíduos tem sido estimulada, e em decorrência da necessidade de se adequar a instituição escolar à nova concepção de sociedade, mostra-se essencial transformar a cultura escolar para atender à demanda que se impõe sobre a vertente do trabalho colaborativo.

Diante dessa constatação, percebe-se que é no contexto escolar que o trabalho colaborativo entre os atores envolvidos tem papel decisivo para a aprendizagem dos alunos, pois, conforme discute Lima (2002, p.8), a colaboração “[...] é um meio para atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.

Dessa forma, transformar a cultura escolar, contemplando uma gestão que estimule o trabalho colaborativo, primando pela participação ativa dos envolvidos, implica demandas para a gestão escolar, pois o gestor é considerado um agente de transformação. Este fato é reiterado por Mintzberg (2009, p.79) ao destacar que “[...] os gerentes (no caso gestores) tem um papel essencial no estabelecimento e fortalecimento da cultura”. Assevera, ainda, que a cultura objetiva fazer de forma coletiva o que outros aspectos da liderança fazem por indivíduos e grupos pequenos:

encoraja os melhores esforços das pessoas ao alinhar seus interesses com as necessidades da organização. Em contraste com

a *tomada* de decisões enquanto forma de controle, a cultura é a *modelagem* de decisões como uma forma de liderança (MINTZBERG, 2009, p. 79).

Para tanto, é importante considerar que uma cultura que estimule o envolvimento e a participação de todos na “*modelagem*” das decisões requer do gestor escolar o desenvolvimento efetivo do trabalho, dentro de uma cultura colaborativa. Nessa perspectiva, segundo Lück (2002) “[...] é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa”, ter o envolvimento de todos os que fazem parte do processo educacional no “estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional [...]” (LÜCK, 2002, p.26). Assim, no que se refere ao Projeto de Recuperação Paralela, há que se considerar que o envolvimento de todos na elaboração do mesmo é indubitavelmente primordial, desde que ocorra por meio de um planejamento participativo, sobre a perspectiva de uma cultura colaborativa. A análise a seguir se refere às ações gestoras frente ao planejamento participativo do Projeto de Recuperação Paralela.

Ao observar como ocorre a sua formulação no contexto da prática, verifica-se que, até o ano de 2012, ela foi de responsabilidade exclusiva do professor da classe regular, como proposto no artigo 7º da Resolução 05/2012, ao definir que

os projetos de recuperação serão formulados pelos professores das classes regulares, submetidos à apreciação do Conselho de Ciclo e encaminhados, pela Direção da Escola, para parecer do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (LIMEIRA, CME, RESOLUÇÃO 05/2012, Art. 7º, Grifo nosso).

Embora o projeto seja submetido à apreciação do Conselho de Ciclo e do CEMEP, a pesquisa documental evidenciou que, entre os anos de 2009 a 2012, não se constatou participação colaborativa dos responsáveis. Também não houve reformulação, questionamentos e/ou divergências por parte dos respectivos órgãos em relação ao Projeto de Recuperação Paralela elaborado pelo professor da classe regular, o que leva a entender que o projeto manteve compatível com as exigências contidas no ato normativo e as dificuldades dos alunos.

Em todos os anos o Projeto foi homologado após obter parecer favorável da coordenação pedagógica, da direção da escola e do diretor pedagógico do município. Somente após ser apreciado, retornava à escola para, em seguida,

realizar-se a atribuição de aula aos professores interessados em assumi-las. Isso se dava, em um primeiro momento, dentro das unidades escolares e, caso não houvesse professores efetivos da escola interessados, as aulas eram encaminhadas à SME para contratação de um profissional. Assim, somente quando atribuída essas aulas a um professor, é que ele tinha acesso ao Projeto previamente elaborado, com as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas em cada turma, constituídas de acordo com critérios estabelecidos pela coordenação pedagógica e pelo professor da classe regular.

A partir de então, o professor da recuperação paralela realizava avaliação diagnóstica e preenchia fichas individuais dos alunos com metas para cada expectativa de aprendizagem em defasagem. Em entrevista, a coordenadora pedagógica da unidade vinculadora e da escola vinculada reforça essa prática, pontuando que, em 2012, o Projeto era elaborado

[...] através das expectativas de aprendizagem do aluno conforme ficha encaminhada pelo professor da classe regular para o professor da Recuperação Paralela e formavam-se as turmas. Através desta ficha e de uma avaliação diagnóstica, o professor (da recuperação paralela) preenchia uma ficha marcando o tempo para que a expectativa em defasagem fosse atingida (Entrevista realizada em 04/09/2013).

A vice-diretora reitera essa consideração, informando que: “[...] quem decide qual aluno vai frequentar a RP é o professor titular da classe, pois é ele quem formula o projeto” (Entrevista realizada em 12/09/2013). Ao questionar se a formulação ocorre de forma colaborativa com o envolvimento dos professores responsáveis e da equipe gestora, tanto a coordenadora pedagógica quanto a vice-diretora afirmam, respectivamente, que: “[...] em razão dos professores realizarem o HTPC em horários diferentes dificilmente consegue-se realizar trabalho coletivo” (Entrevista realizada em 04/09/2013) e “[...] como para se obter o aval da Diretoria de Ensino é necessário formular antes o projeto e enviá-lo não é possível realizá-lo de forma colaborativa envolvendo os docentes” (Entrevista realizada em 12/09/2013).

Isso demonstra uma compartimentalização na elaboração do projeto, visto que cada ator direciona a sua atuação para uma determinada ação em momentos diversos, sem que haja um planejamento coletivo e colaborativo.

Tanto no relato desses dois profissionais quanto nas respostas do questionário aplicado aos professores, evidencia-se que a formulação do projeto, contemplando a necessidade de cada aluno com defasagem de aprendizagem, não é realizada considerando um planejamento participativo que contemple o trabalho conjunto entre o professor da classe regular e da recuperação paralela, a equipe gestora e os pais dos alunos.

A tabela 18 evidencia esta constatação a partir das respostas dos docentes coletadas nos questionários.

Tabela 18 - Resposta dos docentes em relação à ação gestora frente ao planejamento participativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela

	Afirmativas	CT	C	I	D	DT
1	Participa da formulação do Projeto de RP em conjunto com os professores responsáveis.	0	2	2	12	4
2	Estimula a participação colaborativa da equipe de profissionais na formulação e implementação do Projeto de RP.	1	2	1	9	7
3	Reúne-se frequentemente com o professor da RP e da classe regular, promovendo a articulação e integração entre os dois.	0	0	1	11	8
4	Organiza os tempos dos docentes para planejamento coletivo relacionado às aulas de RP.	0	0	2	4	14
5	Estimula a participação das famílias dos alunos da RP no planejamento, comunicando sobre as defasagens da aprendizagem e a importância de acompanhamento escolar.	4	5	1	6	4

Legenda: CT: Concordo Totalmente, C: Concordo, I: Indiferente, D: Discordo e DT: Discordo Totalmente.

Fonte: Questionário aplicado aos professores em 2013. Elaboração própria.

Observa-se que as respostas dos entrevistados evidenciam um alto nível de discordância em relação às ações gestoras que dizem respeito à realização do planejamento do projeto de recuperação paralela de forma participativa e coletiva.

Dos 20 professores, em relação à afirmativa sobre a participação do gestor na formulação do Projeto de RP ocorrer em conjunto com os professores responsáveis, verifica-se que 16 discordam, dois se mostram indiferentes e dois concordam. Estes dados evidenciam a necessidade do gestor rever sua atuação e primar por um trabalho participativo e colaborativo na elaboração do projeto visto que a educação “[...] é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da

comunidade interna da escola [...]” (LUCK, 2009, p. 70), sendo que o gestor não pode eximir-se de tal responsabilidade.

A questão referente ao gestor estimular a participação colaborativa da equipe de profissionais na formulação e implementação do Projeto de RP, observa-se que 16 discordam, um mostra-se indiferente, três concordam, havendo, portanto grande discordância quanto a esta ação. Em relação ao gestor estimular a participação das famílias dos alunos da RP no planejamento, comunicando sobre as defasagens da aprendizagem e importância de acompanhamento escolar verifica-se que 10 docentes discordam, um mostra-se indiferente e nove concordam evidenciando um equilíbrio entre os níveis de discordância e concordância. Esta semelhança entre os níveis é explicada pelo fato do gestor convocar os pais para comunicar a defasagem de seus filhos evidenciando a importância do acompanhamento da aprendizagem dos mesmos. Todavia não há estímulo para participação destes pais no planejamento e elaboração do projeto propriamente dito.

Em relação ao gestor reunir-se frequentemente com o professor da RP e da classe regular promovendo a articulação e integração entre ambos, observa-se que 19 discordam, um mostra-se indiferente. Estes dados São os mesmos em relação à ação do gestor quanto à organização dos tempos dos docentes para planejamento coletivo relacionado às aulas de RP, evidenciando que aproximadamente 90% dos docentes discordam de ambas afirmativas.

Diante dos dados coletados verifica-se que o planejamento do projeto de RP é construído isoladamente, desconsiderando a realidade social, suas implicações e a participação de outros atores que fazem parte da comunidade escolar. É possível perceber, ainda, que não há a organização dentro de uma visão de Planejamento Participativo, capaz de avançar

para questões amplas e complexas, combatendo a noção de neutralidade, e buscando como se pode contribuir para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição [...] (GANDIN, 2001, p. 81).

Gandin (2001) deixa claro, também, que o planejamento participativo não se relaciona simplesmente ao fato de estimular a participação das pessoas, mas consiste em propor ferramentas para intervir na realidade, para que os professores

se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às

realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social (GANDIN, 2001, p. 81).

Essa questão de proposição de práticas alternativas para construção social é pertinente, visto que os alunos que apresentam defasagem nos estudos e frequentam as aulas de recuperação paralela necessitam de atividades que garantam o significado da aprendizagem dentro do contexto social em que estão inseridos, para atuarem efetivamente como cidadãos participativos e transformadores deste contexto. Assim, quando se pensa na elaboração do Projeto de Recuperação Paralela, em relação à participação de todos os atores responsáveis pelo processo educativo, não basta, como pontuado por Gandin (2000, p. 35), que: “[...] os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido”. Segundo o autor, o planejamento participativo “[...] quer mais: deseja ser, essencialmente, o planejamento de decidir quais as coisas certas a fazer e quais os motivos que nos levam a fazê-las, embora não renuncie aos instrumentos e às técnicas que permitam ‘fazê-las bem’” (GANDIN, 2000, p. 35). Portanto, o planejamento participativo, além da tomada de decisão do “como” e “com que” realizarão as ações pedagógicas, possibilita aos indivíduos decidirem também sobre “o que” e “para que” desenvolverão tais ações. O que no caso do Projeto de Recuperação Paralela, conseqüentemente, permitirão aos alunos superarem suas dificuldades de aprendizagem, considerando a realidade social imbricada.

Concebendo o planejamento participativo sob o viés da construção e transformação social, frente à ação da gestão escolar, Araújo (2008) complementa expondo que

Em uma gestão comprometida com a transformação social, a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem e formação política para os diferentes atores. Portanto, todos os espaços devem ser considerados adequados para o exercício consciente da prática democrática. Participar opinando, argumentando, tomando decisões, os indivíduos aprendem a assumir suas responsabilidades e se tornam corresponsáveis pelos resultados obtidos na escola (ARAÚJO, 2008, p. 137).

Partindo destes apontamentos, verifica-se a necessidade de o diretor de escola viabilizar o processo educativo por meio de uma gestão participativa, a fim de promover a transformação social que contemple a formação política de todos os

envolvidos. No caso do Projeto de Recuperação Paralela, é imprescindível que se mobilize todos os atores pertencentes à comunidade escolar para sua elaboração por meio de um planejamento participativo, possibilitando que cada um tenha voz ativa e se sinta corresponsável pelos resultados alcançados.

Pensar em construção coletiva do Projeto de Recuperação Paralela, sobre o viés do planejamento participativo, reporta-nos similarmente a elaboração do Projeto Político Pedagógico, cuja produção ocorre com a participação de toda comunidade escolar e reflete a tomada de decisão conjunta de todos os atores envolvidos no processo educativo em busca da melhoria da qualidade do ensino e efetiva aprendizagem. Portanto, como ressaltado por Gandin (2006, p.1): “[...] quem precisa de projeto é quem tem algo a construir que seja diferente da mera manutenção do *status quo*. Precisa de projeto quem quer interferir nas práticas escolares e para isso precisa saber aonde quer chegar e onde está”. Um projeto educativo, qualquer que seja, requer planejamento compatível com os objetivos a que se propõe, e no caso do Projeto de Recuperação Paralela, o próprio nome estabelece seu foco, que é a recuperação da aprendizagem. Por isso, cabe ao gestor promover estratégias que garantam a colaboração de todos na formulação, implementação, monitoramento e avaliação do respectivo projeto, assim como é realizado com o PPP, pois, de acordo com Veiga (2000, p. 186), “[...] quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade”, o que certamente contribuirá para seu sucesso.

Gandin (2006, p. 2) acrescenta também ser importante: “[...] coordenar as ações desenvolvidas na escola de modo que elas não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção, construída pelo coletivo da escola”, o que leva ao entendimento de que toda ação precisa ser planejada e ter uma direção para qual se convergem todos os esforços, atuação, comprometimento e responsabilização de cada um de forma coletiva.

2.2.1.3 Formação continuada dos docentes

Face às transformações decorrentes da globalização, as demandas da sociedade exigem a ressignificação do papel da escola e, concomitantemente, dos atores responsáveis pelo desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, que garanta a formação dos alunos a fim de promover a sua emancipação.

Diante desse contexto, o papel do professor ganha destaque, visto que ele é um dos principais agentes educativos que mantém interação direta com os discentes, tornando-se responsável pela efetiva construção da sua aprendizagem. Conforme Alarcão (2007), os professores desempenham um importante papel na elaboração e na construção do conhecimento pedagógico

[...] porque refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2007, p.4).

Assim, considerando os estudos de recuperação da aprendizagem dos discentes, no caso da recuperação paralela, torna-se primordial repensar e investir na formação dos professores que lecionam nessas turmas, para que possam refletir sobre as interações ocorridas no contexto educativo, principalmente no que diz respeito à correlação entre a teoria e a prática pedagógica aplicada.

Considerando os docentes como agentes de transformação, a sua formação e as suas práticas pedagógicas devem estar comprometidas com a transformação social, permitindo aos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela a superação das dificuldades de aprendizagem, transformando-os em cidadãos críticos e protagonistas de mudanças na realidade na qual estão inseridos. Para tanto, é necessário que esses educadores assumam a postura de professores reflexivos, como aquela que “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, p.41).

Alarcão (2001) também pontua a importância desse professor reflexivo atuar em uma escola reflexiva que “[...]se pensa e se avalia em seu projeto educativo [...], uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (ALARCÃO, 2001, p.15). Desse modo, precisa-se reconhecer a escola como um espaço privilegiado de formação profissional, como destacado por Escudero e Botia (1994) ao pontuar que as instituições são “[...] espaços institucionais para inovação e melhoria e, simultaneamente, [...] contextos privilegiados para a formação contínua de

professores” (ESCUDERO e BOTIA, 1994 *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 191). Assim sendo, há que se pensar a necessidade de colocar “[...] em prática a concepção de formação centrada nas demandas da prática, nas situações que acontecem efetivamente nas salas de aula, assumindo a ideia de escola como unidade básica de mudança educativa”.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento permanente do docente no contexto escolar torna-se indispensável, pois influencia significativamente a prática pedagógica, colaborando para a aprendizagem dos alunos e para as mudanças educativas.

No nível macro, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/09, estabelece como um de seus princípios, no seu artigo 2º, parágrafo XI, a formação continuada, sendo esta “[...]entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (DECRETO Nº 6.755/09, ART. 2º, PARÁGRAFO XI). Sendo a formação continuada “[...]componente essencial da profissionalização docente [...] devendo integrar-se ao cotidiano da escola [...]”(DECRETO Nº 6.755/09) e uma das funções da organização escolar, como pontuado por Libâneo (2013, p.187), conseqüentemente, o gestor escolar assume responsabilidade basilar na condução do processo de formação continuada dentro do contexto escolar. A ação gestora frente à Formação Continuada dos Docentes contribuirá desse modo, para a permanente melhoria da formação dos profissionais e, subseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos alunos e resultados da escola.

Em relação à formação dos professores que assumem as aulas de recuperação paralela nas escolas pesquisadas, a vice-diretora afirma que o projeto de RP não tem se constituído em uma estratégia efetiva de recuperação da aprendizagem, apontando que “[...] os professores que ministram as aulas geralmente são inexperientes e sem formação adequada para atender a essa modalidade” (Entrevista realizada em 12/09/2013).

Ao ser questionada especificamente sobre a formação e o desempenho profissional dos professores da RP, a vice-diretora reafirma que “[...] a formação desse profissional é precária e geralmente a classe é atribuída para professores sem experiência e que não tem contato direto com a escola” (Entrevista realizada em 12/09/2013).

A coordenadora pedagógica reitera as considerações da vice-diretora ao pontuar que

[...] na maioria das vezes os professores que assumem as aulas de RP não tem experiência porque são recém-formados e não possuem vínculo efetivo com a escola. A formação é primordial para o professor da RP. O ideal seria que estes professores tivessem uma formação específica oferecida pela SME ou pela própria escola (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Nesse sentido, percebe-se que a formação dos professores que assumem as turmas de RP não é adequada para a atuação com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem. Esse fato é reiterado pelo levantamento de dados relacionados à formação dos professores de RP que atuaram de 2009 a 2012 nas escolas pesquisadas, na qual se verifica que as graduações se limitavam ao magistério, licenciatura plena em pedagogia e bacharelado em administração de empresas.

É importante destacar, também, que estes professores tinham de um ano até, no máximo, cinco anos de experiência profissional, sendo que nenhum deles tinha formação no nível de pós-graduação. Esse quadro evidencia a necessidade de formações continuadas destes profissionais, tanto dentro como fora da escola, como pontuado por Libâneo(2013) ao caracterizá-las como

ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros. Palestras, oficinas) (LIBÂNEO, 2013, p. 188).

Quando questionados se havia projetos de capacitação para os professores que atuavam nas aulas de RP na escola nos horários de HTPC'S ou outros momentos e na SME, ambos os entrevistados destacam a ausência nas duas instâncias. A vice-diretora pontua que “[...] não tem....às vezes a SME convoca os professores da RP para receberem capacitação, não havendo projeto específico”. Acrescenta ainda que: “Nos HTPCS, as mesmas orientações e estudos são passados para todos os professores da unidade escolar sem aprofundamento em razão do pouco tempo (Entrevista realizada em 12/09/2013).

Já a coordenadora pedagógica destaca que:

[...] em 2012 aconteceram duas ou três formações para os professores da RP na SME. Neste ano (2013) não houve formações. Na escola nunca houve um projeto de formação que atendesse a esses professores. Nos HTPCS passam-se algumas orientações, mas o tempo não é suficiente para os professores estudarem e refletirem sobre sua prática (Entrevista realizada em 04/09/2013).

