

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

Mary Vânia Teixeira Praciano

Aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da
Silveira Borges: avanços e dificuldades

Juiz de Fora

2019

Mary Vânia Teixeira Praciano

**Aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da
Silveira Borges: avanços e dificuldades**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a qualificação 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 de Azevedo Alvim.

Juiz de Fora

2019

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

Praciano, Mary Vânia Teixeira.

Aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges: avanços e dificuldades / Mary Vânia Teixeira Praciano. -- 2019.

125 p. : il.

Orientadora: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

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

1. aprovação parcial. 2. gestão escolar. 3. acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo, orient. II. Título.

Mary Vânia Teixeira Praciano

**Aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da
Silveira Borges: avanços e dificuldades**

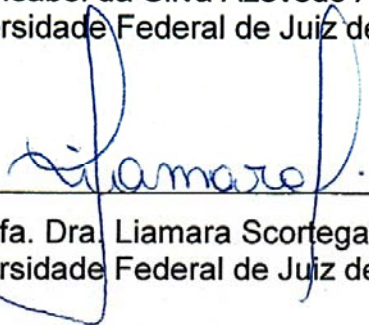
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 18 de setembro de 2019.

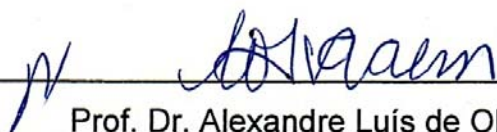
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim (orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Lianara Scoregagna
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Alexandre Luís de Oliveira
Universidade Católica de Petrópolis

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, especialmente, ao meu amado filho Matheus e aos meus amados pais Mário (*in memoriam*) e Mirta, exemplos de honestidade, doação e amor ao próximo.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me devedora a muitas pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização dos textos que compõem esta dissertação. Reconheço em cada uma a colaboração valiosa para que eu pudesse reelaborar minhas próprias ideias e aqui expô-las, ainda que os deslizes sejam de minha inteira responsabilidade.

Àqueles que compartilharam comigo esta caminhada, agradeço: A Deus, o meu reconhecimento como presença e fonte inspiradora de força, fé e sabedoria que me conduziram na travessia da pesquisa.

Ao meu pai, que, mesmo em outra dimensão, esteve presente nesta caminhada.

À minha mãe, mulher reconhecida por muitos do seu convívio como educadora dedicada e exemplar.

Ao meu filho Matheus, por me permitir vivenciar e compreender o verdadeiro sentido do amor incondicional.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhas e parentes, que sempre deram crédito aos meus projetos de vida.

À Secretaria da Educação do Ceará, na pessoa do ex-secretário de educação e atualmente deputado federal Idilvan Alencar, pelo incentivo à formação profissional, ao tornar esse curso acessível aos professores da rede pública estadual do Ceará.

À professora Dr.^a Maria Isabel de Azevedo Alvim, minha orientadora, e ao Dr. Vítor Figueiredo, por me proporcionarem mudanças positivas e significativas, tanto na minha vida pessoal quanto na profissional, e por me conduzirem por caminhos alvissareiros, os quais culminaram na concretização de um sonho que é a conclusão do mestrado. A vocês, minha eterna gratidão e admiração.

Aos professores e aos Agentes de Suporte Acadêmicos (ASAs) do PPGP, pelo orquestrar do ensinar-aprender suave e perfumado que me conduziu a ouvir novas melodias. A vocês, o meu agradecimento especial.

À mestra e doutoranda professora Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos, diretora da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, pelos ensinamentos e muitos aprendizados recebidos nesses quase dez anos de convívio profissional. A ela, o meu agradecimento especial.

À Jovita Cavalcanti, amiga e ex-colega de trabalho, exemplo de paciência, serenidade e sabedoria, meus sinceros agradecimentos.

A todos os jovens, alunos e egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, por terem me proporcionado oportunidades de aprender, cotidianamente, com eles.

Aos coordenadores da escola Eduardo Jorge Tabosa e Roberto Xavier, pelos frutíferos momentos de reflexões que tivemos sobre o nosso fazer pedagógico e pelo apoio incondicional recebido. A eles, o meu muito obrigada.

Aos atuais e aos ex-professores da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, especialmente àqueles que participaram diretamente deste estudo, pelo convívio profissional, harmonioso e rico em troca de experiências e de aprendizados. A eles, minha eterna gratidão e admiração.

Aos funcionários da escola Maria Ângela, como é conhecida pela comunidade localizada no seu entorno, em especial ao Sr. Alexandre (São Alexandre), que desde 2015 desempenha seu papel de educador de forma exemplar, tendo o reconhecimento de todos que fazem a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges como um excelente profissional. Minha gratidão também pela colaboração e paciência dispensada, especialmente, nos momentos mais desafiadores vividos no chão da escola à secretária escolar Marlene, extremamente responsável e eficiente, Ercília, Fatinha, Jessiana, Johni, Sr. Roberto e Grazielle.