De acordo com as falas das entrevistadas, há ausência de projetos específicos de formação continuada dos profissionais que atuam nas turmas de RP a nível da SME e dentro do contexto escolar. Pode-se verificar que isso prejudica consequentemente, a efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos, uma vez que os professores que deveriam instruí-los possuem uma qualificação mínima e poucos anos de experiência profissional.

Segundo Libâneo (2013): “[...] os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor [...]” direcionados ao estudo e à reflexão da prática e ao seu compartilhamento com os demais professores, sendo imprescindível que a SME e a escola providenciem formação continuada aos docentes.

Considerando que as turmas de RP são formadas por alunos com determinadas defasagens de aprendizagem, cuja autoestima, na maioria das vezes, encontra-se comprometida em decorrência do histórico de situações de fracasso escolar, é indispensável que o profissional tenha conhecimento teórico e prático adequados para transformar a realidade educacional destes alunos.

Ao ser questionada sobre quais tipos de atividades e recursos são utilizados pelos professores que atuam na RP, a vice-diretora afirma que:

[...]por questões burocráticas, não tenho tempo suficiente para acompanhar os trabalhos da RP. Mas o que me recordo é que não vejo este profissional utilizando recursos diferenciados ou tecnológicos (TICS) no dia a dia. Muitas vezes, durante o período que atuei via a professora utilizando exercícios repetitivos e exaustivos (Entrevista realizada em 12/09/2013).

A coordenadora pedagógica pontua, ainda, que:

[...]embora oriente os professores de RP a utilizarem recursos diversificados e planejem atividades diferenciadas das aplicadas pelo professor da classe regular, na maioria das vezes, os professores da RP desenvolvem atividades xerocadas de livros de coleções ou didáticos. Passam atividades iguais para todos os alunos, em sua maioria são exercícios de fixação, e raramente fazem uso das TICS, mas utilizam material concreto como material dourado,

bingos, dominó de sílabas, entre outros (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Relembrando que a recuperação paralela visa recuperar os conhecimentos e os saberes não apropriados pelos alunos durante a sua trajetória escolar, o professor que atua nessas turmas deve entender que precisa planejar e aplicar atividades e recursos diversificados daqueles utilizados na sala de aula regular, que sejam significativos para cada aluno.

Verifica-se, pelas respostas dos entrevistados, que os professores da RP acabam replicando modelos prontos de atividades que não atendem às dificuldades específicas desses educandos e, na maioria das vezes, são semelhantes às tarefas desenvolvidas pelos docentes da classe regular. Tal fato também pode ser constatado a partir da observação dos dados coletados nos portfólios dos alunos, cujas atividades mostraram-se iguais às aplicadas na sala de aula regular e, em alguns casos, não contemplavam as reais dificuldades dos discentes.

Percebe-se pelo relato das entrevistadas e observação dos planos de aula, que as professoras não fazem uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, o que seria de grande valia, pois é uma forma alternativa que facilita o processo educativo por meio da inclusão digital nas escolas. Esse recurso pode, além de disponibilizar o uso da tecnologia, ampliando o acesso às informações e a realização de atividades diversificadas e significativas pelos discentes, pode certamente ser um mecanismo de capacitação dos professores. Todavia, a gestão escolar ainda não tem direcionado ações para o uso deste recurso como meio de formação continuada dos docentes.

Diante do exposto, verifica-se que, embora a Resolução da SME nº 05/2012 determinasse como uma das ações do professor responsável pelas aulas de RP “[...]desenvolver atividades significativas e diversificadas, de orientação, acompanhamento e avaliação de aprendizagem, capaz de levar o aluno a superar suas dificuldades” (LIMEIRA, CME, RESOLUÇÃO SME 05/2012, ART. 13, INCISO III), isso não foi efetivado na prática.

Ao perguntar a opinião da vice-diretora e da coordenadora pedagógica sobre quais seriam as características e ações indispensáveis que o professor da RP deve ter para desenvolver um trabalho que possibilite aos alunos com dificuldade de aprendizagem as superarem, a vice-diretora pontuou que:

[...] ele precisa, acima de tudo, dominar e conhecer a língua portuguesa, suas propriedades e construção. Deve ser um bom professor alfabetizador, conhecer técnicas que deem conta de superar a defasagem do aluno. O professor precisa compreender como a criança aprende e suas dificuldades, seus êxitos (Entrevista realizada em 12/09/2013).

A coordenadora pedagógica aponta ainda, que:

[...] o professor precisa ser comprometido com seu trabalho, saber diagnosticar as defasagens de aprendizagem do seu aluno, procurar atividades que levem a criança a progredir. Procurar atender o aluno individualmente e saber avaliar os progressos do seu aluno (Entrevista realizada em 04/09/2013).

Observa-se que esses atores sociais demonstram uma tendência à racionalidade técnica. Esse fato é perceptível, pois enaltecem o domínio do saber teórico, o conhecimento de técnicas, a identificação das dificuldades e o desenvolvimento de atividades desconsiderando a necessidade de o professor da RP ser um “professor reflexivo”, que analise e reflita sobre a prática de forma compartilhada com os demais professores, colaborando permanentemente com a sua formação.

Logicamente, não se pode descartar a importância do conhecimento teórico, pois é por meio dele que o professor tem condições de transpor para a prática os saberes a serem ensinados. Todavia, mais do que utilizar técnicas, metodologias e avaliações, o docente precisa ser capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica de forma compartilhada, visando a um processo de constante ação-reflexão-ação, a fim de reelaborar situações didáticas e intervenções que tornem possível a recuperação das defasagens de aprendizagem dos alunos da RP.

Nesse sentido, Freire (2001) destaca que: “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 2001, p. 39), conduzindo o docente a uma ação transformadora. Assim, a formação continuada que contempla a reflexão contínua poderá colaborar para a ampliação dos saberes docentes, permitindo que os professores pensem sobre o que conhecem e o que ainda precisam apropriar-se em relação às questões teórico-metodológicas, além de entender como inter-relacioná-las com a prática educativa, a fim de aperfeiçoá-la.

Percebe-se pelas respostas dadas nas entrevistas que a formação continuada dos professores da RP é bastante vaga, não havendo projetos específicos da escola

e da SME para o aperfeiçoamento contínuo e a reflexão sobre a prática pedagógica, que busque provocar mudanças e colaborar com a aprendizagem dos alunos.

As questões do questionário aplicado aos professores reiteram essa constatação a partir das falas da vice-diretora e da coordenadora pedagógica no que se refere à ação gestora e formação dos professores da RP, como pode ser observado na Tabela 19 e Tabela 20.

Tabela 19 - Resposta dos docentes em relação à ação gestora frente à formação continuada

	Afirmativas	CT	C	I	D	DT
1	Promove dentro da escola momentos de estudo e reflexão com os professores da classe regular e da recuperação paralela, relacionados ao desenvolvimento de trabalho diferenciado com os alunos da RP.	0	4	0	14	2
2	Organiza estudo coletivo para os professores que atuam nas salas regulares e de recuperação paralela nos HTPC, contemplando a relação da teoria com a prática.	1	4	0	7	8
3	Pensa a formação continuada pautada na prática e nas situações que ocorrem nas salas de aula e no ambiente escolar como um todo.	0	0	1	12	7
4	Elabora e avalia o projeto educativo da RP, preocupando-se com a formação continuada dos professores dentro da escola.	0	0	1	13	6

Legenda: CT: Concordo Totalmente, C: Concordo, I: Indiferente, D: Discordo e DT: Discordo Totalmente.

Fonte: Questionário aplicado aos professores em 2013.

Verifica-se um alto nível de discordância em relação ao gestor não direcionar suas ações para a formação contínua dentro do ambiente escolar, o que é prejudicial à escola - já que com o estudo sobre a sua prática, o professor tem mais condições de elaborar um planejamento compatível com as situações de aprendizagem discente, pois, de acordo com Lück (2009): “[...] professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos” (LÜCK, 2009, p. 21).

Em relação à afirmativa relacionada ao gestor promover momentos de estudo e reflexão com os professores da classe regular e da recuperação paralela, no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho diferenciado com os alunos da RP, observa-se que 80% dos docentes discordam desta ação. Este é um fato preocupante visto que os professores responsáveis em recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos necessitam desenvolver um trabalho diferenciado com atividades que garantam o significado da aprendizagem dentro do contexto social em que estão inseridos, do contrário estes alunos não superarão suas dificuldades.

Na afirmativa referente ao gestor organizar estudo coletivo para os professores que atuam nas salas regulares e de recuperação paralela nos HTPC'S, contemplando a relação da teoria com a prática, 75% dos docentes discordam de tal ação, evidenciando que embora alguns docentes concordem com a ação, se faz necessário o gestor intensificá-la nos HTPC'S, pois o próprio nome diz: horário de trabalho pedagógico coletivo, sendo uma de suas funções promover momentos de estudo coletivo que levem à reflexão sobre a prática.

No que se refere às ações do gestor pensar a formação continuada pautada na prática, nas situações em salas de aula e no ambiente escolar e ao fato do gestor elaborar e avaliar o projeto educativo da RP preocupando-se com a formação continuada dos professores dentro da escola, também se evidencia alto nível de discordância por parte de 95% dos docentes. Os dados coletados deixam claro que o gestor escolar precisa rever as suas ações e direcioná-las, no sentido de oportunizar a formação continuada dos docentes no contexto das escolas pesquisadas. Neste sentido, Sammons (1994 *apud* Polon, 2009, p.105) destaca como uma das características de uma escola eficaz é tê-la como uma organização orientada à aprendizagem, não só dos alunos, mas de todos os responsáveis pelo processo educativo. A autora pontua que a formação da equipe deve ocorrer no espaço da escola, “[...] em serviço, ajustada às necessidades impostas pela prática pedagógica e como parte integrante de um ambiente educacional cooperativo” (SAMMONS, 1994 *apud* POLON, 2009, p. 105). Assim, cabe ao gestor como “[...] líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o seu trabalho educacional” (LÜCK, 2009, p. 23), estimular e prover momentos de formação continuada aos profissionais responsáveis pela recuperação da aprendizagem dos alunos. Ao questionar os docentes sobre a formação dos professores da RP observa-se que a opinião deles reiteram as considerações feitas até este momento, como mostra a Tabela 20.

Tabela 20 - Resposta dos docentes em relação à formação dos professores da RP

	Afirmativas	CT	C	I	D	DT
1	A formação e o desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem são adequados para o trabalho a ser desenvolvido.	0	2	2	10	6
2	O professor da classe de recuperação paralela utiliza materiais pedagógicos, estratégias diversificadas e desenvolve atividades diferenciadas para as crianças que estão nas aulas de recuperação.	0	1	4	8	7
3	Há projetos de capacitação para os professores da classe regular e para os que atuam nas aulas de RP na escola ou na SME em relação ao trabalho com a recuperação da aprendizagem dos alunos.	0	0	2	11	7
4	Quando a turma apresenta dificuldades diferentes, o professor da RP forma grupos e oferece atividades específicas para cada um.	0	2	1	9	8

Legenda: CT: Concordo Totalmente, C: Concordo I: Indiferente, D: Discordo e DT: Discordo Totalmente.

Fonte: Questionário aplicado aos professores em 2013. Elaboração própria.

Novamente observa-se um alto nível de discordância em relação à formação dos professores da RP, na opinião dos professores respondentes.

Quanto à formação e desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem serem adequados para o trabalho a ser desenvolvido, seis professores discordam totalmente, dez discordam, dois são indiferentes e apenas dois concordam com a afirmativa proposta em questão.

Na afirmativa referente ao professor da classe de recuperação paralela utilizar materiais pedagógicos, estratégias diversificadas e desenvolver atividades diferenciadas da aula regular para as crianças que estão nas aulas de recuperação, sete discordam totalmente, oito discordam, quatro mostram-se indiferentes e apenas um professor concorda com a questão.

No que se refere ao fato de haver projetos de capacitação para os professores da classe regular e para os que atuam nas aulas de RP na escola ou na SME em relação ao trabalho com a recuperação da aprendizagem dos alunos, sete professores discordam totalmente, 11 discordam, dois mostram-se indiferentes. Quanto ao fato do professor da RP formar grupos e oferecer atividades específicas para cada aluno da turma que apresenta dificuldades diferentes, oito discordam totalmente, nove discordam, um mostra-se indiferente e dois concordam.

Assim, nota-se claramente que a formação continuada dos professores da RP no ambiente escolar se faz urgente, visto que o desenvolvimento profissional precisa

estar “[...] focado em prover assistência para melhorar o programa e o ensino em sala de aula, (ser) contínuo e progressivo”(LEVINE e LEZOTTE, 1990 e FULLAN, 1991, p.376 *apud* Polon, 2009, p. 105). Os mesmos autores acrescentam que “[...] é valioso enquadrar o tema de desenvolvimento de professores no processo de planejamento colaborativo e de garantir que as ideias sobre as atividades de desenvolvimento sejam rotineiramente compartilhadas”(LEVINE e LEZOTTE, 1990 e FULLAN, 1991, p.376 *apud* Polon, 2009, p. 105).

Para isso, o gestor precisa assumir o papel de articulador, promovendo momentos de estudos e reflexão e mantendo, assim, o compartilhamento das discussões entre os atores pertencentes ao contexto escolar.

Com base na análise realizada sob a perspectiva das ações do gestor escolar, no próximo capítulo, será proposto um Plano de Ação Educacional, a fim de aprimorar a implementação do Projeto de Recuperação Paralela. A intenção é que este projeto se torne efetivo e promova a real recuperação da aprendizagem dos discentes. Assim, considerando os fatores que se constituem como entraves para a efetivação do projeto será apresentada a proposta de intervenção, contemplando as ações de competência do gestor escolar, visto que ele é o agente principal das transformações nas escolas. Para tanto, serão indicadas ações para que o gestor promova o monitoramento do desempenho dos alunos, o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa e a formação continuada dentro do ambiente escolar para os docentes que atuam nas turmas de RP, buscando soluções para essas deficiências.

3 AÇÕES DE COMPETÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR PARA APRIMORAMENTO DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA

O trabalho em questão descreveu, no primeiro capítulo, a trajetória de implementação do Projeto de Recuperação Paralela no município de Limeira, considerando o contexto educacional municipal, estadual e nacional desde a década de 1990. A análise dessa trajetória levou em consideração os pareceres, as resoluções e as deliberações referentes aos estudos de recuperação de aprendizagem até o ano de 2012. Foram destacadas as mudanças ocorridas nos atos normativos e o seu reflexo sobre o contexto das escolas e, subsequentemente, retratou-se a implementação do projeto em cada uma das escolas pesquisadas, considerando as determinações fixadas e a ação dos atores responsáveis por aplicá-las.

Realizou-se, também, a caracterização das escolas em relação ao seu contexto rural, socioeconômico, histórico, infraestrutural e à sua organização administrativa, funcional e pedagógica. Apresentou-se, ainda, o desempenho das instituições em estudo nas avaliações externas: estadual e nacional, o fluxo escolar e os seus efeitos, considerando os resultados da recuperação paralela obtidos pelos alunos da EMEIEF (R) Flor do Campo e sua unidade vinculada, discriminada como V1.

No segundo capítulo, foi realizada a análise sobre a implementação do Projeto de Recuperação Paralela, sendo identificados os fatores relacionados à ação dos atores envolvidos, entendidos como entraves para a efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos. Por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, a vice-diretora e a professora da recuperação paralela, além do questionário com os professores das classes regulares foi possível verificar três ações de competência do gestor escolar que não tem sido eficazes, comprometendo, com isso, a intencionalidade do projeto. Essas se caracterizam pela ausência de monitoramento sistemático do desempenho dos alunos, falta de articulação entre os profissionais de forma participativa dentro de uma cultura colaborativa e inexistência de espaços de formação continuada no ambiente escolar para os docentes que atuam nas turmas de RP.

Observou-se que o gestor precisa se aproximar das questões relacionadas à gestão pedagógica para contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos escolhidos para frequentar as turmas de recuperação paralela.

Nesse sentido, com base na análise realizada sob a perspectiva das ações do gestor escolar, será proposto um Plano de Ação Educacional, a fim de aprimorar a implementação do Projeto de Recuperação Paralela. A intenção é que este projetose torne efetivo e promova a real recuperação da aprendizagem dos discentes. Assim, após a identificação dos fatores que se constituem como entraves para a efetivação do projeto será apresentada a proposta de intervenção, contemplando as ações de competência do gestor escolar, visto que ele é o agente principal das transformações nas escolas.

Para tanto, neste capítulo serão indicadas ações para que o gestor promova o monitoramento do desempenho dos alunos, o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa e a formação continuada dentro do ambiente escolar para os docentes que atuam nas turmas de RP, buscando soluções para essas deficiências.

O Plano de Ação Educacional (PAE) sugerido será composto por três seções. Na primeira seção serão propostas ações direcionadas ao planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa. Na seção dois, serão elaboradas ações que visam o monitoramento do desempenho dos alunos da RP. A seção três abará ações voltadas para a realização da formação continuada dos profissionais responsáveis pela aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem na trajetória escolar. As ações propostas nas duas primeiras seções contemplarão a participação coletiva da comunidade escolar envolvendo a equipe gestora e corpo docente, sendo na primeira seção incluída a participação dos pais, funcionários e supervisor. Na seção três, as ações do gestor estarão direcionadas para a formação contínua dos professores juntamente com a equipe gestora no que diz respeito ao trabalho com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

3.1 O gestor escolar e o planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa

Esta seção pretende abranger a etapa de planejamento do Projeto de Recuperação Paralela, contemplando-o sobre o prisma do planejamento participativo em uma cultura colaborativa. A pesquisa em questão identificou que o referido planejamento tem ocorrido de forma isolada, visto que somente o professor da classe regular é quem se responsabiliza pela sua elaboração, sem a efetiva participação do docente responsável pela recuperação paralela e da equipe gestora. Esta última apresenta forte tendência ao tratamento das questões relacionadas à disponibilização de espaço físico, estabelecimento de horários, formação de turmas e provimento de recursos materiais, mantendo-se distante da parte pedagógica. Nesse sentido, o planejamento participativo apresenta-se como ferramenta eficaz, uma vez que contempla a gestão democrática, por meio de ações comunicativas e da participação colaborativa, na construção de ideais e princípios coletivos visando alcançar objetivos voltados ao bem comum.

Partindo do princípio de que o gestor escolar é o agente principal na condução do processo, cabe a ele mobilizar, articular e promover ações que possibilitem a efetiva participação e o envolvimento dos demais atores responsáveis pelo processo educativo, primando, sempre, pela melhoria dos resultados.

Todavia, essa participação não se pode limitar a simples participação para cumprimento de protocolo, no qual os sujeitos são apenas receptores de informações. Na dimensão do planejamento participativo, os indivíduos devem ser os sujeitos do processo, envolvendo-se nos debates e discussões de forma argumentativa, na identificação das demandas e problemas, no estabelecimento de ações, objetivos e responsabilidades e na execução, no monitoramento e na avaliação. Há que se considerarem as vivências e os conhecimentos dos participantes, além de estimular a adesão de todos para que, em conjunto e de forma colaborativa, gerenciem dialogicamente o planejamento, tomem decisões e estabeleçam ações de forma compartilhada, na busca constante por soluções e melhorias.

Cabe a equipe gestora e aos demais agentes evitar que ocorram ações individualistas, aleatórias e fragmentadas, o que compromete a efetivação do Projeto de Recuperação Paralela. Assim, há necessidade de o gestor escolar estimular a

cultura colaborativa, promovendo ações de mobilização dos sujeitos para atuarem no processo de planejamento e na promoção de ações que conduzam esses atores a se articularem coletivamente para a realização de um planejamento participativo. Esse deve ter em vista um objetivo comum, que contribua para a transformação da realidade dos alunos atendidos. Para tanto, foram elaboradas duas propostas de ações para a melhoria do Projeto de Recuperação Paralela, que contemplem o planejamento participativo dentro da cultura colaborativa. São elas: 1- Mobilização dos atores envolvidos no processo educativo, estimulando a cultura colaborativa, e. 2- Participação ativa e coletiva da comunidade escolar na elaboração do documento escrito de planejamento do Projeto de RP.

3.1.1 Ação 1: Mobilização visando à colaboração

Considerando a necessidade de estimular o real envolvimento e atuação conjunta, de forma colaborativa da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, supervisor e equipe gestora - gestor, vice-diretor e coordenador pedagógico), a ação 1 tem como objetivo estimular e promover a participação efetiva desses sujeitos no processo educativo relacionado à recuperação paralela.

Desse modo, será proposta a formação de um Comitê de Mobilização da RP para que ocorra a adesão conjunta dos envolvidos no processo referente à recuperação da aprendizagem dos alunos, com ênfase especial no Projeto de RP. O objetivo é, com isso, a melhoria do desempenho discente e o aperfeiçoamento e a expansão do espaço democrático caracterizado pela cultura colaborativa.

Esse Comitê será formado por representantes dos pais (preferencialmente aqueles que têm filhos que frequentam a RP), dos professores (da classe regular e da RP), dos funcionários e da equipe gestora e supervisores, a fim de discutirem e refletirem a respeito do Projeto, propriamente dito, e das dificuldades de aprendizagem, considerando o contexto social dos alunos e a sua individualidade.

Objetiva-se estimular a ação colaborativa entre os membros do Comitê, propondo reuniões mensais, com duração de uma hora e meia, para debater e acompanhar o rendimento obtido pelos alunos no respectivo mês.

Para tanto, serão utilizados os registros do desempenho dos alunos contidos nos portfólios individuais, nos relatórios de turma dos professores e nas avaliações diárias realizadas pelos professores da RP e da classe regular. Devem ser

debatidas, também, as ações desenvolvidas pelo docente responsável pela RP, a fim de ampliar a sua visão em relação ao processo educativo, assim como as sugestões de reformulação do Projeto, conforme a necessidade. Será incentivada, ainda, a conscientização dos respectivos atores sobre a importância da relação escola/comunidade, na proposição e partilha de ações alternativas, visando à real aprendizagem dos alunos que apresentam baixo desempenho.

Os participantes do Comitê atuarão com a proposição de ações e soluções de melhorias de forma compartilhada, por meio de ação comunicativa na qual prevalecerá o diálogo de forma argumentativa, respeitando-se as experiências e os conhecimentos de cada membro, tendo como foco possibilitar a tomada de decisões conjuntas. Os assuntos tratados e as decisões tomadas nas reuniões serão registrados em Livro Ata, para se garantir a legitimidade desses encontros.

O gestor escolar atuará como agente mobilizador direto e incentivador de novos agentes mobilizadores na comunidade escolar. Dessa forma, desenvolverá maneiras para promover o efetivo envolvimento dos sujeitos, sob a perspectiva de uma visão compartilhada, além de acompanhar e avaliar o processo participativo, com foco na recuperação da aprendizagem dos alunos da RP.

Primeiramente o gestor realizará mapeamento e identificação dos atores convidados para participarem do Comitê de Mobilização da RP, que serão convocados por meio de carta-convite e visita à residência, no caso dos pais, nas quais será explicitado o propósito da formação do Comitê e a data, o horário e o local da primeira reunião. As reuniões serão previstas para começarem no mês de março e/ou abril, pois a formação das turmas de RP e início do Projeto de RP nas escolas dependem da publicação, em diário oficial do município, da Resolução com as orientações necessárias para a sua implementação.

O grupo a ser formado contará com a participação dos pais que têm filhos que frequentam a RP, dos professores (da classe regular e da RP), dos funcionários, da equipe gestora e do supervisor (ADE) responsável pela escola. A participação dos pais é de extrema importância, pois a escola é reflexo do contexto social pelo qual é permeada, além de ser um espaço rico para que ocorram as transformações desejadas que, conseqüentemente, serão reproduzidas na sociedade. Ademais, o processo educativo, mais especificamente no caso da recuperação da aprendizagem, precisa ser compreendido sobre o prisma da interação mútua entre pais, escola e contexto cultural e social.

Dessa forma, a gestão da escola precisa abrir um espaço que envolva efetivamente os pais no processo de conhecimento dos objetivos, das demandas e dos problemas, da tomada de decisões e do acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. Assim, eles serão conscientizados sobre a importância da sua participação ativa enquanto responsáveis diretos dos alunos, para que se sintam corresponsáveis pela melhoria da qualidade da escola e, por conseguinte, da aprendizagem de seus filhos como indivíduos e cidadãos.

Considerando a localização rural, especificamente em relação aos pais, é de extrema importância realizar visita à residência dos alunos, em conjunto com a assistente social, para expor, por meio do diálogo, a necessidade do seu envolvimento e acompanhamento da aprendizagem e do desempenho dos seus filhos.

Na primeira reunião, o gestor organizará uma apresentação em *Power point*, utilizando *Datashow*, abrangendo questões da Recuperação Paralela contidas nas Legislações, na Resolução Municipal que trata da recuperação da aprendizagem e no Regimento Escolar e disponibilizará essa documentação de forma impressa, organizada em pastas, entregando uma cópia para cada um dos membros do Comitê. Essa ação tem como objetivo possibilitar aos envolvidos ampliar o conhecimento sobre os aspectos que permeiam a Recuperação Paralela, o seu real significado, o funcionamento e a responsabilidade de cada um. Também caberá ao gestor na primeira reunião organizada sugerir a criação de um slogan e marca registrada (símbolo) para dar identidade à ação de mobilização, que posteriormente será utilizada nos impressos utilizados pelo Comitê.

Serão apresentados e abordados os instrumentos de acompanhamento do desempenho discente como portfólios e fichas individuais, diário de classe, relatório individual e circunstanciado, avaliações diárias, formas de planejamentos (planos semanais de aulas) utilizados como registro do desenvolvimento da RP e Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno. Também serão mostrados o Projeto Político Pedagógico da escola e o Projeto de Recuperação Paralela, para que os membros possam conhecê-los, discuti-los e dar sugestões para sua atualização e aperfeiçoamento.

Considerando que o atual PPP da escola contempla as questões da recuperação paralela de forma geral, referindo-se apenas às legislações vigentes, será proposta a introdução de um item no documento que disponha especificamente

sobre a implementação da Recuperação Paralela no âmbito da instituição educacional. Assim, partindo do contexto no qual a escola está inserida, será elaborado um Plano de Ação pelos membros do Comitê, que se integrará ao PPP, com a descrição dos objetivos, das ações e das atribuições de cada um dos sujeitos envolvidos.

O grupo também definirá as metas, os objetivos esperados, os indicadores de resultados, as formas de acompanhamento do desempenho e do processo educativo para monitoramento das ações, assim como as formas de avaliações mensais realizadas pelo Comitê no transcorrer do processo, incluindo uma avaliação no final do ano letivo. Decidirá coletivamente o cronograma das reuniões mensais realizadas durante o ano letivo, sendo sugerido em um primeiro momento que elas ocorram na primeira semana após o término do mês anterior, a fim de viabilizar as discussões e o acompanhamento do desempenho discente e possibilitar o redirecionamento das ações para o respectivo mês. Em cada uma das reuniões do Comitê de Mobilização da RPé necessário que seus membros prezem pela participação e cor-responsabilização, capazes de promover a transformação da realidade em que se encontram os alunos com baixo desempenho. Para tanto, é importante o uso estratégico da comunicação, mantendo a interação entre os membros por meio da troca de pontos de vistas e de informações a respeito dos objetivos comuns estabelecidos pela coletividade e da tomada de decisões compartilhada para a solução de problemas, fortalecendo a ação mobilizadora do Comitê.

Nas reuniões seguintes, os professores responsáveis pela RP apresentarão aos demais integrantes a evolução dos alunos, por meio dos portfólios com as fichas individuais, atividades e avaliações diagnóstica e processual, assim como o Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada discente. Este último, elaborado pelo professor da RP com o auxílio do professor da classe regular e da equipe gestora, contemplará as dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia, os recursos e a avaliação. No registro que avalia o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor deverá apresentar os avanços, as dificuldades diagnosticadas, as intervenções e o redirecionamento das ações propostas. Diante da documentação supracitada, os atores envolvidos discutirão sobre o desempenho de cada educando e sobre as ações realizadas, visando à reflexão sobre a proposição de ações alternativas e

tomadas de decisões em relação a possíveis redirecionamentos referentes à metodologia, aos recursos e às formas de intervenção.

Também serão debatidos fatores externos que permeiam a realidade de cada aluno para propor encaminhamentos como, por exemplo, visitas de assistente social às residências dos alunos e parcerias com organizações, instituições, departamentos e profissionais que possam assisti-los no que for necessário. Para isso, os membros do Comitê organizarão subcomitês, cada qual com atribuições e responsabilidade definidas, divididos da seguinte forma: Subcomitê de visitas, Subcomitê de comunicação, Subcomitê de avaliação e Subcomitê de resultados.

Com vistas à mobilização, o gestor precisa ter clareza de qual a razão dessa ação, para que possa efetivamente envolver os atores da comunidade escolar. No que se refere à Recuperação Paralela, é fundamental que seu objetivo de recuperar a aprendizagem dos alunos com baixo desempenho seja alcançado a partir das ideias propostas. Desse modo, o gestor deve agir como mobilizador dos agentes escolares, informando a realidade em que se encontram os alunos e identificando coletivamente quais problemas podem ser solucionado pela ação de mobilização, o que, por conseguinte, possibilitará a mudança da realidade. Cabe, ainda, a esse sujeito planejar, organizar, coordenar, executar, avaliar e controlar o processo de mobilização e as respectivas ações, considerando a realidade de cada aluno, o diagnóstico das defasagens de aprendizagem e a evolução do desempenho discente para o direcionamento dos momentos de análise e reflexão nas reuniões a serem promovidas. O acompanhamento e a avaliação do processo participativo, com foco na recuperação da aprendizagem dos alunos da RP, implicarão na organização de mecanismos de registro pelo gestor escolar e pelos demais membros, a fim de viabilizar o desenvolvimento das ações do Comitê de Mobilização da RP.

O registro das reuniões será realizado por meio de Livro Ata juntamente com o registro da presença dos membros, contemplando a verificação do desempenho de cada aluno da RP, as ações e os encaminhamentos propostos para legitimar o processo de mobilização, o que, eventualmente, poderão ser utilizados como experiências a outras turmas de RP. O registro supracitado ficará sobre a responsabilidade do vice-diretor da escola. Esta ação de mobilização não apresentará custos financeiros. Para melhor visualização, estão descritos no Quadro 10 os principais aspectos a serem considerados.

Quadro 10: Ação 1: Mobilização visando à colaboração

Ação	-Mobilização visando à colaboração.
Objetivo	-Promover a mobilização dos atores envolvidos no processo educativo relacionado à Recuperação Paralela. -Elevar o desempenho dos alunos que apresentam baixo rendimento.
Justificativa	-Necessidade de estimular o real envolvimento e a atuação conjunta, de forma colaborativa, da comunidade escolar.
Dificuldades de implementação	-Efetivo envolvimento dos atores e conscientização da participação voluntária.
Possíveis soluções	-Esclarecer a importância do envolvimento no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos para a transformação da realidade. -Informar a realidade em que se encontram os alunos e quais os problemas que podem ser solucionados pela ação de mobilização.
Proposição	-Formação do Comitê de Mobilização da RP.
Quando?	-Mensalmente, sendo a 1ª reunião em março e a última em dezembro.
Duração	-1ª reunião: 3 horas. -Demais reuniões: 2 horas.
Material	-Material multimídia: <i>Power point</i> , utilizando <i>Datashow</i> , -Documentação de forma impressa, organizada em pastas para os membros do Comitê, contendo a marca registrada (símbolo). -Instrumentos de acompanhamento do desempenho discente da RP (portfólios, fichas individuais, diário de classe, relatório individual, avaliações diárias, planos semanais de aulas), Plano de Ação da RP de cada aluno, PPP e o Projeto de Recuperação Paralela.
Atores participantes das reuniões	-Representantes dos pais (preferencialmente aqueles que têm filhos que frequentam a RP), dos professores (da classe regular e da RP), dos funcionários, da equipe gestora (gestor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e supervisor escolar.
Papel do gestor escolar em conjunto com o vice-diretor e o coordenador pedagógico	-Mobilizar os agentes, informando a realidade dos alunos, identificando coletivamente quais problemas podem ser solucionados. -Planejar, organizar, coordenar, executar, avaliar e controlar o processo de mobilização e as respectivas ações, considerando a realidade de cada aluno, o diagnóstico das defasagens de aprendizagem e a evolução do desempenho discente para o direcionamento dos momentos de análise e reflexão nas reuniões promovidas. -Vice-diretor: além das ações conjuntas com o gestor escolar, redação da Ata.
Papel dos docentes, pais, funcionários e supervisor	-Discutir sobre o desempenho e a evolução de cada aluno e sobre as ações realizadas, a fim de garantir a reflexão para a proposição de ações alternativas e tomadas de decisões em relação a possíveis redirecionamentos referentes à metodologia, recursos e formas de intervenção. -Discutir fatores externos que permeiam a realidade de cada aluno, a fim de propor encaminhamentos (visitas às residências dos alunos e estabelecimento de parcerias a fim de dar assistência aos educandos).
Fonte documental das ações	-Livro Ata para registro da presença dos membros, do desempenho de cada aluno da RP, das ações e dos encaminhamentos propostos.
Custo (R\$)	-Não há custos.

Fonte: Elaboração própria (2014)

A ação de mobilização da comunidade escolar exposta acima visa envolver efetivamente os atores responsáveis pelo processo educativo, no que se refere à recuperação da aprendizagem discente. Para tanto, há a necessidade de que atuem de forma participativa e colaborativa.

Ao gestor, enquanto mobilizador cabe desenvolver entre os atores da comunidade escolar a cultura colaborativa, a fim de que discutam sobre os assuntos relativos ao ensino e à aprendizagem dos alunos, troquem opiniões e ideias, tomem decisões de forma compartilhada e, principalmente, contribuam para aperfeiçoar o processo de “ensinagem” e aprendizagem, redirecionando e aprimorando os saberes docentes. Assim, a formação do Comitê de Mobilização no ambiente escolar se caracteriza como uma ação para introdução e desenvolvimento da prática do trabalho colaborativo no ensino, visando transformar a aprendizagem.

3.1.2 Ação 2: Planejamento participativo da comunidade escolar na elaboração do Projeto de RP

A ação 2 almeja promover a elaboração do documento escrito do Projeto de RP, sob o viés do planejamento participativo, envolvendo todos os atores responsáveis pelo processo educativo. Assim, o gestor e os demais membros da equipe gestora assumem papel principal como condutores do processo, devendo, para isso, planejar as ações mediante a Resolução que dispõe sobre as orientações a serem seguidas e aplicá-las na implementação do projeto, considerando a participação do coletivo da escola.

Essa ação se justifica pela necessidade de os sujeitos participarem ativamente e de forma colaborativa da elaboração do Projeto de RP, tendo como ferramenta base o planejamento participativo, assim como de aproximar o gestor escolar das questões pedagógicas, a fim de garantir a melhoria da qualidade das ações que visem à recuperação das defasagens de aprendizagem.

Como destacado neste trabalho, a equipe gestora direciona suas atividades mais especificamente para a organização estrutural, material e funcional do projeto, distanciando-se das questões pedagógicas propriamente ditas. Verifica-se que um dos fatores que dificultam a implementação da Recuperação Paralela é o fato do

projeto ser elaborado isoladamente, uma vez que, na prática, não há o efetivo envolvimento de todos os atores.

A fim de ampliar as orientações constantes na Resolução é necessário contemplar a participação de outros agentes na produção do respectivo projeto. Assim, além dos professores de RP, do professor da classe regular e da equipe gestora, é fundamental a participação de representantes dos pais e funcionários, visto que eles também são responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem discente. No entanto, não basta que cada um execute uma determinada ação, o que torna o processo fragmentado. É necessário que elas ocorram de forma interativa, por meio de tomada de decisões e proposição de sugestões e ações de forma conjunta, em que todos sejam corresponsáveis com o processo, visando à melhoria educacional.

Para tanto, como forma de solucionar o problema apresentado, o gestor precisará promover reuniões de planejamento para a elaboração do Projeto de RP, que contemplem a participação dos diversos atores supracitados.

Dessa forma, o planejamento participativo se apresentará como ferramenta eficaz, uma vez que evidencia a gestão democrática, por meio de ações comunicativas e da união dos diversos segmentos educacionais na construção de ideais e princípios coletivos visando alcançar objetivos voltados ao bem comum.

É preciso, ainda, refletir sobre a realidade a qual os alunos pertencem e sobre as defasagens específicas de cada um, para que as ações propostas no projeto efetivamente produzam a transformação da sua rotina, tornando os discentes cidadãos protagonistas da sua vida em sociedade.

Após a publicação da Resolução, o gestor deverá elaborar um Plano de Ação que contemple as ações a serem empreendidas para dar início ao projeto. Primeiramente precisará mapear os sujeitos da comunidade educativa que poderão participar das reuniões de planejamento. Acionará, por meio de convocação, o Conselho de Escola, constituído por representantes dos pais, professores, funcionários e da comunidade, dos pais de alunos com baixo desempenho, dos professores da classe regular com alunos com baixo desempenho, do docente da recuperação paralela, do coordenador pedagógico e da vice-diretora.

Será agendada uma primeira reunião para explicitar o significado do envolvimento colaborativo e do planejamento participativo, a importância da participação de todos na elaboração do Projeto e as normatizações que o permeiam.

Além disso, será realizada exposição dos índices do IDEB, resultados das avaliações do SARESP, Prova Brasil e do Projeto de RP desenvolvido no ano anterior. Também será exposto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos elegíveis para as aulas de RP, o seu desempenho no ano anterior e as avaliações diagnósticas realizadas pelos professores da classe regular. Propõe-se que esta reunião tenha a duração de três horas.