Não poderia deixar de prestar meus agradecimentos aos inesquecíveis colegas do mestrado. Em especial, àqueles que fizeram parte das turmas formadas para os trabalhos avaliativos, nas quais estava inserida: André, Freire, Fernanda, Emanuele, Leandro, Kelly, Raquel, Rafael e Léo Eduardo. Meu muito obrigada pelos ricos e desafiadores momentos de estudo e de aprendizado.

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado analisa os resultados de aprovação, aprovação parcial e reprovação da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, que está sob a jurisdição da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). A pergunta norteadora deste estudo é: *quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para que haja redução no quantitativo de alunos aprovados parcialmente na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?* O objetivo geral desta pesquisa é analisar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges no intuito de identificar os fatores associados às altas taxas de aprovação parcial dos alunos dessa instituição de ensino e, a partir dessa análise, propor ações para minimizar o problema. Além disso, podem-se mencionar como objetivos específicos: i) descrever os indicadores internos da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges; ii) analisar as causas que levam às altas taxas de aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges; iii) propor ações que propiciem uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira com o intuito de reduzir o quantitativo de alunos aprovados parcialmente nessa escola. Assumem-se como hipóteses: i) o acompanhamento ineficiente, pela gestão escolar, das práticas pedagógicas dos professores na referida escola; ii) a presença da cultura da exclusão/reprovação no âmbito da EEEP Maria Ângela da Silveira; iii) a ineficácia das ações pedagógicas direcionadas aos alunos com maiores dificuldades. Os referenciais teóricos que embasam este estudo perpassam pela questão de analisar os fatores associados ao fracasso escolar, traduzido, neste caso, nas insatisfatórias taxas de aprovação parcial dessa instituição de ensino. Os autores que compõem esses referenciais são Arroyo (1992), Carraher e Schliemann (2013), Jacomini (2009), Paro (2011), Placco, Almeida e Souza (2011), Placco e Souza (2012), Silva (2016), entre outros. Utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários, direcionados aos sujeitos envolvidos com o problema: equipe gestora, docentes e alunos aprovados parcialmente no ano letivo de 2018. Também foram analisados documentos e materiais de escrituração da escola, bem como relatórios de acompanhamento pedagógico disponibilizados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Os dados da pesquisa demonstraram que os agentes educacionais da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges enfrentam uma realidade desafiadora de baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas de aprendizagem. Foram destacados como principais elementos que contribuem para essa realidade problemas decorrentes de contextos familiares desajustados, a falta de conhecimentos básicos em leitura, escrita e operações básicas de matemática e um impróprio processo de recuperação de aprendizagem adotado por essa escola. Nesse contexto, apresentou-se o Plano de Ação Educacional contemplando ações que visam a melhorias no processo de ensino objetivando a diminuição da taxa de aprovação parcial da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges.

Palavras-chave: Aprovação parcial. Procedimentos didático-pedagógicos. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This study took place in the context of the Professional Master's Program on Management and Evaluation of Education at the Center of Public Policies and Education Evaluation at Federal University of Juiz de Fora. The management case studied analyzes the results of students who passed, conditionally passed and failed the grade at State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges, which is under the jurisdiction of the Secretariat of Education of the State of Ceará. This study's guiding question is: *which actions can school management implement in order to cause a decrease in the number of students conditionally passed at State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges?* This study's main objective is to analyze the didactic-pedagogical practices carried out at Maria Ângela da Silveira Borges school in order to identify factors associated to the high rates of students conditionally passed at this education institution, and, based on the analysis, to propose actions to mitigate the problem. In addition to that, our specific objectives are: i) describing internal indices at State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges; ii) analyzing the causes of the high rates of conditional approval at State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges; iii) proposing actions that provide an improvement in the teaching-learning process carried out at Maria Ângela da Silveira Borges school with the purpose of decreasing the number of conditionally passed students at that school. Our hypotheses are: i) inefficient assistance, by school management, of pedagogical practices of teachers at the aforementioned school; ii) the presence of a culture of exclusion/failing in the context of State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges; iii) the ineffectiveness of pedagogical practices aimed at struggling students. The theoretical framework that grounds this study analyzes the factors associated to school failure, translated, in this case, in the inadequate conditional pass rates at this education institution. The authors that compose this framework are Arroyo (1992), Carraher and Schliemann (2013), Jacomini (2009), Paro (2011), Placco, Almeida and Souza (2011), Placco and Souza (2012), Silva (2016), among others. The methodology used was qualitative research. Data collection took place through interviews and questionnaires, aimed at the subjects directly involved with the problem: management team, teachers, and conditionally passed students in 2018. We also analyzed documents and bookkeeping materials at the school, as well as pedagogical reports available at School Management Integrated System (SIGE). Research data showed that educational agents at Maria Ângela da Silveira Borges school face a challenging reality of low student performance in internal evaluations. The elements highlighted as main contributors for that reality are problems resulting from dysfunctional family contexts, lack of basic knowledge about reading, writing and basic Math operations, and an improper process of remedial learning adopted by the school. Therefore, we propose an action plan that can contribute to the improvement of internal learning indices, especially the decrease in conditional approval rates at State School of Professional Education Maria Ângela da Silveira Borges.