A explanação será realizada com ferramentas multimídias como o *Datashow*, visto que possibilitam melhor visualização e interação entre os presentes. Os participantes receberão material impresso para realizarem estudos sobre o assunto em questão e sugestões de *sites* com o tema debatido, ampliando os saberes de cada um dos envolvidos. Essa apropriação inicial de conhecimento se faz importante, pois os atores precisam ter familiaridade com o assunto, conhecendo os aspectos que o envolvem.

A Resolução SME nº 06/2014, artigo 8º, inciso IX, determina à direção da escola e à coordenação pedagógica enviar o Projeto de Recuperação Paralela “[...] contendo o Plano de Ação elaborado pelo professor da Recuperação Paralela à Secretaria Municipal da Educação, aos cuidados da Divisão de Ensino entre o 7º e o 15º dia de sua implantação”. Partindo dessa norma, o gestor deverá organizar um cronograma para a sua elaboração em até 15 dias, a contar do início da implementação. Assim, as reuniões ocorrerão nas duas primeiras semanas, após a implantação, sendo três reuniões na primeira semana e três reuniões na segunda semana, totalizando seis encontros.

Serão registrados em Livro Ata as proposições de ações, os debates, análises, reflexões, sugestões e decisões tomadas em relação às defasagens de aprendizagem, aos objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e assuntos relacionados às disciplinas contempladas, aos agrupamentos, e número de alunos por turma e disciplina, ao período com número de horas-aula previsto e ao local das aulas.

O docente da classe regular e o professor coordenador serão os responsáveis por identificar os alunos com defasagem de aprendizagem, para formação de turmas, de acordo com o desempenho alcançado nas avaliações diagnósticas e processuais (desempenho AB – abaixo do básico), e por divulgar essa seleção para o grupo envolvido no planejamento participativo.

Os dados descritos serão parte integrante do projeto e do Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno, em cada disciplina, com base nas avaliações diagnósticas realizadas pelo Professor da RP e nas indicações do professor da sala regular a ser entregue na SME pela direção da escola e coordenação pedagógica.

É importante destacar novamente que, embora a Resolução Municipal não contemple a elaboração do Projeto de RPe do Plano de Ação de forma colaborativa e participativa, envolvendo os atores mencionados anteriormente, a ação 2, proposta nesta seção, será direcionada nesse sentido, primando pelas contribuições de forma coletiva.

Após o projeto ser elaborado e entregue na SME, as reuniões com a participação dos sujeitos supracitados se manterão uma vez por mês, juntamente com os encontros promovidos pelo Comitê de Mobilização da RP (proposto na ação 1) para acompanhamento e possível redirecionamento do projeto, caso necessário.

Nas reuniões de Conselho de Ciclo da Escola, ocorridas bimestralmente, também serão registradas as decisões e os encaminhamentos relacionados à Recuperação Paralela, em “atas de reuniões ordinárias previstas no calendário escolar e/ou de reuniões extraordinárias realizadas especificamente para esse fim” (LIMEIRA, RESOLUÇÃO SME 06/2014).

Ao gestor escolar caberá, juntamente com o coordenador pedagógico, acompanhar e avaliar continuamente a elaboração do planejamento participativo do Projeto de RP e do Plano de Ação, esclarecendo dúvidas, redirecionando ações e promovendo reflexão quando forem evidenciados impasses na tomada de decisão, garantindo, com isso, a integração entre os atores participantes da elaboração colaborativa e promovendo registros das ações desenvolvidas.

Esta ação não requer custos financeiros. No Quadro 11, são apresentados os seus principais pontos referentes ao Planejamento do Projeto de forma participativa

QUADRO 11: Ação 2: Planejamento Participativo na elaboração do Projeto de RP

Ação	-Planejamento Participativo na elaboração do Projeto de RP
Objetivo	-Promover a elaboração do documento escrito do Projeto de RP, sobre o viés do planejamento participativo, envolvendo todos os atores responsáveis pelo processo educativo; -Maior envolvimento do gestor escolar nas questões pedagógicas.
Justificativa	-Necessidade dos sujeitos participarem ativamente da elaboração do Projeto de RP de forma colaborativa, tendo como ferramenta base o planejamento participativo. -Aproximar o gestor escolar das questões pedagógicas, a fim de garantir a melhoria da qualidade das ações que visam à recuperação das defasagens de aprendizagem.
Dificuldades de implementação	-O gestor direcionar suas ações mais especificamente para a organização estrutural, material e funcional do projeto, distanciando-se das questões pedagógicas. - O projeto ser elaborado isoladamente sem o efetivo envolvimento de todos os atores.
Possíveis soluções	-O gestor promoverá reuniões de planejamento, que contemplem a participação dos diversos atores, para a elaboração do Projeto de RP. -Maior envolvimento do gestor escolar na gestão pedagógica.
Proposição	-Reuniões para elaboração do Projeto de RP, considerando o planejamento participativo e colaborativo.
Quando?	-Em até 15 dias, a contar do início da sua implementação. -As reuniões ocorrerão nas duas primeiras semanas, após a implementação da RP, sendo três reuniões na primeira semana e três reuniões na segunda semana, totalizando seis encontros. -Mensalmente, para acompanhamento e possível reformulação (início no mês de março).
Duração	-1ª reunião: duração de 3 horas. -2ª reunião até a 6ª reunião: duração de 2 horas. -Reuniões mensais (março até dezembro): 2 horas.
Material	-Ferramentas multimídias como o <i>Datashow</i> e <i>notebook</i> . -Material impresso para a realização de estudos sobre o assunto em questão. -Sugestões de sites que possibilitem a pesquisa, ampliando os saberes de cada um dos envolvidos. -Documentos normatizadores (Resolução SME 06/2014 e demais legislações referentes à Recuperação Paralela). -Boletins informativos relacionados aos índices do IDEB e aos resultados das avaliações do SARESP, Prova Brasil e do Projeto de RP desenvolvido no ano anterior.
Atores participantes das reuniões	-Conselho de Escola, constituído por representantes dos pais, professores, funcionários e da comunidade. -Pais de alunos com baixo desempenho. -Professores da classe regular com alunos com baixo desempenho. -Professor da recuperação paralela.

	-Equipe gestora: coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor.
Papel do gestor escolar	-Acompanhar e avaliar continuamente a elaboração do planejamento participativo do Projeto de RP e do Plano de Ação, fornecendo orientação para esclarecimentos de dúvidas. -Redirecionar ações e promover reflexão quando evidenciarem-se impasses na tomada de decisão. -Garantir integração entre os atores participantes da elaboração colaborativa. -Promover registros das ações desenvolvidas. -Envolver-se efetivamente com a gestão pedagógica -Redirecionar ações e promover reflexão quando evidenciarem-se impasses na tomada de decisão. -Garantir integração entre os atores participantes da elaboração colaborativa. -Promover registros das ações desenvolvidas. -Envolver-se efetivamente com a gestão pedagógica.
Papel do coordenador pedagógico	-Identificar e selecionar os alunos com baixo desempenho. -Compartilhar com os demais atores a seleção proposta. -Acompanhar e avaliar continuamente a elaboração do planejamento participativo do Projeto de RP e do Plano de Ação, fornecendo orientação para o esclarecimento de dúvidas. -Redirecionar ações e promover reflexão quando foram percebidos impasses na tomada de decisão. -Garantir a integração entre os atores participantes da elaboração colaborativa. -Promover registros das ações desenvolvidas.
Papel dos docentes (classe regular e da RP), pais, funcionários.	-Propor ações e debater, analisar, refletir, sugerir e tomar decisões em relação às defasagens de aprendizagem, aos objetivos, conteúdos, à metodologia, recursos, à avaliação e aos assuntos relacionados às disciplinas contempladas, aos agrupamentos e ao número de alunos por turma e disciplina, ao período com número de horas-aula previsto e ao local das aulas. -Caberá, além das discussões e reflexão coletiva ao: -Professor da classe regular: elaborar o Projeto de RP, identificar e selecionar, em conjunto com coordenador pedagógico, os alunos com baixo desempenho e compartilhar com demais atores a seleção proposta; -Professor da RP: elaborar o Projeto de RP, o Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno, em cada disciplina, partindo das considerações e discussões promovidas nas reuniões para planejamento participativo.
Fonte documental das ações	-Livro Ata para registro da presença dos membros, do desempenho de cada aluno da RP e das ações e dos encaminhamentos propostos.
Custo (R\$)	Não há custos.

Fonte: Elaboração própria (2014).

A ação 2, com objetivo de promover a elaboração do documento escrito do Projeto de RP sobre o viés do planejamento participativo envolvendo todos os atores responsáveis pelo processo educativo, é uma prática eficaz para o objetivo a que se propõe, ou seja, para planejar coletivamente com participação de todos os sujeitos. O planejamento de qualquer ação faz parte do cotidiano dos indivíduos que queiram produzir mudanças significativas e eficazes. Este enseja verificar a realidade posta para determinar as ações e procedimentos necessários para se atingir o resultado desejável, no caso, a recuperação da aprendizagem. Com maior envolvimento do gestor escolar nas questões pedagógicas e participação mais articulada entre os demais atores, o planejamento participativo do Projeto de RP, torna-se uma ferramenta capaz de promover maior eficiência e eficácia contribuindo para que os alunos superem, de fato, a defasagem de aprendizagem que apresentam, evitando assim, a mera reprodução de práticas de planejamento isolado e fragmentado.

3.2 O gestor escolar e as ações de monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP

Nesta seção serão elaboradas propostas de ações para o monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP por meio de ações e mecanismos de acompanhamento da equipe gestora, tendo o gestor escolar como proponente e responsável principal dos mesmos.

É importante ressaltar que, no estudo de caso em questão, foram identificadas falhas nas estratégias de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos por parte da gestão escolar. Isso é evidenciado a partir da constatação de que não há ações sistemáticas de monitoramento contínuo por parte da equipe gestora para auxiliar na melhoria do desempenho discente. Quando presentes, estas ações ocorrem aleatoriamente, sem uma organização com as responsabilidades e periodicidade definidas. Ademais, esse monitoramento se reduz a registros burocráticos dos professores, o que demonstra uma preocupação excessiva com o simples cumprimento de tarefa, sem que haja reflexão e replanejamento.

Considerando que para a escola se caracterizar como eficaz um dos elementos preponderantes é o monitoramento dos processos e a avaliação dos

resultados alcançados, o acompanhamento do desempenho dos alunos do Projeto de Recuperação Paralela torna-se indispensável.

Para que se alcancem os objetivos propostos, o gestor escolar deve, então, manter um monitoramento sistemático, que, por sua vez, deve se pautar em um plano de ação com acompanhamento e avaliação constantes. Assim, é necessário que essas ações apresentem objetivos claros, com definição das estratégias, da periodicidade e das responsabilidades de cada ator envolvido, a fim de garantir sua efetividade e de não se constituir, apenas, em um registro sem valor na prática pedagógica. Diante do exposto, há que se considerar que o gestor participará ativamente da questão pedagógica que envolve a recuperação da aprendizagem, podendo, inclusive, delegar responsabilidades ao coordenador pedagógico, em atuação conjunta.

Tomando como princípio as considerações de Lück (2009) ao especificar que monitoramento e avaliação têm etapas a serem seguidas, será considerada a importância de se coletar, registrar, sistematizar, analisar e interpretar os dados e descrever os resultados para, posteriormente, compartilhá-los com a comunidade escolar, utilizando-os para a reformulação de ações e na formulação de novos planos de ação (LÜCK, 2009, p. 50). Assim, tal monitoramento contínuo configura-se como uma forma eficaz de se avaliar continuamente o desenvolvimento do Projeto de RP, oportunizando a consecução de ações corretivas que abrangem todo o processo de recuperação da aprendizagem. Para tanto, foram elaboradas duas ações de monitoramento direcionadas ao projeto, que permitem ao gestor e ao coordenador pedagógico acompanhar o progresso do desempenho dos alunos, e conseqüentemente e avaliar o desenvolvimento do programa. Essas ações contemplam: 1- o monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP e 2- o acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas à sala de aula da RP.

3.2.1 Ação 1: Monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP

A ação 1 tem como objetivo acompanhar o progresso do desempenho dos alunos da RP de forma sistemática, visando ao conhecimento e à reflexão sobre os resultados alcançados, a fim de promover ações corretivas e/ou reafirmar ações positivas para a melhoria da aprendizagem discente. Desse modo, a participação

efetiva do gestor escolar se faz primordial no processo de acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos e do ensino desenvolvido, consolidando, na prática, uma gestão que contribua com os resultados obtidos pelos alunos da RP.

Como responsável pelo direcionamento das ações empreendidas no contexto escolar, ele deverá organizar de forma sistemática o monitoramento do desempenho dos alunos, buscando auxiliar no processo de análise e reflexão do ensino e da aprendizagem desenvolvidos. A ação proposta intenta, assim, promover o diálogo e a reflexão sobre cada caso discente, por meio do acompanhamento de planilhas com registros dos docentes referentes aos progressos dos alunos da RP, dos registros dos resultados no diário de classe e dos portfólios dos alunos. Antes de propor a ação de monitoramento é pertinente destacar algumas modificações constantes nas Resoluções publicadas nos últimos anos em relação ao Projeto de RP. O Projeto de RP elaborado em 2012 previa a utilização de portfólios individuais dos alunos, nos quais constavam a ficha de identificação, o termo de compromisso dos pais, a descrição do desempenho do aluno no relatório final, a ficha de encaminhamento para a recuperação paralela realizada pelo professor da classe regular e a ficha de diagnóstico e intervenções a ser realizada pelo professor da recuperação paralela, pautadas em expectativas de aprendizagem. Já em 2013, em decorrência da mudança de governo, a rede municipal de ensino passou a ter como base para o processo de ensino e aprendizagem a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na aquisição de conteúdos. Com isso, ao professor da RP coube elaborar um Plano de Ação para a Recuperação Paralela a ser enviado a SME. Os portfólios foram mantidos como instrumento de registro das atividades e as fichas de diagnóstico e intervenções passaram a considerar os conteúdos e respectivos objetivos a serem adquiridos pelos alunos.

Com a Resolução de 2014, determinou-se ao professor da RP elaborar o Plano de Ação para a Recuperação Paralela de cada aluno e disciplina, com base nas avaliações diagnósticas realizadas e nas indicações do professor da sala regular, contendo objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Nele foram acrescentados os campos dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem e recursos, servindo como documento orientador inicial para o planejamento das aulas de RP. Além disso, o professor da RP passa a registrar o desempenho dos alunos, os resultados obtidos e a frequência, durante o processo, em diário de classe, com a indicação dos progressos observados e/ou das dificuldades ainda existentes.

Todavia, essa ferramenta não possui espaço para o registro do desempenho e dos progressos observados e/ou dificuldades mantidas, apresentando apenas campo para frequência, resultado obtido (conceito) e registro de ocorrências anual.

Os portfólios individuais atuais mantêm a mesma estrutura de 2012, considerando que também nos anteriores não existia registro de acompanhamento diário, mensal ou bimestral do desempenho dos alunos, apresentando, apenas, o diagnóstico inicial e resultado final. A avaliação diária realizada pelo professor consta no Caderno de Planejamento do professor, anexa ao Plano Diário. Tal avaliação mantém descrições sobre o desenvolvimento da aula de forma geral, não havendo um registro específico do progresso e/ou dificuldade de cada aluno.

Diante do exposto, verifica-se a importância de elaboração de um registro sistemático para se pontuar exatamente o desempenho dos alunos em relação aos progressos obtidos e às dificuldades ainda existentes, assim como as intervenções necessárias, dentro de uma determinada periodicidade. É importante destacar que esse registro deve contemplar o acompanhamento acadêmico do aluno, assim como o desenvolvimento profissional dos docentes, visto que, a partir da análise e reflexão sobre os progressos e dificuldades discentes, o professor tem a oportunidade de aperfeiçoar sua prática pedagógica. Neste sentido, o gestor escolar irá propor e promover um monitoramento bimestral do desempenho discente, por meio do acompanhamento dos registros mensais dos docentes em planilha apropriada, contemplando os avanços e defasagens de cada um dos alunos que frequentam a RP.

Na planilha o professor irá especificar mensalmente a disciplina, o respectivo conteúdo/objetivo em defasagem, se houve avanços ou não, as propostas de intervenção e as possíveis ações por parte da equipe gestora para auxiliá-los. Para o acompanhamento mensal dos registros nas planilhas de desempenho, o gestor delegará a função ao coordenador pedagógico que, por sua vez, organizará um cronograma mensal e se reunirá com o professor de RP a fim de analisar os progressos obtidos. Ao final do bimestre, o gestor agendará, então, uma reunião com o professor da RP e coordenador pedagógico, para análise e reflexão dos resultados apresentados. Mais do que o registro, o monitoramento visa promover a discussão e reflexão entre o professor da RP, professor coordenador pedagógico e o gestor escolar. Assim sendo, as reuniões agendadas entre os respectivos atores serão momentos dialógicos e de debates e reflexão sobre o desempenho de cada

um dos alunos da RP que, após observação dos registros supracitados, decidirão sobre os rumos a serem tomados e sobre o replanejamento de ações caso necessário.

A proposta de monitoramento irá considerar todos os registros de desempenho dos alunos, juntamente com resultados alcançados, organizados pelo professor responsável como uma forma de reflexão frente aos progressos e/ou dificuldades presentes. Também serão considerados os documentos constantes dos portfólios para a análise detalhada dos procedimentos e das avaliações desenvolvidos na prática. Esse modelo de registro em planilha já é utilizado pelos professores da classe regular desde o início de 2013 e tem demonstrado resultados positivos. Para complementar a ação de monitoramento o gestor, juntamente com o professor da RP e o coordenador pedagógico, definirá, ao final de cada etapa bimestral, uma data para reunião com os pais dos respectivos alunos, a fim de apresentar os resultados (progressos e/ou dificuldades). Para tanto, o gestor elaborará cronograma bimestral de atendimento destes professores e das reuniões com os pais dos alunos de RP. As planilhas serão anexadas em livro próprio, denominado de “Monitoramento Bimestral do Desempenho Discente”, juntamente com a ata redigida contemplando o debate e decisões efetuadas. Ao gestor escolar caberá delegar ao coordenador pedagógico a sistematização dos dados coletados, analisados, interpretados e discutidos para, subsequentemente, elaborar registro dos resultados de desempenho de cada discente da RP. Posteriormente, o gestor deverá compartilhar e divulgar os resultados para a comunidade escolar e utilizá-los na reformulação de ações, planos/projetos e na formulação de novos planos de ação.

Esse compartilhamento dos resultados será realizado na reunião de Conselho de Ciclo, que acontece no encerramento do bimestre, por meio de exposição em *Datashow* e planilhas impressas. Assim, garante-se a visão de conjunto e a articulação necessária entre os professores da RP e da classe regular para que esses últimos possam tomar ciência dos avanços e das dificuldades dos seus alunos e empreender ações de intervenção adequadas para a recuperação contínua desenvolvida na sala de aula. As planilhas impressas e o material do *Datashow* serão disponibilizados ao Comitê de Mobilização (ação apresentada na seção anterior). Essa ação não requer custos financeiros.

No Quadro 12 são apresentados os principais pontos referentes à ação 1.

QUADRO 12: Ação 1: Monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP

Ação	-Monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP.
Objetivo	-Acompanhar o progresso do desempenho dos alunos da RP de forma sistemática, visando ao conhecimento e à reflexão sobre os resultados alcançados.
Justificativa	-Promover ações corretivas e/ou reafirmar ações positivas para a melhoria da aprendizagem discente.
Dificuldades de implementação	-Acompanhamento esporádico com ausência de registro específico e periodicidade definida. -Cultura do gestor distante da gestão pedagógica.
Possíveis soluções	Definir mecanismo sistemático de monitoramento do desempenho discente.
Proposição	-Elaboração de um registro sistemático (planilha de acompanhamento do desempenho) para se pontuar exatamente o desempenho dos alunos em relação aos progressos obtidos e às dificuldades ainda existentes, assim como as intervenções necessárias, dentro de uma determinada periodicidade, anexado e registrado em Livro Ata.
Quando?	-Professor da RP e coordenador pedagógico: mensalmente - Gestor Escolar: bimestralmente.
Duração	Durante todo o ano letivo.
Material	-Planilha, especificando mensalmente a disciplina, o respectivo conteúdo/objetivo em defasagem, se houve avanços ou não, as propostas de intervenção e as possíveis ações, por parte da equipe gestora, para auxiliá-los. -Registros dos resultados no diário de classe. -Portfólios dos alunos. -Livro Ata: “Monitoramento Bimestral do Desempenho Discente”. -Datashow. -Material impresso (planilhas).
Atores participantes do processo	Gestor, coordenador pedagógico e professor da RP.
Papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico	-Acompanhar bimestralmente (coordenador) o progresso da aprendizagem dos alunos e do ensino desenvolvido, consolidando uma gestão que contribua com os resultados alcançados pelos alunos da RP. -Acompanhar mensalmente (gestor) os registros nas planilhas de desempenho, os registros no diário de classe e os portfólios individuais dos alunos. -Direcionar a ação, organizando de forma sistemática um monitoramento do desempenho dos alunos que auxiliem no processo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos. -Articular a atuação dos atores responsáveis pelo processo de recuperação da aprendizagem.
Papel dos docentes (classe regular e da RP)	Docentes:- Registrar o desempenho dos alunos, resultados alcançados, preencher a planilha proposta. - Analisar e refletir sobre o desempenho dos alunos, seus progressos e dificuldades que ainda existam. - Promover ações corretivas, replanejando os planos, as ações e as intervenções para melhoria da aprendizagem discente.
Fonte documental das ações	Livro Ata: “Monitoramento Bimestral do Desempenho Discente” com planilhas anexadas.
Custo (R\$)	Não há custos

Fonte:Elaboração própria (2014)

A ação 1 foi proposta com objetivo de acompanhar o progresso do desempenho dos alunos da RP de forma sistemática visando o conhecimento e a reflexão sobre os resultados alcançados, a fim de promover ações corretivas e/ou reafirmar ações positivas para melhoria da aprendizagem discente. Neste sentido o gestor escolar, juntamente com coordenador pedagógico, promoverá reuniões com os docentes para atendimento individual visando discutir e refletir sobre o caso específico de cada aluno. Desta forma, poderão propor ações corretivas para melhoria do atendimento aos alunos da RP contribuindo para efetiva superação da defasagem de aprendizagem.

3.2.2 –Ação 2: Acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas à sala de aula de RP

A ação 2 tem como objetivo realizar o acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas periódicas à sala de aula da RP, visando à sua observação e efetivação e ao monitoramento em tempo real das ações do docente e do desempenho discente para posterior *feedback* que contribua para a atuação e o desenvolvimento profissional do professor.

A respectiva ação exige que o gestor escolar assuma o papel de liderança que lhe cabe e, em parceria com o coordenador pedagógico e os docentes, atue como corresponsável pelo processo e pelos resultados alcançados pelos alunos. Ao realizar o monitoramento da prática pedagógica, assistindo às aulas de RP, garante a possibilidade de se aproximar da gestão pedagógica, entendendo como ocorre o processo de recuperação da aprendizagem. Com esse conhecimento o gestor poderá provocar a reflexão do docente, fazendo com que ele analise sobre o que, com o que e como está fazendo e, principalmente, para que e para quem o faz. Dessa forma, o *feedback* das observações realizadas em sala de aula promove, por meio da tríade Ação-Reflexão-Ação, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, tornando-a cada vez mais adequada para atender às necessidades de cada aluno. Isso certamente contribuirá para a melhoria da aprendizagem discente, conduzindo o educando para a superação das suas dificuldades.

A ação proposta se tornará mais eficaz à medida que o gestor for compartilhando esses momentos de visitas com o coordenador pedagógico, pois a

visão e percepção diferenciada desses atores enriquecem a devolutiva já que se complementam.

É importante lembrar que o estudo de caso em questão possibilitou identificar que nas respectivas escolas não existe uma forma de monitoramento da RP, em que o gestor acompanhe o desenvolvimento das aulas na prática. Verificou-se um distanciamento do gestor em relação à gestão pedagógica, considerada atualmente como característica das escolas eficazes. Observou-se, também, que o coordenador pedagógico eventualmente assiste às aulas, sem programação definida, dificultando o *feedback* e a orientação aos professores. Neste sentido, a proposta de ação de monitoramento por meio de visitas a sala de aula da RP constitui-se em uma forma eficaz de acompanhamento da prática pedagógica que influenciará na melhoria do desempenho discente. Para aplicação dessa ação, primeiramente o gestor se reunirá com o coordenador pedagógico para planejar o mecanismo de acompanhamento (registro), as formas de devolutivas e o cronograma semanal de visitas às salas, dos encontros semanais em horário de HTPC para planejamento das aulas e *feedback* aos professores.

Além disso, será programada uma reunião, a ser realizada na primeira semana do início do projeto, para esclarecer o real objetivo das visitas às salas de aula. Isso se deve ao fato de que, na maioria das vezes, o professor pensa que esse tipo de acompanhamento é uma simples forma de fiscalização. Assim, o gestor e coordenador pedagógico argumentarão, desmistificando esse pré-conceito, explicitando que a ação visa servir de apoio ao trabalho docente, auxiliando-o nas necessidades que se fizerem presentes, a fim de possibilitar o aperfeiçoamento da prática e obter resultados positivos.

Em seguida, organizarão o cronograma semanal de visitas às salas, procurando intercalá-las nos dias da semana. Considerando que o professor atua em uma jornada de trabalho de 20 horas-aula de regência por semana, será estabelecido tempo de permanência de uma hora e meia do gestor e/ou coordenador pedagógico na sala de aula, contemplando todas as turmas formadas e disciplinas trabalhadas dentro do respectivo mês. Para isso, esses sujeitos terão a grade curricular de cada turma, com a organização dos horários das disciplinas estabelecidos, para o planejamento do cronograma de visitas.

Considerando a jornada de trabalho de 20 horas-aula semanais de regência, é estabelecido que o professor da RP deva cumprir, além dessas, mais sete horas-

aula semanais de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Tendo em vista a localização rural, as aulas acontecem de segunda-feira a quinta-feira, em período oposto, com cinco horas-aulas diárias, contemplando as diferentes disciplinas, que totalizam às 20 horas-aulas semanais de regência.

Dessa maneira, como o docente não possui horas de regência nas sextas-feiras, cumprirá, das sete horas-aulas de HTPC, cinco na sexta-feira, durante o período em que atua, e duas na segunda-feira, das 17h20 às 19h, horário em que todos os professores se reúnem.

Partindo dessa realidade ficará estabelecido que em todas as sextas-feiras o gestor e coordenador realizarão reuniões com professor da RP para as devolutivas, com duração de duas horas-aulas, sendo as outras duas destinadas ao planejamento das aulas para próxima semana.

Quanto ao mecanismo de acompanhamento (registro), o gestor e o coordenador pedagógico irão elaborar um relatório de visitas que contemple questões sobre a identificação da turma, o número de alunos, o professor responsável, o desempenho dos alunos, o desenvolvimento das aulas em relação às atividades planejadas para as diferentes disciplinas e a interação entre professor-alunos-conhecimento. Também será observado o plano de aula programado e a sua compatibilidade com o que está sendo ensinado, o alinhamento entre a atividade aplicada e o objetivo a ser atingido, o recurso utilizado, a organização do espaço físico, a disposição das atividades dos alunos e a dinâmica da aula de forma geral. Além disso, o gestor e/ou coordenador registrarão os assuntos a ser tratados nas reuniões de *feedback* com os professores.

Esses relatórios serão assinados pelo observador e professor da RP após a visita, para que o docente fique ciente dos aspectos observados e das anotações realizadas, sendo essas informações posteriormente organizadas em pastas próprias e disponibilizadas ao professor.

As informações coletadas nos relatórios de visita serão analisadas e utilizadas para orientar o docente, promovendo a reflexão sobre a sua prática, e para propor correção de rumos e replanejamento, visando garantir a qualidade da aprendizagem. As reuniões de *feedback* contarão com a presença do gestor escolar, coordenador e pedagógico e professor responsável pela RP. Esta ação não requer custos financeiros.

No Quadro 13 estão expostos os principais pontos referentes à ação 2

QUADRO 13: Ação 2: O acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas a sala de aula da RP

Ação	O acompanhamento da prática pedagógica por meio de visitas a sala de aula da RP
Objetivo	Realizar o acompanhamento da prática pedagógica, visando à sua observação e ao acompanhamento em tempo real das ações do docente e desempenho discente.
Justificativa	Possibilitar <i>feedback</i> que contribua para a atuação e o desenvolvimento profissional do professor e, com isso, a melhoria do desempenho dos alunos.
Dificuldades de implementação	- Ausência de programação e responsabilidade definida por parte do gestor escolar e coordenador pedagógico para realização do monitoramento. - Professores pensarem que esse tipo de acompanhamento é uma forma de fiscalização.
Possíveis soluções	Ação de monitoramento por meio de visitas à sala de aula da RP pode ser uma forma eficaz de acompanhamento da prática pedagógica, o que influenciará na melhoria do desempenho discente.
Proposição	Ação de monitoramento por meio de visitas a sala de aula.
Quando?	Semanalmente.
Duração	Durante o decorrer do ano letivo.
Material	Relatório de visitas que contemple questões sobre: - identificação da turma; número de alunos; professor responsável; desempenho dos alunos; desenvolvimento das aulas em relação às atividades planejadas para as diferentes disciplinas; interação entre professor–aluno–conhecimento; observação do plano de aula programado e sua compatibilidade com o que está sendo ensinado; alinhamento entre a atividade aplicada e o objetivo a ser atingido; recurso utilizado; organização do espaço físico; disposição das atividades dos alunos; dinâmica da aula de forma geral e registro de assuntos que poderão ser tratados nas reuniões de <i>feedback</i> com os professores.
Atores participantes do processo e das reuniões	Gestor escolar, Coordenador pedagógico, Professores da RP e da classe regular.
Papel do gestor escolar	- Acompanhar a prática docente por meio das visitas à sala de aula. - Analisar, refletir e atuar corretivamente sobre as observações feitas. - Reunir-se semanalmente para dar <i>feedback</i> aos docentes da RP.
Papel do coordenador pedagógico	- Acompanhar a prática docente por meio das visitas à sala de aula. - Analisar, refletir e atuar corretivamente sobre as observações feitas. - Reunir-se semanalmente para dar <i>feedback</i> aos docentes da RP.
Papel dos docentes da RP	- Analisar, refletir e atuar corretivamente sobre as observações feitas. - Reunir-se semanalmente para receber <i>feedback</i> por parte da gestão e coordenação.
Fonte documental das ações	- Relatórios de visita. - Pasta com relatórios de visita. - Cópia do impresso dos relatórios.
Custo (R\$)	Não há custos

Fonte: Elaboração própria (2014).

A ação 2 objetiva realizar o monitoramento da prática pedagógica por meio de visitas periódicas a sala de aula da RP. Para a realização dessa ação, o gestor escolar e o coordenador pedagógico organizarão um cronograma para realizar as visitas às salas de aula durante o ano letivo, contemplando o registro para posterior devolutiva. Isso garantirá o acompanhamento em tempo real das ações do docente e do desempenho discente e posterior elaboração de um *feedback* que contribua para a atuação e o desenvolvimento profissional do professor.

3.3 O gestor escolar e a formação continuada dos profissionais responsáveis pela aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem na trajetória escolar

Nesta seção serão elaboradas ações direcionadas à formação continuada, no que diz respeito ao trabalho com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, dos professores e da equipe gestora. Essa formação preferencialmente ocorrerá dentro da própria escola, por meio de atividades que possibilitem aos profissionais analisarem a sua prática à luz da teoria.

O gestor, mais uma vez, deve assumir o papel de mobilizador e articulador, promovendo, assim, momentos de estudos e reflexão e mantendo o compartilhamento das discussões entre os atores pertencentes ao contexto escolar. Com isso, considerando os estudos de recuperação da aprendizagem dos discentes, no caso a recuperação paralela, torna-se primordial repensar e investir na formação dos professores que lecionam nessas turmas, para que possam discutir sobre as interações que ocorrem no contexto educativo, principalmente no que diz respeito à correlação entre teoria, prática pedagógica aplicada e realidade social dos alunos.

Todavia, partindo do princípio de que todos os atores pertencentes à comunidade escolar prioritariamente precisam atuar coletivamente no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação dos processos educativos, essa formação se estenderá aos professores da classe regular que tenham alunos com defasagem de aprendizagem. Isso se faz importante, visto que é necessária a articulação entre esses profissionais e o professor de RP, intermediados pela equipe gestora, a fim de que se garanta a efetiva melhoria da aprendizagem e superação das dificuldades discentes em busca da qualidade do ensino.

O estudo de caso em questão possibilitou identificar pontos falhos em relação à formação dos professores de RP. Apontou que não há projetos de capacitação para os docentes da classe regular e para os que atuam nas aulas de RP na escola ou na SME.

Os cursos de formação oferecidos pela secretaria se direcionam mais especificamente ao trabalho pedagógico de forma generalizada, não disponibilizando momentos de estudo direcionados à recuperação da aprendizagem (Projeto de RP).

Na escola também não se verifica momentos de formação continuada, seja nos HTPC ou em reuniões pedagógicas. Esses espaços acabam limitando o tempo disponível ao preenchimento de documentos, sem que haja um trabalho de comunicação e reflexão colaborativas. Além disso, foi constatado que a formação e o desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem não são considerados adequados para o trabalho a ser desenvolvido, visto que a maioria é recém-formado e, por isso, inexperiente. Eles, na maioria das vezes, se mostram relutantes em utilizar materiais pedagógicos ou estratégias diversificadas, recursos multimídias e atividades diferenciadas para atender à necessidade de cada aluno, demonstrando comodismo em manter atividades tradicionais e insegurança para a utilização do novo. Assim, é fundamental que sejam realizadas ações de formação continuada baseadas nas demandas da prática das salas de aula, a fim de que o aperfeiçoamento permanente do professor influencie significativamente a prática pedagógica, colaborando para a aprendizagem dos alunos e para as mudanças sociais e educativas.

Essa formação precisa considerar a realidade da escola e dos seus alunos e professores para que contribua com a transformação social da realidade na qual esses educandos estão inseridos. Desta forma, a formação continuada deve conduzir o docente a considerar não somente a prática da sala de aula, mas também a realidade social dos alunos da RP.

A partir dessa perspectiva, o papel do gestor e da coordenação pedagógica ganha destaque já que busca promover, estimular e apoiar espaços e tempos de estudo e de análise, reflexão, debates e tomada de decisões de forma colaborativa, entrelaçados com a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a transformação da realidade dos alunos.

Muitas são as propostas de formação continuada dentro do contexto da escola, sendo que para este trabalho serão abordadas duas ações a fim de alcançar os objetivos aqui delineados: 1- Formação Continuada contemplada em Grupos de estudos para Recuperação da Aprendizagem e 2- Formação Continuada: Comunidade Virtual Educativa de Formação Docente.

3.3.1 Ação 1: Formação continuada: Grupo de Estudos para Recuperação de Aprendizagem

A ação 1 procura desenvolver a formação continuada dos professores de RP e da classe regular que tenham alunos com defasagem de aprendizagem, a partir da organização de um Grupo de Estudos durante o HTPC(Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para isso, a escola se caracteriza como um local privilegiado do processo de formação continuada dos professores, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional mediante a disponibilização de espaços e tempos planejados e conduzidos pelo gestor escolar e coordenador pedagógico.

Frente aos resultados deste estudo de caso em relação às ações de formação continuada, percebeu-se que tanto a SME, quanto a escola não promovem momentos de estudos, aos professores de RP e da classe regular, direcionados a recuperação da aprendizagem (Projeto de RP) e tampouco espaços de reflexão pautada na prática das salas de aula e necessidades dos alunos. De acordo com depoimentos da coordenadora pedagógica e vice-diretora, o tempo nos HTPC não é suficiente para realizar formações, visto que a quantidade de documentos a serem preenchidos ocupa a maior parte do encontro. Percebe-se, assim, que os tempos e os espaços existentes na escola que poderiam servir para a formação continuada dos professores são mal aproveitados.

Diante do exposto, cabe ao gestor planejar estrategicamente os espaços e tempos da organização escolar a fim de possibilitar a formação continuada que é primordial para a melhoria das práticas pedagógicas. Assim, como proposta de ação apresenta-se a organização de um Grupo de Estudos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O espaço de formação proposto se constituirá em um local próprio para o estudo coletivo e a discussão, análise e reflexão compartilhadas sobre a prática, a

realidade social dos alunos atendidos da RP e as concepções sobre recuperação de aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento da ação pedagógica, a favor da melhoria do desempenho discente.

O Grupo de Estudo será organizado quinzenalmente, com duração de uma hora, tendo início no mês de março e fim na primeira semana de dezembro. Para tanto, o gestor elaborará um cronograma anual com a data de todos os encontros que acontecerão nas segundas-feiras. Contará, para isso, com os professores da RP e da classe regular, o coordenador pedagógico, o gestor escolar e os convidados, de acordo com a necessidade.

Também participará desses encontros a professora da Sala de Recursos, cuja formação e especialização profissional se baseia na área de Educação Especial, o que poderá ampliar os conhecimentos dos demais participantes em relação a determinadas dificuldades de aprendizagem e às intervenções adequadas para a superação das defasagens, promovendo o sucesso escolar. Para complementar o suporte dado pelo professor da Sala de Recursos, o gestor escolar agendará, quando necessário, em data específica, a presença da psicóloga, que tem parceria com a escola, para que ela possa dar apoio em relação às atitudes e aos comportamentos de alguns alunos, além de ensinar como intervir na prática para facilitar a sua aprendizagem.