Keywords: Conditional approval. Didactic-pedagogical practices. School management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização Curricular da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.....	29
Quadro 2 –	Linhas básicas de ação relacionadas ao aspecto pedagógico presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.....	38
Quadro 3 –	Cursos ofertados na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges	40
Quadro 4 –	Cronograma com as atividades da progressão entregue aos alunos aprovados parcialmente em Matemática na 1ª série (2018).....	49
Quadro 5 –	Cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa	70
Quadro 6 –	Perfil dos docentes que responderam ao questionário	71
Quadro 7 –	Estratégias de intervenção realizadas por professores com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges.....	83
Quadro 8 –	Sugestão de ações para o processo de redução da taxa de aprovação parcial	100
Quadro 9 –	Realização de atividades pedagógicas que favoreçam à recuperação de aprendizagem dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges ..	102
Quadro 10 –	Melhorar as rotinas da escola de modo a favorecer um efetivo acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas na EEEP Maria Ângela	107
Quadro 11 –	Fortalecer as monitorias para cada disciplina na escola Maria Ângela .	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará: regulares, escolas de educação profissional, e escolas de tempo integral (2017).....	25
Tabela 2 – Distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono das escolas estaduais de Ensino Médio do Ceará (2017).....	26
Tabela 3 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará (2008-2018).....	28
Tabela 4 – Percentuais de Distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono das escolas da SEFOR 2 (2017)	31
Tabela 5 – Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2018).....	41
Tabela 6 – Quantidade de Termos de Compromisso (TCs) assinados pelos pais ou responsáveis (2015-2017)	43
Tabela 7 – Rendimento Escolar da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges (2015-2017).....	46
Tabela 8 – Resultados da Progressão Parcial da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2015 a 2017)	50
Tabela 9 – Desempenho dos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges nas avaliações internas (2015-2017).....	51
Tabela 10 – Quantitativo de disciplinas e de alunos matriculados por curso e por série (2015 a 2017)	54
Tabela 11 – Número de alunos em recuperação final (RF) por disciplina (2015-2017). 55	
Tabela 12 – Disciplinas que apresentaram alunos em recuperação final (2015-2017) ...	56
Tabela 13 – Número de alunos em RF por turma (2015-2017)	57
Tabela 14 – Proficiência no SPAECE 2017 de escolas públicas de ensino fundamental com volume significativo de egressos que ingressam na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges	75

LISTA DE ABREVIATURAS

ARF	Ata de Resultados Finais
CDC	Companhia Docas do Ceará
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEST	Célula de Estágios
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTIs	Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral
EMI	Escola de Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IESs	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PDT	Professor Diretor de Turma
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCTs	Reuniões de Conselho de Turmas
RF	Recuperação Final
RP	Recuperação Paralela
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TCs	Termos de Compromisso
TCPPs	Termos de Compromisso de Progressão Parcial
TCEs	Termos de Contrato de Estágio
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioemocional

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados finais das turmas de 1ª séries das sete EEEP's pertencentes à SEFOR 2 (2017).....	32
Gráfico 2 – Resultados finais das turmas de 2ª série das sete EEEPs pertencentes à SEFOR 2 (2017).....	33
Gráfico 3 – Percentuais de alunos de primeira série com baixo desempenho nas avaliações internas: abaixo da média em pelo menos uma disciplina (2015-2017).....	44
Gráfico 4 – Quantitativo de alunos em progressão parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2015 a 2017)	53
Gráfico 5 – Número de alunos submetidos aos estudos de RF por disciplina de todas as turmas de 2015 a 2017 da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	OS RESULTADOS FINAIS DE APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES: UM DESAFIO PARA GESTÃO ESCOLAR	21
1.1	FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO: DE QUEM É A CULPA?	21
1.2	FRACASSO E SUCESSO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO ESTADO DO CEARÁ	24
1.3	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) NO CEARÁ	27
1.4	O CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PERTENCENTES À SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA – 2ª REGIÃO	31
1.5	O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	34
1.6	FRACASSO-SUCESSO ESCOLAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	45
1.6.1	Descrição do período de recuperação final da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, anos letivos de 2015, 2016 e 2017	56
2	ANÁLISE DAS CAUSAS DA ALTA TAXA DE APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	60
2.1	A APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E DIFICULDADES	60
2.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	68
2.3	A CONCEPÇÃO DE REPROVAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	72

2.4	O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	81
2.5	O QUE DIZEM OS SUJEITOS DE PESQUISA SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	91
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A MELHORIA DOS INDICADORES INTERNOS DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	99
3.1	O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA MELHORIA DOS INDICADORES INTERNOS DE APRENDIZAGEM DA EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES.....	99
3.2	PROPOSIÇÃO I: MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES	101
3.3	PROPOSIÇÃO II: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO × ROTINA ESCOLAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA COORDENAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA	106
3.4	PROPOSIÇÃO III: FORTALECIMENTO DE MONITORIAS PARA CADA DISCIPLINA, ESPECIALMENTE AS DISCIPLINAS CRÍTICAS, NO ÂMBITO EDUCACIONAL DA EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES.....	108
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada com o núcleo gestor (diretora e coordenador escolar).....	119
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores	120
	APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos.....	124

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa os fatores associados à aprovação parcial dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, instituição que oferece o Ensino Médio Integrado (EMI) e que iniciou suas atividades no ano de 2015. Essa escola está localizada em uma área litorânea da zona leste da cidade de Fortaleza/CE denominada Grande Mucuripe, que compreende os bairros de Vicente Pinzón, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II e Cais do Porto. Vale ressaltar que, agregadas a esses bairros, encontram-se as comunidades do Castelo Encantado, Morro Santa Terezinha e Serviluz. Trata-se de uma região com baixos indicadores socioeconômicos, com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) variando entre 0,17 (Praia do Futuro II) e 0,34 (Vicente Pinzón). Esses dados revelam uma realidade socioeconômica desfavorável para a população dessa região. Assim, vê-se, a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que se trata de região de baixo desenvolvimento e de excecuto crescimento econômico, fato esse que também marca essa região com altos índices de violência urbana em consequência dos problemas ocasionados pelo tráfico de drogas, recorrente na área do Grande Mucuripe. Do total de 439 estudantes matriculados no ano de 2018 na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, oitenta por cento advém das redes estadual e municipal de bairros próximos ao da escola, principalmente dos bairros Cais do Porto e Vicente Pinzón.

Por se tratar de uma instituição de ensino de educação profissional, a Escola Maria Ângela da Silveira Borges funciona em regime de tempo integral, e seus cursos possuem currículo integrado, com a perspectiva político-pedagógica de formar integralmente os seus educandos. Como já mencionado, a referida instituição iniciou suas atividades em fevereiro de 2015 com a oferta de cursos técnicos de Logística, Mineração, Petróleo e Gás e Portos, concomitantes ao ensino regular. Desde que iniciou suas atividades, a gestão da escola convive com uma realidade desafiadora no que diz respeito aos seus indicadores. A cada final de bimestre, uma quantidade significativa de alunos encontra-se em uma situação de rendimento acadêmico abaixo da média nos componentes curriculares da formação geral. Sabe-se que a principal consequência disso é que, ao final do ano letivo, tem-se um significativo quantitativo de alunos que são promovidos para a série subsequente na condição de aprovados em progressão parcial.

Conforme Menezes e Santos (2001), progressão parcial é a possibilidade de o estudante ser promovido para o ano escolar (ou período) seguinte embora não tenha obtido aprovação em todas as disciplinas. No ano letivo posterior, o discente deverá cursar as

disciplinas previstas para o ano em que foi promovido e a que incorreu em reprovação anteriormente. Essa possibilidade é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esta, em seu capítulo sobre a Educação Básica, estabelece que: “[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2003, p. 15).

Diante de tal realidade, marcada por reprovações, ainda que parciais, o estudo traz o seguinte questionamento: *quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para que haja redução no quantitativo de alunos aprovados parcialmente na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?* As hipóteses levantadas para o problema deste estudo são: i) o acompanhamento ineficiente, pela gestão escolar, das práticas pedagógicas dos professores na referida escola; ii) a presença da cultura da exclusão/reprovação no âmbito da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira; iii) a ineficácia das ações pedagógicas direcionadas aos alunos com maiores dificuldades. Mediante o problema apresentado e as hipóteses suscitadas, este estudo apresenta como objetivo geral: analisar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges no intuito de identificar os fatores associados à alta taxa de aprovação parcial dos alunos dessa instituição de ensino e, a partir dessa análise, propor ações para minimizar o problema. Além disso, podem-se mencionar como objetivos específicos: i) apresentar os resultados finais de aprovação, aprovação parcial, reprovação e abandono da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges; ii) analisar as causas do baixo desempenho dos alunos dessa escola nas avaliações internas; iii) propor ações de correção do problema.