Os assuntos abordados serão visualizados por meio do *Datashow* e da lousa digital, sendo também disponibilizada aos participantes uma pasta catálogo para organização das pautas e dos materiais impressos com temas a serem estudados. Os professores utilizarão os portfólios dos alunos que frequentam a RP, os registros do desempenho (progressos e dificuldades) e o diário de classe com a frequência e os resultados obtidos (conceitos). Também serão usados para estudo os cadernos de planejamento do professor com as avaliações diárias, o plano semanal anexado, o Plano de Ação elaborado pelo professor de RP para cada aluno e disciplina e os registros da recuperação contínua desenvolvida pelo professor da classe regular.

A equipe gestora utilizará os relatórios de visitas nas salas de aula para elaborar uma pauta de estudo e discussão referentes ao que foi observado durante o monitoramento das aulas.

No primeiro encontro, o gestor e o coordenador pedagógico esclarecerão o objetivo do Grupo de Estudos e a dinâmica do seu funcionamento, visando à produção conjunta e compartilhada de conhecimentos. Explicitarão a importância de

desenvolver um trabalho colaborativo com a efetiva participação de todos a fim de compartilharem os conhecimentos e experiências da prática pedagógica, a realidade social dos alunos atendidos, os planejamentos e atividades aplicadas, as dúvidas e dificuldades pessoais referentes ao trabalho em sala de aula.

Os demais encontros de formação continuada se pautarão em sugestões de assuntos de interesses dos próprios participantes e das necessidades identificadas nas visitas às salas de aula. O Grupo de Estudo possibilitará aos docentes a oportunidade de ampliar seus saberes, relacionar a prática à luz da teoria, questionar, refletir, problematizar, trocar experiências, repensar suas ações na organização da ação pedagógica e replanejá-las conforme as necessidades apresentadas.

É importante destacar que os professores do Grupo de Estudo, juntamente com a atuação e apoio da equipe gestora, serão corresponsáveis e sujeitos produtores da própria formação continuada, por meio da participação ativa e colaborativa, elaborando os saberes pautados na teoria e relacionados à prática pedagógica.

Os encontros serão registrados em Livro Ata, com a descrição dos assuntos tratados, das discussões realizadas e decisões tomadas, para garantir a fidedignidade da ação de formação continuada implementada. O material produzido nas formações será disponibilizado para todos envolvidos de forma impressa e por meio de pen-drive. Essa ação não requer custos financeiros.

No Quadro 14 são apresentados os principais pontos referentes à ação 1

QUADRO 14: Ação 1: Formação Continuada: Grupo de Estudos

Ação	Formação Continuada: Grupo de Estudos
Objetivo	Desenvolver a formação continuada dos professores de RP e dos professores da classe regular que tenham alunos com defasagem de aprendizagem.
Justificativa	Possibilitar a formação continuada, primordial para a melhoria das práticas pedagógicas.
Dificuldades de implementação	Indisponibilidade por parte da equipe gestora de espaços para estudo e reflexão aos professores. A cultura individualista dos educadores. Resistência dos docentes a mudanças na sua prática pedagógica
Possíveis soluções	Planejar estrategicamente os espaços e tempos da organização escolar.
Proposição	Organização de Grupo de Estudos para formação continuada dos professores de RP e dos professores da classe regular durante o HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
Quando?	Quinzenalmente.
Duração	- Início no mês de março, com duração até a primeira semana de dezembro. - Duração de uma hora.
Material	- Equipamento de data show. - Lousa digital. - Pasta catálogo para cada participante. - Pautas e materiais impressos estudados. - Portfólios dos alunos que frequentam a RP. - Registros do desempenho (progressos e dificuldades). - Diário de classe com a frequência e os resultados obtidos (conceitos). - Cadernos de planejamento do professor com avaliações diárias. - Plano Semanal. - Plano de Ação elaborado pelo professor de RP para cada aluno e disciplina, - Registros da recuperação contínua desenvolvida pelo professor da classe regular. - Relatórios de visitas nas salas de aula.

Atores participantes do processo e das reuniões	Professores da RP e da classe regular, coordenador pedagógico e gestor escolar e os convidados, de acordo com a necessidade (professora da Sala de Recursos e psicóloga).
Papel do gestor escolar	- Planejar estrategicamente os espaços e tempos da organização escolar para possibilitar a formação continuada, primordial para a melhoria das práticas pedagógicas. - Elaborar um cronograma anual dos encontros. - Presidir os encontros dos Grupos de Estudo. - Esclarecer o objetivo do Grupo de Estudos e a dinâmica de funcionamento, visando à produção conjunta e compartilhada de conhecimentos. - Explicitar a importância de desenvolver um trabalho colaborativo com a efetiva participação de todos para o compartilhamento de conhecimentos e experiências da prática pedagógica, da realidade social dos alunos atendidos, dos planejamentos e das atividades aplicadas, das dúvidas e dificuldades pessoais referentes ao trabalho em sala de aula.
Papel do coordenador pedagógico	- Planejar estrategicamente os espaços e tempos da organização escolar, a fim de possibilitar a formação continuada, primordial para a melhoria das práticas pedagógicas. - Esclarecer o objetivo do Grupo de Estudos e a dinâmica de funcionamento, visando à produção conjunta e compartilhada de conhecimentos. - Explicitar a importância de desenvolver um trabalho colaborativo com a efetiva participação de todos, a fim de compartilharem os conhecimentos e as experiências da prática pedagógica, a realidade social dos alunos atendidos, os planejamentos e as atividades aplicadas e as dúvidas e dificuldades pessoais referentes ao trabalho em sala de aula.
Papel dos docentes (classe regular e da RP)	Estudo coletivo, discussão, análise e reflexão compartilhadas sobre a prática, a realidade social dos alunos atendidos da RP e as concepções sobre recuperação de aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento da ação pedagógica a favor da melhoria do desempenho discente.
Fonte documental das ações	Registro em Livro Ata, com a descrição dos assuntos tratados, das discussões realizadas e das decisões tomadas para garantir a fidedignidade da ação de formação continuada implementada.
Custo (R\$)	Não há custos.

Fonte: Elaboração própria (2014).

A ação 1 será realizada procurando desenvolver a formação continuada dos professores de RP e dos professores da classe regular que tenham alunos com defasagem de aprendizagem. Para tanto, o gestor escolar organizará um espaço específico para realização de um Grupo de Estudos durante o HTPC(Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Este Grupo de Estudos reservado aos professores possibilitará aos mesmos tornarem-se corresponsáveis e sujeitos produtores da própria formação continuada, por meio da participação ativa, colaborativa e produção conjunta dos saberes, pautados na teoria e relacionados com a prática pedagógica. Assim, os docentes poderão compartilhar o estudo coletivo, as discussões, a análise e a reflexão sobre a prática, a realidade social dos alunos atendidos da RP e as concepções sobre recuperação de aprendizagem. A formação continuada precisa ter garantido o apoio da equipe gestora na disponibilização de espaços e tempos dentro da instituição escolar tornando-se essencial e contribuindo efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes a favor da melhoria do desempenho discente.

3.3.2 Ação 2: Formação continuada - Comunidade de Formação Docente

A ação 2 procura promover a formação continuada do docente da RP e do professor da classe regular que tem alunos com defasagem de aprendizagem, por meio de espaço virtual interativo de aprendizagem, criado pela gestão da unidade escolar para a troca de experiência, o que permitirá debate e reflexão aprofundados sobre as vivências relacionadas às práticas pedagógicas.

Partindo do princípio de que a formação que ocorre dentro da dinâmica de ação-reflexão-ação potencializa o aprendizado docente, a disponibilização de um espaço virtual interativo de aprendizagem se mostra pertinente para tal finalidade. A intenção é de que o professor possa trocar com outros docentes os projetos e as experiências de sala de aula, expor as suas expectativas, os seus anseios, as suas dúvidas e angústias diante de situações adversas.

O estudo de caso identificou a ausência de formação docente, de forma sistematizada, no espaço escolar, assim como a dificuldade dos professores de RP, em decorrência da sua inexperiência, no planejamento e desenvolvimento de ações, estratégias e atividades diversificadas para atender à necessidade de cada aluno.

As questões relacionadas à defasagem de aprendizagem dos alunos se configuram como tema recorrente no contexto das escolas, haja vista os resultados apresentados nas avaliações internas e externas, os índices do IDEB e a quantidade de alunos encaminhados para as aulas de RP, requerendo uma atuação docente que possibilite a superação destas dificuldades. Assim, ao gestor escolar, responsável pela organização e direcionamento da dinâmica do processo educacional, cabe empreender ações que contemplem a formação continuada dos professores buscando o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e, com isso, a melhoria do desempenho discente.

A ação proposta de criação de um espaço virtual interativo de aprendizagem que possibilite o aperfeiçoamento profissional é uma forma de garantir aos professores a oportunidade de compartilhar e discutir o que acontece na sala de aula, os sucessos empreendidos e as dificuldades com as quais se depara.

A interação entre os docentes prevê a aprendizagem colaborativa e o trabalho cooperativo, o que contribuirá para que os sujeitos possam construir novos conhecimentos e refletir sobre o que é necessário para transformação da prática educativa, a fim de assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos.

A ação aqui exposta será desenvolvida em dois momentos: primeiramente, pretende-se organizar a interatividade no espaço virtual entre os professores da escola para, em seguida, estendê-la aos docentes das demais escolas municipais, no formato de intercâmbio.

Para isso, o gestor escolar precisará investigar sobre o acesso à *internet* dos docentes e demais membros da equipe gestora, as redes sociais e provedores utilizados, assim como as comunidades virtuais de aprendizagem já existentes.

No caso das escolas pesquisadas, desde 2012 a gestora vem estimulando a utilização das TICS tanto no ambiente escolar com os alunos, quanto para o uso pessoal e profissional no que se refere ao planejamento, à pesquisa e à viabilização do preenchimento de documentos escolares. A intenção é de que os professores, em seus horários de trabalho pedagógico referentes ao terço ao qual têm direito e nos horários de trabalho pedagógico livre, relativas às três horas-aula remuneradas, acesse a comunidade para estudo, planejamento e troca de experiências.

A escola vinculadora, local em que se realizam os HTP'S, tem uma ampla sala de informática, com computadores, *Datashowe* lousa eletrônica interativa, materiais que também servirão para acesso ao ambiente virtual. Desse modo, a

proposta de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem mostra-se pertinente para a realidade do grupo a ser atendido.

Em seguida será criado um e-mail para a Comunidade Educativa de Formação Docente (comunidadeeducativadocente@outlook.com) para servir de suporte às atividades interativas. Por meio desse recurso serão trocadas mensagens com os docentes participantes, mantendo comunicação ativa a fim de mantê-los atualizados.

Para disponibilizar materiais para estudo e sugestões diversas relacionadas com a questão da defasagem/dificuldades de aprendizagem, o gestor utilizará o recurso *Onedrive*, um dispositivo com capacidade de armazenar vários tipos de arquivo, permitindo a criação, a edição e o compartilhamento de documentos de texto, planilhas, apresentações multimídia e anotações, que podem ser compartilhadas em grupo.

Complementando o conjunto de recursos tecnológicos, será criada uma página da Comunidade no *Facebook*, já que é uma rede social bastante conhecida, de fácil utilização e que possibilita a troca de informações, a rápida comunicação, o compartilhamento de conhecimento e experiências de aprendizagem colaborativa e interativa entre os membros. Também será incentivado o uso do *Skype* para conversas, envio e troca de mensagens.

Após a criação dos mecanismos de suporte material, o gestor, em parceria com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica fará o levantamento das questões observadas durante as visitas às salas de aulas e conversas com os professores, para elencarem os assuntos da prática pedagógica referentes ao trabalho com a recuperação de aprendizagem que requerem aprofundamento. Dessa forma, poderão selecionar textos, livros, revistas, vídeos, dentre outros recursos, para enriquecimento e desenvolvimento profissional dos docentes.

É importante destacar que os assuntos tratados procuram atender às necessidades que forem se apresentando no decorrer do ano letivo. A equipe gestora manterá intervenção constante e monitoramento durante a execução do trabalho interativo, propondo discussões para o (re)direcionamento das ações participativas. Assim, irão elaborar um cronograma de participação para cada um dos professores, sendo que os horários contemplarão os HTPL (do terço ao qual têm direito) e os que ficarão a cargo de cada professor, fora do horário de trabalho

letivo. Para tanto, o gestor conscientizará os professores da importância da participação ativa e acompanhará as participações virtuais.

Antes do início da ação proposta, o gestor agendará a primeira reunião na sala de informática com todos os professores participantes, a ser realizada na primeira segunda-feira do mês de junho, em horário de trabalho pedagógico coletivo para apresentação da proposta.

Nesse momento, disponibilizará os computadores da sala de informática para que os professores comecem a acompanhar, em tempo real, as explicações referentes à Comunidade Educativa de Formação Docente. Assim, iniciará mostrando o *e-mail*, o serviço *Onedrive*, já com alguns materiais postados, a página no *Facebook* e o *Skype*.

Aos docentes que não têm contas criadas nesses dispositivos, a equipe gestora reservará um tempo para que possam explorar os mecanismos interativos e criarem suas contas. A reunião terá a duração de duas horas e meia para que todos possam tirar dúvidas e fazer os questionamentos necessários.

Posteriormente, o gestor entregará o cronograma de participação, estabelecendo aos professores a entrega de relatórios bimestrais sobre os assuntos abordados no período, a fim de garantir a participação interativa de todos na comunidade criada.

Ao final de cada bimestre, o gestor aproveitará as reuniões de Conselho de Ciclo para fechamento das discussões e atividades desenvolvidas no ambiente virtual, momento em que os professores entregarão os relatórios.

No início do mês de agosto, a equipe gestora planejará a execução do intercâmbio com outras escolas da rede municipal, enviando carta-convite por e-mail e pelo protocolo da SME disponibilizando os endereços eletrônicos para iniciar interação com outros professores da rede municipal. Essa ação não requer custos financeiros.

No Quadro 15, são apresentados os principais pontos referentes à ação 2.

QUADRO 15: Ação 2 – Formação Continuada: Comunidade Virtual Educativa de Formação Docente

Ação	Comunidade Virtual Educativa de Formação Docente
Objetivo	Promover a formação continuada do docente da RP e do professor da classe regular que tem alunos com defasagem de aprendizagem, por meio de espaço virtual interativo de aprendizagem criado pela gestão da unidade escolar.
Justificativa	Troca de experiência, possibilitando a reflexão sobre as vivências relacionadas às práticas pedagógicas e ao aperfeiçoamento, que resultem no desenvolvimento profissional docente.
Dificuldades de implementação	Ausência de acesso <i>ainternet</i> no ambiente escolar Resistência dos docentes ao uso da tecnologia da informação (TICS) Falta de habilidade e conhecimento sobre a utilização das TICS
Possíveis soluções	Organizar e direcionar a dinâmica do processo educacional. Cabe empreender ações que contemplem a formação continuada dos professores para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, objetivando à melhoria do desempenho discente.
Proposição	Criação de um espaço virtual interativo de aprendizagem que possibilite o aperfeiçoamento profissional é uma forma de garantir aos professores a oportunidade de compartilhar e discutir o que acontece na sala de aula, os sucessos empreendidos e as dificuldades com as quais se depara.
Quando?	- No decorrer do ano letivo, nos horários de trabalho pedagógico (um terço) e HTPL. - Uma hora nas reuniões de Conselho de Ciclo para fechamento do bimestre.
Duração	- Primeira reunião – Duas horas e meia. - Acesso ao ambiente virtual – Duas horas-aula por semana e três horas-aula fora do horário de trabalho letivo.
Material	Services on-line: -e-mail; -Onedrive; -Facebook e -Skype.
Atores participantes do processo e das reuniões	Gestor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professores da RP e da classe regular.

Papel do gestor escolar e vice-diretor	- Organizar e direcionar a dinâmica. - Procurar saber se os docentes e demais membros da equipe gestora têm acesso à <i>internet</i>, quais as redes sociais e provedores utilizados, assim como quais as comunidades virtuais de aprendizagem já existentes. - Criar um <i>e-mail</i> para a Comunidade Educativa de Formação Docente. - Criar o recurso <i>Onedrive</i> para armazenar vários tipos de arquivo, permitindo criar, editar e compartilhar documentos de texto, planilha, apresentações multimídia e anotações, que podem ser compartilhadas pelo grupo. - Criar uma página da Comunidade no <i>Facebook</i>. - Criar uma conta no <i>Skype</i> para conversas, envio e compartilhamento de mensagens. - Criar cronograma de participação para cada um dos professores, juntamente com o coordenador pedagógico.
Papel do coordenador pedagógico e vice-diretor	- Auxiliar na organização e no direcionamento da dinâmica Procurar saber se os docentes e demais membros da equipe gestora têm acesso à <i>internet</i>, quais as redes sociais e provedores utilizados, assim como quais as comunidades virtuais de aprendizagem já existentes. - Armazenar vários tipos de arquivo no <i>Onedrive</i>, permitindo criar, editar e compartilhar documentos de texto, planilha, apresentações multimídia e anotações que podem ser compartilhadas pelo grupo. - Realizar o levantamento das questões observadas durante as visitas às salas de aulas e conversas com os professores, para elencar assuntos da prática pedagógica referentes ao trabalho com a recuperação de aprendizagem que requer aprofundamento. - Selecionar textos, livros, revistas, vídeos, dentre outros recursos, para enriquecimento e desenvolvimento profissional dos docentes. - Intervir constantemente e realizar o monitoramento durante a execução do trabalho interativo, propondo discussões para o (re) direcionamento das ações participativas. - Criar cronograma de participação para cada um dos professores. - Auxiliar na criação de contas. - Reunir os docentes para fechamento das discussões e atividades desenvolvidas no ambiente virtual.
Papel dos docentes (classe regular e da RP)	- Acessar o ambiente virtual. - Participar ativamente das atividades interativas. - Entregar relatório bimestral.
Fonte documental das ações	- Relatórios. - Cronogramas. - Histórico da rede social <i>Facebook</i>.
Custo (R\$)	Não há custos.

Fonte: Elaboração própria (2014).

A ação 2 irá promover a formação continuada do docente da RP e do professor da classe regular que tem alunos com defasagem de aprendizagem, por meio de espaço virtual interativo de aprendizagem criado pela gestão da unidade escolar para troca de experiência possibilitando a reflexão sobre as vivências relacionadas às práticas pedagógicas.

Desta forma, a disponibilização de um espaço virtual interativo de aprendizagem se mostra pertinente para potencializar o aprendizado docente. A intenção é de que o professor possa trocar com outros docentes os projetos e as experiências vivenciadas na sala de aula, expor suas expectativas, anseios, dúvidas e inclusive angústias diante de situações adversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada objetivou apresentar uma análise da implementação do Programa de Recuperação Paralela na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Rural Flor do Campo e em uma de suas escolas vinculadas, situadas no perímetro rural na cidade de Limeira, entre os anos de 2009 e 2012, visto que os resultados das avaliações externas no respectivo período vêm diminuindo. A intenção foi, a partir da identificação dos fatores que se constituem como entraves para a efetiva funcionalidade do Programa de RP, elaborar uma proposta de intervenção, com ações por parte da gestão que promovam o seu aperfeiçoamento nas unidades escolares, visando à melhoria do processo de recuperação da aprendizagem dos alunos.

No primeiro capítulo deste estudo de caso destacou-se a trajetória de implementação do Projeto de Recuperação Paralela em Limeira, considerando o contexto educacional municipal, estadual e nacional desde a década de 1990, juntamente com os pareceres, resoluções e deliberações referentes aos estudos de recuperação de aprendizagem até o ano de 2012. Foram destacadas as mudanças ocorridas nos atos normativos e o seu reflexo sobre o contexto das escolas.

Subsequentemente, retratou-se a implementação do programa em cada uma das escolas pesquisadas, considerando as determinações fixadas e a ação dos atores responsáveis por aplicá-las na prática. Foi realizada, também, a caracterização das escolas em relação ao seu contexto rural, socioeconômico, histórico, infraestrutural e à sua organização administrativa, funcional e pedagógica. Por fim, foi apresentado o desempenho nas avaliações externas a nível nacional e estadual, o fluxo escolar e os efeitos da RP sobre a aprendizagem discente. Foram considerados, assim, os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas e na RP da EMEIEF (R) Flor do Campo e sua unidade vinculada, discriminada como V1. Isso se fez necessário, a fim de saber o quanto o processo de recuperação paralela tem sido efetivo, visto que a sua finalidade é recuperar a defasagem de aprendizagem dos alunos, evitando tanto a promoção automática, sem a efetiva aquisição dos conhecimentos desejáveis a cada ano de escolaridade, quanto à reprovação no final dos ciclos. Partindo do pressuposto que todos os alunos precisam ter garantida sua formação integral, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam que a escola promova efetivamente o direito à

realrecuperação das suas defasagens. Nesse sentido, a recuperação paralela se constitui como uma das estratégias fundamentais para a superação dos desafios educacionais relacionados ao fracasso escolar, requerendo atenção especial por parte do gestor escolar.

No segundo capítulo, aprofundou-se a análise dos dados, identificando os fatores relacionados à ação dos atores envolvidos, que podem se constituir como entraves no contexto da prática para a efetiva recuperação da aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacaram-se problemas relacionados à ação da equipe gestora, que dificulta a promoção de uma gestão pedagógica de forma a garantir um planejamento participativo direcionado para o trabalho colaborativo.

Desse modo, no que se refere mais especificamente ao Programa de Recuperação Paralela, destacou-se a importância do envolvimento de todos para a sua elaboração, por meio de um planejamento participativo, dentro de uma cultura colaborativa, cabendo ao gestor escolar o desenvolvimento de ações sobre o prisma da gestão participativa. Isso requer que ele mobilize a comunidade interna e externa no estabelecimento de objetivos, na identificação e na proposição de soluções para os problemas, na tomada de decisões de forma coletiva, na implementação, no monitoramento e na avaliação do programa, sempre a partir da perspectiva de ações comunicativas, com o intuito de melhorar os resultados do processo educativo.

Também se evidenciou a necessidade da promoção de ações de monitoramento sistemático do desempenho dos alunos da escola, a fim de garantir maior efetividade no processo de implementação do Projeto de RP e,consequentemente, a superação da defasagem de aprendizagem para formação dos alunos no nível mais avançado possível. Diante do exposto, o gestor escolar assume papel central na condução de ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, instituindo, a partir dos resultados aferidos, ações adequadas para melhorá-los.

Em relação à ausência de ações sistemáticas de formação continuada no contexto da escola, que garantam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores que assumem as aulas de recuperação paralela, dissertou-se sobre a importância da instituição como espaço para essa formação, possibilitando o aperfeiçoamento profissional docente e consequentemente o de sua prática pedagógica.

Isto posto, e considerando os professores como agentes de transformação, a sua formação e práticas pedagógicas devem estar comprometidas com a transformação social, permitindo aos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela superarem as dificuldades de aprendizagem, tornando-os cidadãos críticos e protagonistas de mudanças na realidade na qual estão inseridos. Para tanto, é necessário que os docentes assumam, dentro do processo de formação continuada, a postura de professores reflexivos, principalmente no que diz respeito à correlação entre a teoria e a prática pedagógica.

Mais uma vez destacou-se a importância do papel do gestor escolar como o responsável principal do processo educativo, precisando, por isso, empreender ações para organizar e disponibilizar espaços e tempos de formação dentro do contexto escolar, visando auxiliar os docentes no aperfeiçoamento profissional e que contribuirão para a melhoria dos resultados educacionais.

No terceiro capítulo, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser implementado no contexto das duas escolas analisadas, contemplando ações de responsabilidade do gestor escolar com o envolvimento de outros atores. As ações propostas têm a finalidade de contribuir para o aprimoramento do processo de recuperação da aprendizagem e conduzir a superação dos fatores identificados como entraves à efetividade do Programa de Recuperação Paralela.

Desta forma, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto foi composto por três seções. Na primeira seção foram propostas duas ações direcionadas ao planejamento participativo dentro de uma cultura colaborativa. As referidas ações se caracterizam em: 1- Mobilização dos atores envolvidos no processo educativo, estimulando a cultura colaborativa, e 2- Participação ativa e coletiva da comunidade escolar na elaboração do documento escrito de planejamento do Projeto de RP.

A primeira ação visa promover a mobilização da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, supervisor e equipe gestora - gestor, vice-diretor e coordenador pedagógico), para participarem, efetivamente, do processo educativo relacionado à Recuperação Paralela. Neste sentido, propôs-se a formação do Comitê de Mobilização no ambiente escolar para a introdução e o desenvolvimento da prática do trabalho colaborativo, visando à melhoria da aprendizagem, sendo o gestor o seu mobilizador direto. A intenção é a de que os membros do Comitê de Mobilização discutam sobre os assuntos relativos ao ensino e à aprendizagem dos alunos, troquem opiniões e ideias, tomem decisões de forma compartilhada e,

principalmente, contribuam para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, redirecionando e aprimorando os saberes docentes.

A segunda ação tem como objetivo elaborar o documento do programa sob o viés do planejamento participativo, constituindo-se como uma prática eficaz para planejar coletivamente com a participação de todos envolvidos no processo educativo. A aproximação do gestor escolar com as questões pedagógicas, somado à participação articulada dos demais atores na construção do planejamento do Projeto de RP de forma participativa evita ações fragmentadas e isoladas, garantindo maior eficiência e eficácia ao desenvolvimento do mesmo. Isso contribui, assim, para a que os alunos superem, de fato, suas defasagens de aprendizagem.

Na segunda seção foram elaboradas ações visando ao monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP, por meio de mecanismos de acompanhamento da equipe gestora, sendo o gestor escolar o proponente e o responsável. Para tanto, foram elaboradas duas ações de monitoramento direcionadas ao Projeto de Recuperação Paralela que permitam ao gestor escolar, em parceria com o coordenador pedagógico, acompanhar o progresso do desempenho dos alunos e, assim, avaliar o desenvolvimento do Projeto de RP propriamente dito. Estas ações contemplam: 1- o monitoramento do progresso do desempenho dos alunos da RP e 2- o monitoramento da prática pedagógica, por meio de visitas à sala de aula da RP.

A primeira ação tem como objetivo acompanhar o progresso do desempenho dos alunos da RP de forma sistemática, visando ao conhecimento e à reflexão sobre os resultados alcançados, a fim de promover ações corretivas e/ou reafirmar ações positivas para a melhoria da aprendizagem discente. A ação proposta tem a intenção de promover o diálogo e a reflexão sobre cada caso discente em particular, por meio do acompanhamento de planilhas com registros dos docentes, referentes aos progressos dos alunos da RP, dos registros dos resultados no diário de classe e dos portfólios dos alunos. Dessa forma, propõe-se a realização de reuniões com os docentes para atendimento individual, objetivando a reflexão que, certamente, contribuirá para a superação da defasagem de aprendizagem dos discentes.

A segunda ação tem como objetivo realizar o monitoramento da prática pedagógica por meio de visitas periódicas à sala de aula da RP, visando à sua observação e efetivação. O acompanhamento em tempo real das ações do docente e do desempenho discente possibilitará *feedback*, o que contribuirá com a atuação e

o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da prática educativa.

Na terceira seção foram elaboradas ações direcionadas para a formação continuada dos professores e da equipe gestora no que diz respeito ao trabalho com alunos que apresentam defasagem de aprendizagem dentro do espaço da escola. Para tanto, o gestor deve assumir o papel de mobilizador e articulador, promovendo momentos de estudos e reflexão e mantendo o compartilhamento das discussões entre os atores pertencentes ao contexto escolar.

Essa formação se estenderá aos professores da classe regular que têm alunos com defasagem de aprendizagem, visto que é necessária a corresponsabilização e a articulação entre estes profissionais com o professor de RP, intermediados pela equipe gestora, para se garantir a efetiva melhoria da aprendizagem e superação das dificuldades discentes.

Para a proposta de ação deste trabalho foram abordadas duas ações de formação: 1- Formação Continuada contemplada em Grupos de estudos para Recuperação da Aprendizagem e 2- Formação Continuada: Comunidade Virtual Educativa de Formação Docente. A ação 1 tem como objetivo desenvolver a formação continuada dos professores de RP e dos professores da classe regular que tenham alunos com defasagem de aprendizagem, a partir da organização de um Grupo de Estudos durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Este Grupo de Estudos reservado aos professores possibilitará tornarem-se corresponsáveis e sujeitos produtores da própria formação continuada, por meio da participação ativa e colaborativa e da produção conjunta dos saberes, pautados na teoria e relacionados à prática pedagógica.

A formação continuada precisa ter garantido o apoio da equipe gestora na disponibilização de espaços e tempos dentro da instituição escolar, tornando-se essencial e contribuindo efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A ação 2 tem como objetivo promover a formação continuada do docente da RP e do professor da classe regular que tem alunos com defasagem de aprendizagem, por meio de espaço virtual interativo de aprendizagem criado pela gestão da unidade escolar para a troca de experiência, possibilitando a reflexão sobre as vivências relacionadas às práticas pedagógicas. A ação proposta é uma forma de garantir aos professores a oportunidade de compartilhar e discutir o que

acontece na sala de aula, os sucessos empreendidos e as dificuldades com as quais se depara. Essa interação entre os docentes prevê a aprendizagem colaborativa e o trabalho cooperativo, que contribuirá para os sujeitos construírem novos conhecimentos e refletirem sobre o que é necessário fazer para a melhoria da prática educativa, a fim de assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos.

Após análise e reflexão sobre o estudo de caso em questão, verifica-se que a implementação do Projeto de Recuperação Paralela, durante o período investigado, nas referidas escolas, apresenta entraves que precisam ser superados, a fim de se atingir o seu objetivo: a superação das defasagens de aprendizagem discente, possibilitando a melhoria dos resultados de desempenho. Neste sentido, as ações propostas tem como foco o aperfeiçoamento do Programa de RP para que ele se constitua em uma ferramenta eficaz à aprendizagem dos alunos. Para tanto, requerem o comprometimento e participação dos diversos atores envolvidos com o processo educativo. São ações que não carecem de recursos financeiros, mas necessitam do envolvimento dos sujeitos para que efetivamente se concretizem.

Nesse sentido, é consenso que o gestor escolar apresenta papel imprescindível na condução da dinâmica educativa, devendo, no caso da Recuperação Paralela, aproximar-se da gestão pedagógica e desenvolver mecanismos e estratégias que viabilizem a efetivação do Programa. Além disso, é primordial que o gestor considere a escola como um espaço democrático de formação e construção da cidadania, estimulando a participação da comunidade interna e externa no estabelecimento de objetivos, na tomada de decisões, no acompanhamento e na avaliação do processo educativo, para que os sujeitos se sintam pertencentes à instituição e corresponsáveis pela educação de qualidade. Desenvolver uma cultura colaborativa que propicie um clima participativo, primando pelo diálogo e trabalho coletivo em que a cooperação e a colaboração se evidenciem nas ações e processos desenvolvidos, é a base para transformação social. Esta deve abranger todos os atores envolvidos, com foco na equidade educativa. Principalmente no caso da recuperação paralela, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens precisam ter condições propícias para superar as suas defasagens e promover a transformação da realidade na qual se encontram.

As ações propostas objetivam, assim, a melhoria da qualidade do Programa de Recuperação Paralela como um todo, mas não se esgotam no tempo e no

espaço, devendo o gestor escolar sempre estar atento às mudanças na dinâmica educativa e nas demandas da sociedade, visando empreender ações que atendam às necessidades da realidade que se impõe. Dessa forma, estará contribuindo para a formação de cidadãos protagonistas de transformações, tendo em vista uma educação com qualidade social que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 2005.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, Suêldes de. **O caminho das pedras para gestão escolar: o papel do gestor na implementação do projeto político-pedagógico**. Dissertação (Mestrado Especialização em Gestão Escolar) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/SueldesDeAraujo_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/793/712Pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

BALL, Stephen; BOWE, Richard *apud* MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas/ SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. Lei nº 5692/71, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 agosto 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-Proinfo>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 06 abr.2013.

_____. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – Resumo Técnico**. – Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Livreto - Prova Brasil**, 2009. – Brasília: MEC/INEP Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_prova_brasil_2009.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação - PNE 2011 a 2020: Metas e Estratégias**. Avaliação Técnica das Metas do PLO nº 8035/2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portal do MEC. Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 22 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portal do MEC. Sala de Recursos**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: 27 jan. 2013.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCHERINI, Ângela. A socialização do professor iniciante: um difícil começo. **II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência**. Local: Editor, ano de publicação. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2354/1/TesePaulaToscano.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. **Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.**

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. Deliberação CME nº 04, de 9 de dezembro de 2009. **Normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP.**

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA. Parecer CME nº 04, de 13 de maio de 1999. **Projeto Educacional de Implantação do Regime de Progressão Continuada e Plano de curso do Ensino Fundamental.**

DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Brasil, 2009.

DELIBERAÇÃO Nº 09/97 DO CEE - CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.** São Paulo, SP, 1997.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, n. 24, p. 213-225, 2004. Universidade. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

ESCUDERO, BOTIA *apud* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. Ed. rev. e amp. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

FERRA, M. P. **El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional.** 2002. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART3.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. **Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de professores.** *Diversa*, ano I, n. 2, p. 101-116. jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rded2ano1_artigo06_Liliana_Ferreira.PDF>. Acesso em: 25 out. 2013.

FRANCO e BONAMINO *apud* POLON, Thelma Lucia Pinto. **Fatores de eficácia ligados à gestão escolar.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO. Telefônica Vivo: **Educação e Aprendizagem.** Disponível em: <<http://blog.fundacaotelefonica.org.br/?cat=90>>. Acesso em: 21 de mai. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. MEC. **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**, Brasília, ago-set 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A posição do planejamento participativo: entre as ferramentas de intervenção na realidade**. *Currículos sem fronteiras*. v. 1, n.1, jan/jun 2001.

_____. **A Prática do Planejamento Participativo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDIN, Luís Armando. **Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola**. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. (Orgs). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GOMÉZ, Pérez. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Laboratório de Pesquisa Ambiental. Série: Planejamento de Pesquisa em Ciências Sociais, 2003. nº1.. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, UnB**, v. 22, n. 2, p. 201-210, Mai-Ago. 2006 U. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

IPVS. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. Análise de dados por município. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001.

LEVINE; LEZOTTE; FULLAN apud POLON, Thelma Lucia Pinto. **Fatores de eficácia ligados à gestão escolar**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. rev. e amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. Ed. rev. e amp. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos.** Porto Editora, 2002.

LIMEIRA. EMEIEF Rural Martim Lutero. **Adendo do Projeto Político Pedagógico.** Plano Gestor (PPP) de 2011 e 2012. Limeira, SP, 2001/2012.

LIMEIRA. EMEIEF Rural Martim Lutero. **Fichas de Matrículas e Atas de Acompanhamento e Rendimento Escolar. Registros de 2009 a 2012.** Limeira, SP, 2009/2010/2011/2012.

_____. **Plano Gestor (PPP) 2011-2014.** Secretaria Municipal de Educação. Limeira, SP, 2010.

_____. **Portfólios Individuais dos alunos.** Registros de 2011. Limeira, SP, 2011.

_____. **Portfólios Individuais dos alunos.** Registros de 2009 a 2012. Limeira, SP, 2009/2010/2011/2012.

_____. **Projeto de Recuperação Paralela.** Registros de 2009 a 2012. Limeira, SP, mar./abr./mai./jul.

LIMEIRA. Conselho Municipal da Educação. Deliberação CME nº 04/09. **Dispõe sobre as normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira.** Limeira, SP, 2009.

_____. Parecer do CME nº 04, de 13 de maio de 1999. **Dispõe o Projeto Educacional de Implantação de Regime de Progressão Continuada, Plano de Curso do Ensino Fundamental e Recuperação de Aprendizagem.** Limeira, SP. 1999.

_____. **Regimento Comum das Escolas Municipais,** 2011.

_____. Resolução SME nº 05, de 02 de maio de 2002. **Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e de Ciclo na Rede Municipal de Ensino Fundamental.** Limeira, SP, 2002.

_____. Resolução SME nº 06/2010, de 30 de março de 2010. **Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental.** Limeira, SP, 2010.

_____. Resolução SME nº 05/2011, de 14 de março de 2011. **Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental.** Limeira, SP, 2011.

_____. Resolução SME nº 05/2012, de 17 de fevereiro de 2012. **Dispõe sobre Estudos de Recuperação Contínua, Paralela e do Ciclo da Rede Municipal de Ensino Fundamental.** Limeira, SP, 2012.

_____. Resolução SME nº 01/2012, de 25 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino.** Limeira, SP, 2012.

_____. Resolução SME nº 06/2014, de 04 de abril de 2014. **Dispõe sobre a Recuperação da Aprendizagem, de maneira Contínua e/ou Paralela no ensino fundamental da Rede Municipal.** Limeira, SP, 2014.

LUCK, H., FREITAS, K. S. de, GIRLING, R. KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo. Curitiba, PR. 2009.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em *Aberto*, n. 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Gestão e Avaliação da Educação. Caed: Governo do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf>. Acesso em nov. 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação e Sociedade*, Campinas/ SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa** Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MINTZBERG, HENRY. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Tradução de: Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo; Cortez, 2001. .

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, 6 a 11 de julho de 1998, Porto Alegre, RS. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PRODESP. Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo. **Sistema de Cadastro de Alunos do Estado De São Paulo**. Disponível em: <www.prodesp.sp.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Fatores de eficácia ligados à gestão escolar**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**. 323p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em: 20 out. 2013.

PORTAL IDEB MERITT. **Ideb e seus componentes**: Limeira. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/2503-limeira/ideb>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

PORTAL IDEB MERITT. **Observando as escolas do município**. Fluxo. Disponível em: <[http://anterior.portalideb.com.br/#{"municipio_id":"3526902","aba":"escolas","visao":"fluxo"}](http://anterior.portalideb.com.br/#{)>. Acesso em: 21 jun. 2013.

PORTAL IDEB MERITT. **Observando escolas do município. Proficiência**. Disponível em: <[http://anterior.portalideb.com.br/#{"municipio_id":"3526902","aba":"escolas","visao":"proficiencia"}](http://anterior.portalideb.com.br/#{)>. Acesso em: 21 jun. 2013.