A proximidade com esse objeto de estudo deve-se à minha atuação profissional. Sou Licenciada em Química, com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Atuei, de 1994 a 2004, como professora da rede estadual de ensino do Ceará. Desde 2005 tenho exercido o cargo de Coordenadora Escolar em escolas de Ensino Médio dessa mesma rede. Enquanto Coordenadora da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges desde o início de seu funcionamento, em 2015, tenho atribuições relevantes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dessa instituição. Entre essas atribuições, destaco as que se relacionam ao acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas pelos atores envolvidos com o ensino, com o intuito de melhorar a eficácia desse processo e, assim, possibilitar a efetivação da aprendizagem e, por conseguinte, o desempenho dos estudantes. Um estudo dessa natureza pretende analisar de forma crítica o papel dos

diferentes atores, principalmente gestores, pais e professores enquanto responsáveis pelos jovens estudantes da mencionada escola.

Para realizar as análises propostas nesta dissertação, o referencial teórico deste estudo se pauta em questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente àquelas direcionadas ao tema fracasso escolar na perspectiva de que este não pode ser atribuído ao aluno e muito menos à família, mas sim à escola enquanto organização que tem a aprendizagem e o sucesso escolar dos seus alunos como principal objetivo da sua existência.

Cabe destacar que a perspectiva acima mencionada coaduna com os escritos dos seguintes autores e autoras: Carraher e Schliemann (1982), Arroyo (1992), Jacomini (2009), Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), Paulilo (2017), entre outros. Ressalta-se, ainda, que especialmente para este caso de gestão, o fracasso escolar está compreendido nas altas taxas de aprovação parcial da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.

Assim sendo, corrobora-se a ideia de Arroyo (1992), quando afirma que a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, tem uma dinâmica cultural. Ademais, vale ressaltar que esse aporte teórico também é embasado por análises de Jacomini (2009), que suscita discussões no sentido de buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Segundo a autora, historicamente, o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em séries com reprovação anual. Esta discussão coaduna com a realidade vivenciada na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges no que tange aos índices de baixo desempenho dos seus alunos nas avaliações internas.

A metodologia utilizada neste estudo privilegia a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado na referida escola. Por se tratar de um estudo de cunho descritivo e exploratório, foram realizadas análises documentais, entrevistas e questionários com seus agentes educacionais, alunos, professores e gestores.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução. O primeiro contextualiza o problema de pesquisa e suas evidências, abordando como problemática as altas taxas de aprovação parcial nos resultados finais da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges. O capítulo seguinte tem como finalidade apresentar o referencial teórico e os eixos de análise que embasam o presente estudo. Ainda nesse capítulo, é apresentada a metodologia adotada e os instrumentos de pesquisa de campo para, em seguida, analisar os dados obtidos a partir deles.

Por fim, no último capítulo é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) fundamentado nas análises realizadas com base nos dados obtidos na pesquisa de campo. O interesse é implementar ações que melhorem o desempenho dos alunos dessa escola nas avaliações internas.

1 OS RESULTADOS FINAIS DE APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES: UM DESAFIO PARA GESTÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é analisar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges no intuito de identificar os fatores associados às altas taxas de aprovação parcial dos alunos dessa instituição de ensino e, a partir dessa análise, propor ações para minimizar o problema. Para tanto, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, discute-se sobre a problemática do fracasso escolar no Brasil. Na segunda seção, apresenta-se a questão dos desafios relacionados ao fracasso-sucesso escolar no contexto educacional das escolas estaduais cearenses de Ensino Médio evidenciados nos dados de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série. Por fim, na terceira seção, apresenta-se o caso de gestão, especificamente o contexto educacional da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, com atenção à sua proposta pedagógica e aos indicadores internos desde 2015, seu primeiro ano de funcionamento.