PROVA BRASIL. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)**. Livreto Explicativo, 2009.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. BRASIL, 2002.

SAMMONS, Pamapud POLON, Thelma Lucia Pinto. **Fatores de eficácia ligados à gestão escolar**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED/UFJF, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Boletim Informativo**. 2009 a 2012. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Material de Apoio para Análise dos Boletins**. 2009 a 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. **Programa Ler e Escrever. FDE 2010**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SARESP. Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo. **Boletim Informativo**. Registros de 2009 a 2012. São Paulo. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Busca comparativa por escola. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

VALE, J. M. F. do **Os estudos de recuperação: análise do problema na rede escolar estadual de São Paulo**. 1976. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIDOVICH apud MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas/ SP, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 set. 2012.

WITTMANN, L. C.; PAZETO, A. E. Gestão da escola. In: **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS.....	198
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A VICE-DIRETOR (A) DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS.....	202
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS.....	206
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA RECUPERAÇÃO PARALELA DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS.....	210

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS

Prezado Professor, este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é investigar a implementação do Programa de Recuperação Paralela e analisar os seus efeitos sobre o desempenho dos alunos.

Os dados coletados são sigilosos e serão analisados para servir de subsídio para elaboração de uma dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd – UFJF.

Não há necessidade de identificação.

Obrigada pela colaboração!

Luciana Toquini de Lima Silva

- Assinale um X no número correspondente ao grau de concordância a cada item.

Marque de 0 a 4 de acordo com seu grau de concordância com o exposto:

0	1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente

Identificação

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () acima dos 40 anos

Experiência Profissional como docente:

() até 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

Nível de escolaridade:

() Ensino Médio completo - Magistério.

() Superior completo – Curso: _____

() Especialização – Área: _____

() Mestrado - Área: _____

() Doutorado - Área: _____					
Como você avalia a implementação do Projeto de Recuperação Paralela quanto à (s):					
Ações do DIRETOR relacionadas ao projeto de recuperação paralela	Concordância				
	0	1	2	3	4
1-O diretor participa ativamente da formulação do Projeto de Recuperação Paralela em conjunto com professor responsável.					
2-Demonstra conhecimento pleno relacionado às orientações constantes no ato normativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela.					
3-O diretor promove a reformulação do projeto de recuperação paralela quando os alunos não apresentam avanços juntamente com os professores da classe regular e da recuperação paralela.					
4-O diretor promove a reformulação do projeto de recuperação paralela quando os alunos não apresentam avanços juntamente com os professores da classe regular e da recuperação paralela.					
5-O diretor da escola acompanha e avalia continuamente a execução dos estudos de recuperação paralela, a fim de fornecer orientação ao professor da classe regular e da recuperação paralela em relação ao trabalho com os alunos que frequentam a recuperação paralela.					
6-O diretor mantém monitoramento, ano a ano, dos avanços e dificuldades dos alunos que frequentam a recuperação paralela para orientar os professores da classe regular nos anos de escolaridade subsequentes.					
7-Assiste às aulas de recuperação paralela para futuras orientações ao professor responsável pela classe regular em relação ao desenvolvimento dos alunos.					
8-Participa da formulação do Projeto de RP em conjunto com os professores responsáveis					
9-Estimula a participação colaborativa da equipe de profissionais na formulação e implementação do Projeto de RP					
10-Reúne-se frequentemente com o professor da RP e da classe regular promovendo a articulação e integração entre ambos					
11-Organiza os tempos dos docentes para planejamento coletivo relacionado às aulas de RP.					
12-Estimula a participação das famílias dos alunos da RP no planejamento comunicando sobre as defasagens da aprendizagem e importância de acompanhamento escolar.					
13-Promove dentro da escola momentos de estudo e reflexão com os professores da classe regular e da recuperação paralela, relacionados ao desenvolvimento de					

trabalho diferenciado com os alunos da RP.					
14-Organiza estudo coletivo para os professores que atuam nas salas regulares e de recuperação paralela nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC'S), contemplando a relação da teoria com a prática.					
15-Pensa a formação continuada pautada na prática, nas situações que acontecem nas salas de aula e no ambiente escolar como um todo.					
16-Elabora e avalia o projeto educativo da RP preocupando-se com a formação continuada dos professores dentro da escola.					

Como você avalia a implementação do Projeto de Recuperação Paralela quanto à (s):					
Ações do COORDENADOR PEDAGÓGICO relacionadas ao projeto de recuperação paralela					Concordância
	0	1	2	3	4
1-O coordenador pedagógico participa ativamente da formulação do Projeto de Recuperação Paralela em conjunto com professor responsável.					
2-O coordenador pedagógico demonstra conhecimento pleno relacionado às orientações constantes no ato normativo referente ao Projeto de Recuperação Paralela.					
3-O coordenador pedagógico promove a reformulação do projeto de recuperação paralela quando os alunos não apresentam avanços juntamente com os professores da classe regulas e da recuperação paralela.					
4-O coordenador pedagógico promove a reformulação do projeto de recuperação paralela quando os alunos não apresentam avanços juntamente com os professores da classe regulas e da recuperação paralela.					
5-O coordenador pedagógico da escola acompanha e avalia continuamente a execução dos estudos de recuperação paralela, a fim de fornecer orientação ao professor da classe regular e da recuperação paralela em relação ao trabalho com os alunos que frequentam a recuperação paralela.					
6-O coordenador pedagógico mantém monitoramento, ano a ano, dos avanços e dificuldades dos alunos que frequentam a recuperação paralela para orientar os professores da classe regular nos anos de escolaridade subsequentes.					
7-O coordenador pedagógico assiste às aulas de recuperação paralela para futuras orientações ao professor responsável pela classe regular em relação ao desenvolvimento dos alunos.					
8-O coordenador pedagógico participa da formulação do Projeto de RP em conjunto com os professores responsáveis					
9- O coordenador pedagógico estimula a participação colaborativa da equipe de profissionais na formulação e					

implementaçãodo Projeto de RP					
10- O coordenador pedagógico reúne-se frequentemente com o professor da RP e da classe regular promovendo a articulação e integração entre ambos					
11- O coordenador pedagógico organiza os tempos dos docentes para planejamento coletivo relacionado às aulas de RP.					
12-O coordenador pedagógico estimula a participação das famílias dos alunos da RP no planejamento comunicando sobre as defasagens da aprendizagem e importância de acompanhamento escolar.					
13-O coordenador pedagógico promove dentro da escola momentos de estudo e reflexão com os professores da classe regular e da recuperação paralela, relacionados ao desenvolvimento de trabalho diferenciado com os alunos da RP.					
14-O coordenador pedagógico organiza estudo coletivo para os professores que atuam nas salas regulares e de recuperação paralela nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC'S), contemplando a relação da teoria com a prática.					
15-O coordenador pedagógico pensa a formação continuada pautada na prática, nas situações que acontecem nas salas de aula e no ambiente escolar como um todo.					
16-O coordenador pedagógico elabora e avalia o projeto educativo da RP preocupando-se com a formação continuada dos professores dentro da escola.					

**APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A VICE-DIRETOR (A)
DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS VINCULADAS**

Entrevistador (a): Luciana Toquini de Lima Silva
Entrevistados (as): Gestor Escolar: Vice-diretor(a)

Prezado (a) Vice-diretor (a),

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa a respeito da implementação do Projeto de Recuperação Paralela e análise de seus efeitos sobre o desempenho dos alunos.

Será gravada para preservar a fidedignidade das respostas dadas, sendo que os dados produzidos são sigilosos.

Os dados coletados serão analisados e servirão de subsídio para elaboração de estudo de uma dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd – UFJF.

Não há necessidade de identificação.

Obrigada pela colaboração!

• ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () acima dos 40 anos

Experiência Profissional como docente:

() até 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

Nível de escolaridade:

() Ensino Médio completo - Magistério.

() Superior completo – Curso: _____

() Especialização – Área: _____

() Mestrado - Área: _____

() Doutorado - Área: _____

1. Fale sobre sua trajetória profissional e sua relação com o Projeto de Recuperação Paralela
2. O que você entende por recuperação paralela? Explique.
3. O projeto de Recuperação Paralela vem se constituindo em uma estratégia efetiva de recuperação da aprendizagem dos alunos atendidos? Como tem ocorrido a implementação deste nas escolas em estudo, nos últimos anos?
4. Qual seu parecer sobre a formação e desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem (paralela)?
5. Como a equipe gestora acompanha e avalia o desenvolvimento do trabalho do professor da recuperação paralela e realiza registro das orientações e do monitoramento do trabalho realizado pelo professor da recuperação paralela?
6. De que forma o professor da recuperação paralela mantém registro dos avanços, dificuldades e intervenções de cada um de seus alunos? Qual a periodicidade? De que forma este registro contribui com o planejamento das aulas e colabora com a recuperação da aprendizagem?
7. Como é realizada a avaliação dos alunos que frequentam a recuperação paralela? Qual a periodicidade? Em que momento e quais os indícios que consideram o aluno recuperado, podendo este deixar de participar das aulas de recuperação?
8. Quais os tipos de atividades e recursos são utilizados pelo professor da recuperação paralela? O professor da sala de recuperação paralela utiliza

frequentemente Tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) a fim de atender as necessidades e interesses dos alunos?

9. Há reformulação do projeto de recuperação em relação aos alunos que não apresentaram avanços por parte da direção, coordenação e professor responsável pela recuperação paralela? Como ocorre esta reformulação?

10. Para você, quais os fatores internos e externos que interferem na aprendizagem dos alunos? Você acredita que a posição social das famílias de seus alunos influencia na aprendizagem? De que modo?

11. Você conhece individualmente os alunos das turmas de recuperação paralela? Em que medida isto se torna favorável ao trabalho de recuperação da aprendizagem?

12. De que modo, você vice-diretora, atua no trabalho de recuperação do aluno? Qual o seu papel neste contexto e de que modo a escola se organiza para desenvolver o trabalho de recuperação paralela dos alunos?

13. Há monitoramento dos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela ano a ano para orientação aos professores das classes regulares nos anos de escolaridade subsequentes? Como é feito?

14. Há projetos de capacitação para os professores que atuam nas salas de recuperação paralela nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's) e Secretaria Municipal da Educação? Se sim, de que modo isto ocorre?

15. Você se reúne periodicamente com o coordenador pedagógico, professor da recuperação paralela e da classe regular para orientação e integração entre ambos garantindo o comprometimento com a aprendizagem do aluno? De que forma e em que momento?

16.A equipe gestora estimula a participação das famílias dos alunos da recuperação paralela comunicando sobre as defasagens da aprendizagem de seus filhos e da importância do apoio destes no acompanhamento escolar? De que forma? Qual o posicionamento destes pais?

17.Os docentes das aulas de recuperação paralela, da classe regular e o coordenador pedagógico assumem a responsabilidade pelo fracasso de seus alunos quando a aprendizagem não se efetiva ou creditam a culpa aos alunos e suas famílias?

18.Você assiste às aulas de recuperação paralela para futuras orientações ao professor responsável pelas mesmas? Em que medida contribui para recuperação da aprendizagem dos alunos?

19.Em sua opinião, quais são as características indispensáveis que professor da recuperação paralela precisa ter, para o trabalho com os alunos da RP que apresentam defasagem na aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental? .

20.Em sua opinião quais são os maiores entraves para implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas em que atua?

21.Frente aos resultados do fluxo da escola em que atua, a frequência dos alunos nas aulas de recuperação paralela ajuda efetivamente na recuperação da defasagem e diminuiu o número de reprovações no decorrer dos anos? Em sua opinião qual o motivo destes resultados?

**APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E
ESCOLAS VINCULADAS**

Entrevistador (a): Luciana Toquini de Lima Silva

Entrevistados (as): Professor Coordenador Pedagógico(a)

Prezado(a) Professor Coordenador Pedagógico(a),

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa a respeito da implementação do Projeto de Recuperação Paralela e análise de seus efeitos sobre o desempenho dos alunos.

Será gravada para preservar a fidedignidade das respostas dadas.

Os dados coletados serão analisados e servirão de subsídio para elaboração de estudo de caso na dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd – UFJF.

Não há necessidade de identificação.

Obrigada pela colaboração!

• ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () acima dos 40 anos

Experiência Profissional como docente:

() até 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

Nível de escolaridade:

() Ensino Médio completo - Magistério.

() Superior completo – Curso: _____

() Especialização – Área: _____

() Mestrado - Área: _____

() Doutorado - Área: _____

1. Fale sobre sua trajetória profissional e sua relação com o Projeto de Recuperação Paralela
2. O que você entende por recuperação paralela? Explique.
3. O projeto de Recuperação Paralela vem se constituindo em uma estratégia efetiva de recuperação da aprendizagem dos alunos atendidos? Como tem ocorrido a implementação deste nas escolas em estudo, nos últimos anos?
4. Esta formulação do Projeto ocorre de forma colaborativa com a participação da equipe gestora?
5. Quando necessário há reformulação do projeto de recuperação em relação aos alunos que não apresentaram avanços por parte da direção, coordenação e professor responsável pela recuperação paralela? Como ocorre esta reformulação?
6. Qual seu parecer sobre a formação e desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem (paralela)?
7. Como a equipe gestora acompanha e avalia o desenvolvimento do trabalho do professor da recuperação paralela e realiza registro das orientações e do monitoramento do trabalho realizado pelo professor da recuperação paralela?
8. De que forma o professor da recuperação paralela mantém registro dos avanços, dificuldades e intervenções de cada um de seus alunos? Qual a periodicidade? De que forma este registro contribui com o planejamento das aulas e colabora com a recuperação da aprendizagem?

9. Como é realizada a avaliação dos alunos que frequentam a recuperação paralela? Qual a periodicidade? Em que momento e quais os indícios que consideram o aluno recuperado, podendo este deixar de participar das aulas de recuperação?
10. Quais os tipos de atividades e recursos são utilizados pelo professor da recuperação paralela? O professor da sala de recuperação paralela utiliza frequentemente Tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) a fim de atender as necessidades e interesses dos alunos?
11. Para você, quais os fatores internos e externos que interferem na aprendizagem dos alunos? Você acredita que a posição social das famílias de seus alunos influencia na aprendizagem? De que modo?
12. Como esta questão da vulnerabilidade social apresentada pelos professores como motivo da defasagem de aprendizagem dos alunos é tratada pela escola? Quais as ações que a gestora da escola desenvolve em relação a esta situação?
13. A equipe gestora estimula a participação das famílias dos alunos da recuperação paralela comunicando sobre as defasagens da aprendizagem de seus filhos e da importância do apoio destes no acompanhamento escolar? De que forma? Qual o posicionamento destes pais?
14. Você conhece individualmente os alunos das turmas de recuperação paralela? Em que medida isto se torna favorável ao trabalho de recuperação da aprendizagem?
15. De que modo, você coordenadora pedagógica, atua no trabalho de recuperação do aluno? Qual o seu papel neste contexto e de que modo a escola se organiza para desenvolver o trabalho de recuperação paralela dos alunos?

16. Há monitoramento dos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela ano a ano para orientação aos professores das classes regulares nos anos de escolaridade subsequentes? Como é feito?
17. Há projetos de capacitação para os professores que atuam nas salas de recuperação paralela nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC'S) e Secretaria Municipal da Educação? Se sim, de que modo isto ocorre?
18. Você se reúne periodicamente com o gestor escolar, professor da recuperação paralela e da classe regular para orientação e integração entre ambos garantindo o comprometimento com a aprendizagem do aluno? De que forma e em que momento?
19. Você assiste às aulas de recuperação paralela para futuras orientações ao professor responsável pelas mesmas? Em que medida contribui para recuperação da aprendizagem dos alunos?
20. Em sua opinião, quais são as características indispensáveis que a professora da recuperação paralela precisa ter, para o trabalho com os alunos da RP que apresentam defasagem na aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental? .
21. Em sua opinião quais são os maiores entraves para implementação do Projeto de Recuperação Paralela nas escolas em que atua?
22. Frente aos resultados do fluxo da escola em que atua, a frequência dos alunos nas aulas de recuperação paralela ajuda efetivamente na recuperação da defasagem e diminuiu o número de reprovações no decorrer dos anos? Em sua opinião qual o motivo destes resultados?

**APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA
RECUPERAÇÃO PARALELA DA EMEIEF RURAL FLOR DO CAMPO E ESCOLAS
VINCULADAS**

Entrevistador (a): Luciana Toquini de Lima Silva
Entrevistados (as): Professor da Recuperação Paralela

Prezado(a) Professor da Recuperação Paralela,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa a respeito da implementação do Projeto de Recuperação Paralela e análise de seus efeitos sobre o desempenho dos alunos.

Será gravada para preservar a fidedignidade das respostas dadas.

Os dados coletados serão analisados e servirão de subsídio para elaboração de estudo de caso na dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd – UFJF.

Não há necessidade de identificação.

Obrigada pela colaboração!

Identificação

Gênero: () Masculino () Feminino

Faixa etária: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () acima dos 40 anos

Experiência Profissional como docente:

() até 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

Nível de escolaridade:

() Ensino Médio completo - Magistério.

() Superior completo – Curso: _____

() Especialização – Área: _____

() Mestrado - Área: _____

() Doutorado - Área: _____

1. Fale sobre sua trajetória profissional e sua relação com o Projeto de Recuperação Paralela? Explique.
2. O projeto de recuperação paralela vem se constituindo em uma estratégia efetiva de recuperação da aprendizagem dos alunos atendidos?
3. O professor da classe regular formula o Projeto de Recuperação Paralela contemplando a necessidade de cada aluno que apresente dificuldades de aprendizagem em conjunto com você e com a equipe gestora?
4. A formação e desempenho profissional dos professores que assumem as aulas de recuperação de aprendizagem são adequados para o trabalho a ser desenvolvido?
5. Você juntamente com o docente da classe regular avalia sistematicamente o desempenho do aluno que frequenta a recuperação paralela, através de instrumentos diversificados para replanejamento do trabalho e definição do tempo necessário de permanência do aluno, nestas aulas?
6. Como é feito o registro individual dos avanços e dificuldades dos alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela?
7. Há projetos de capacitação para os professores que atuam nas salas de RP em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC'S) e Secretaria Municipal da Educação, relacionadas à recuperação dos alunos com defasagem na aprendizagem.
8. O gestor escolar e/ou coordenador pedagógico assistem às aulas de recuperação paralela para futuras orientações á você? Em que medida contribui para recuperação da aprendizagem dos alunos?

9. O gestor escolar e/ou coordenador pedagógico fornecem devolutiva em relação aos trabalhos desenvolvidos por você na sala de aula?
10. Como, com quem e em que momento é realizada a discussão sobre os progressos dos alunos e dificuldades não superadas?
11. O professor da classe de RP desenvolve atividades diferenciadas para as crianças que estão nas aulas de recuperação? Exemplifique.
12. Os resultados obtidos nas atividades de recuperação paralela são incorporados na avaliação bimestral do aluno e substituem a nota do bimestre, quando esta for inferior àquela obtida nas atividades de recuperação?