1.1 FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO: DE QUEM É A CULPA?

O termo **fracasso** tem como sinônimos derrota e insucesso, provém do verbo **fracassar** e este, por sua vez, diz respeito à não obtenção do que se pretendia em qualquer instância, seja ela pessoal ou profissional. Moysés e Collares (1997), no intuito de facilitar a compreensão acerca do fenômeno do fracasso escolar, conceituam-no como: “[...] reprovação ou evasão do aluno durante algum período de seu percurso educacional, que pode estar arrolado a múltiplos aspectos que submergem as várias instâncias da vida dos indivíduos”. Ainda de acordo com esses autores:

[...] Patto (1999) traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo dia a dia da rotina escolar, aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos (MOISÉS; COLARES, 1997, p. 388 *apud* PATTO, 1999, p. 49).

Com base nesses conceitos, ressalta-se que o fracasso escolar pode estar relacionado, por exemplo, com a baixa efetividade no acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito escolar com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos que

apresentam baixo desempenho nas avaliações internas, sobretudo os que nela ingressam, alunos novatos. Nesse sentido, pode-se citar a falta de um acompanhamento pedagógico ao trabalho do professor no intuito de mostrar-lhes caminhos e possibilidades que favoreçam um melhor aprendizado.

Ao refletir sobre fracasso escolar, Machado *et al.* (2011) alertam que:

[...] é um fenômeno que acontece nas escolas e, apesar de ser um fato conhecido de todos, não se tem pensado uma ação pedagógica eficiente na maioria das entidades escolares para intervir nesta realidade. Não depende só dos professores, mas de toda comunidade escolar, pais, coordenadores, pedagogos e demais colaboradores da instituição de ensino e principalmente de todos os alunos (MACHADO *et al.*, 2011, p. 10).

Trata-se de questão preocupante, frequente na realidade das escolas, com causas que precisam ser analisadas e solucionadas. Entre as causas do fracasso escolar, Jomar *et al.* (2016) citam falha no sistema educacional, no método de ensino, desmotivação dos alunos, questões familiares, entre outros. É fundamental que, diante da necessidade de compreender o modo pelo qual o fracasso escolar é pensado, não nos esqueçamos de que as práticas pedagógicas e a formação de professores precisam ser levadas em consideração, tendo em vista que os profissionais da educação são parte integrante e fundamental na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às escolas de educação profissional, por serem de tempo integral, são o ambiente onde os alunos aprendem a conviver, a ser e a fazer. Por esse motivo, as relações estabelecidas no ambiente escolar ganham uma conotação significativa na formação dos jovens, muitos advindos de contextos familiares quase sempre desfavoráveis à aprendizagem, seja por questões estruturais e/ou sociais, o que torna ainda mais desafiador para eles o sucesso escolar, traduzido, em parte, nos seus desempenhos nas avaliações internas de aprendizagem aplicadas no decorrer do ano letivo em suas escolas.

Abordando a natureza do processo, vale ressaltar que, por diferentes critérios, com diferentes instrumentos, o fracasso escolar é uma problemática que se mostra presente na educação brasileira. O Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA)¹, por exemplo, aponta que o Brasil está na 53ª posição de 65 países avaliados, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² tem mostrado a dificuldade de o Ensino Fundamental e o Ensino

¹ É uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com vista a melhorar as políticas e os resultados educacionais.

² Segundo informação obtida no portal do Ministério da Educação (MEC), o IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) e constitui-se no principal indicador da

Médio chegam à média 6,0, numa escala de 0 a 10, até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Diante desse cenário, fazem-se necessários investimentos e políticas públicas educacionais, para que possibilitem melhorias na qualidade do ensino e consequentemente o alcance das metas estabelecidas pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (Inep) no tocante ao desempenho dos alunos nas avaliações externas que compõem o citado índice.

Vários instrumentos que avaliam a educação no Brasil indicam que a maioria das crianças brasileiras do Ensino Fundamental e os jovens do Ensino Médio estão aquém do que deveriam estar em termos de conhecimento para o grau de escolaridade em que eles se encontram. Sob essa ótica, ganha singular importância a busca pela melhoria do ensino público ofertado às crianças e aos adolescentes, filhos e filhas de pais oriundos da classe trabalhadora deste país. Desse modo, o maior desafio dos agentes educacionais, no enfrentamento ao fracasso escolar, é o de promover um ensino que motive nas crianças e nos jovens o efetivo interesse pelos estudos. Assim, faz-se necessária uma atenção especial à didática e à metodologia de ensino utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, com a intenção de proporcionar um ambiente escolar acolhedor e propício à aprendizagem. De acordo com Spozati (2000, p. 29):

[...] o enriquecimento do processo escolar na busca do não-fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das crianças. Esse conhecimento deve ser capaz de estimular o cognitivo dos alunos a desenvolver um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, alimentada por dispositivos pedagógicos. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão.

Nesse contexto, acentua-se um relevante ponto de tensão: a escola que, em certa medida, dá as costas para o mundo da vida do aluno e que, por esse motivo, “vê” a aprendizagem como algo tão fechado em si mesmo que não pressupõe o uso e a possibilidade de aplicação desse conhecimento no contexto da sociedade. Uma escola que se desapareceu ao longo do tempo: mesmo bem-intencionada, querendo ensinar, ela acabou ficando fora de sintonia com o contexto social do seu entorno.

Vale a pena enfatizar a desconsideração da diversidade cultural na escola. Além dos exercícios mecânicos, das práticas insípidas e da falta de dialogia, existem também as práticas discriminatórias, que desconsideram a diversidade cultural presente na escola. O aluno, ao

qualidade da educação básica no Brasil. Sua importância deve-se ao fato de sintetizar em um único indicador dois componentes educacionais importantes em seu cálculo: o **fluxo** (índices de aprovação obtidos a partir do Censo Escolar, anualmente) e as médias de **desempenho** nos exames aplicados pelo Inep, a cada dois anos. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país.

ingressar na escola, é plural, vem com distintos saberes de diferentes regiões, com diversas características e origens de dessemelhantes histórias de vida, mas a escola parece que exerce uma pressão para que esse aluno se equalize, trabalhando, sempre, para que todos os alunos tenham igual comportamento, desempenho, e assim quase que anulando as origens dos seus saberes e a sua diversidade. Essa atitude, certamente, funciona como o empobrecimento daquilo que poderia ser a “acolhida” na escola.

Nessa perspectiva, entende-se que o “não aprender” funciona dentro de uma certa lógica, que se explica e pode ser compreendida a partir de múltiplas dimensões, sejam elas: **cultural**, a partir do desafio do professor que se ajusta ao perfil cultural dos seus alunos, compreendendo essa diversidade; a **dimensão social**, que diz respeito às relações estabelecidas na escola, sendo papel dela lidar de uma forma mais dialógica, compreensiva com seus alunos, buscar relações sociais que favoreçam o bem-estar na escola e a ação social em prol da conquista da aprendizagem; a **dimensão pedagógica**, que aborda o desafio de ajustar metodologia de ensino ao processo cognitivo do aluno, buscando práticas que sejam menos mecânicas e insípidas, mais ativas, que apelem mais ao processo construtivo e criativo do aluno; e finalmente, a **dimensão política**, que diz respeito à valorização do saber, das escolas e dos professores, todos lutando pelo desafio de lutar por uma escola que possa ser uma instituição de valor, que possa ser reconhecida por toda a sociedade, valorizada pelos alunos e pela comunidade escolar (MALUF; BARDELLI, 2013). Com o objetivo de explicitar sobre o fracasso-sucesso do Ensino Médio público do Ceará, apresentam-se, na seção seguinte, dados referentes ao ano de 2017 relacionados a essa etapa da educação básica, como: número de escolas, de matrículas e de docentes, bem como dados relacionados ao fluxo escolar: aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série³.

1.2 FRACASSO E SUCESSO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL NO ESTADO DO CEARÁ

A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) possui em sua estrutura organizacional uma coordenadoria denominada Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE). Sua criação, no ano de 2007, foi justificada pelo

³ Situação na qual o aluno dá prosseguimento aos estudos, após ter sido reprovado, ou ter abandonado a escola durante sua trajetória de escolarização. Nessa situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país.

fato de que a avaliação educacional tem cada vez mais um papel de destaque no contexto sociopolítico brasileiro.

Entre as competências listadas para essa coordenadoria, destacamos uma, que está diretamente relacionada a este estudo de caso: “[...] disseminar, nas diversas instâncias do sistema educacional e da sociedade civil, indicadores educacionais e resultados dos estudos, das pesquisas e das avaliações realizadas” (SEDUC, 2007).

De acordo com dados obtidos na referida coordenadoria relacionados ao monitoramento do desenvolvimento do Ensino Médio público estadual, percebe-se que ainda há desafios a serem superados no que tange a melhorias dos indicadores de fluxo educacional e de rendimento escolar nessa etapa da educação básica no Ceará. Para melhor evidenciar essa situação, apresenta-se, na Tabela 1, dados disponíveis a consulta pública mais recentes, que são os de 2017, referentes ao número de matrículas e ao número de docentes que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual no Ceará, bem como dados relacionados à aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série nas referidas escolas.

Tabela 1 – Número de matrículas nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará: regulares, escolas de educação profissional, e escolas de tempo integral (2017)

Modalidade de escola	Quantitativo de Unidades de Ensino	Matrícula	Quantitativo de professores
Ensino Médio Regular	447	287.535	1379
EEEPs	117	50.248	144
EEMTIs	71	33.528	314

Fonte: (COAVE, 2018).

Vale ressaltar que, de acordo com os dados apresentados na Tabela 1, no ano de 2017, se somarmos o quantitativo de alunos matriculados nas escolas de Ensino Médio de tempo integral com os matriculados nas escolas de Educação Profissional, chega-se a um quantitativo de 83.776 de um total de 287.535 alunos matriculados em escolas públicas de Ensino Médio, o que corresponde a um percentual de 22,57% de jovens cearenses matriculados nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio no ano citado. No entanto, conforme dados apresentados na tabela citada, no ano de 2017, no estado do Ceará, ainda existia um considerável percentual de adolescentes, 77,43%, o correspondente a 287.535 alunos de escolas públicas estaduais de Ensino Médio, estudando em apenas um turno. Isso significa que esses jovens têm um tempo de permanência menor na escola, o que, em grande medida, favorece a esses jovens estarem mais vulneráveis às situações da violência urbana e da criminalidade

presentes nos grandes centros urbanos. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, apresentam-se na Tabela 2 os dados, em percentuais, referentes à aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série nas escolas estaduais de Ensino Médio do Ceará, no ano de 2017.

Tabela 2 – Distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono das escolas estaduais de Ensino Médio do Ceará (2017)

Modalidade	Distorção idade-série	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Médio Regular	22,84	86,08	5,98	7,94
EEEPs	3,45	98,62	1,22	0,15
EEMTIs	20,19	88,77	4,86	6,37

Fonte: (COAVE, 2018).

Constata-se, pelos dados apresentados na referida Tabela 2, que, no ano de 2017, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) apresentaram as menores taxas de reprovação e de abandono, 1,22% e 0,15%, respectivamente, em relação às outras categorias de escolas da rede pública estadual (Regulares e Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs). Ainda de acordo com os dados da Tabela 2, comprova-se que os percentuais relacionados à distorção idade-série tanto nas escolas regulares quanto nas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) são maiores do que os percentuais das EEEPs. Isso vale também para os percentuais de aprovação, reprovação e abandono.

Ressalta-se que as políticas públicas educacionais com foco na implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral no Ceará vêm crescendo desde que iniciaram, em 2008. Nesse ano, de acordo com a SEDUC, foram implantadas as primeiras 25 escolas dessa modalidade no Ceará. Nos anos de 2017 e 2018, o governo do estado deu continuidade à referida política pública com a implantação de mais 95 escolas de Ensino Médio em tempo integral. Portanto, em 2018, a rede pública estadual do Ceará passou a contar com 240 escolas estaduais de Ensino Médio em tempo integral, sendo 121 Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTIs) e 119 de Educação Profissional.

Cabe destacar que os baixos percentuais de distorção idade-série, abandono e reprovação das EEEPs presentes na Tabela 2 são justificados pela proposta pedagógica diferenciada presente no Projeto Político-Pedagógico dessas instituições de Ensino Médio integrado e pela seleção que é feita com os alunos que desejam ingressar nelas. A referida seleção é regulamentada por meio de um edital, que define os critérios a serem observados. Em conformidade com o que foi explicitado a respeito das escolas públicas estaduais cearenses,

apresenta-se na seção seguinte o processo de implantação das escolas de Ensino Médio Integrado no Ceará, denominadas escolas estaduais de educação profissional.

1.3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) NO CEARÁ

A implantação das escolas estaduais de educação profissional no Ceará, escolas de Ensino Médio Integrado (EMI), como já mencionado, teve início em 2008, após a promulgação da Lei Estadual nº 14.273. Nesse ano, foram criadas 25 escolas de educação profissional em 20 municípios, o que abarcou um total de 4.181 alunos. Com o objetivo de qualificar os jovens para o mercado de trabalho, o número de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) passou de 25, em 2008, para 119, em 2018. Assim, neste último ano foram registrados mais de 52 mil alunos distribuídos pelos 95 municípios contemplados com as EEEPs no estado do Ceará.

Essas escolas visam oferecer ao estudante uma profissão, caso ele almeje seguir no mercado de trabalho após o término do Ensino Médio com as opções de cursos técnicos. Em 2018, de acordo com informação dada pela Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), foram ofertados os seguintes cursos: Administração, Agricultura (Floricultura), Agrimensura, Agroindústria, Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Automação Industrial, Biotecnologia, Comércio, Contabilidade, Desenho de Construção Civil, Design de Interior, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Enfermagem, Estética, Eventos, Fabricação Mecânica, Finanças, Fruticultura, Gestão de Cultura, Guia de Turismo, Hospedagem, Informática, Instrução de Libras, Tradução e Interpretação de Libras, Logística, Manutenção Automotiva, Massoterapia, Mecânica, Meio Ambiente, Mineração, Modelagem de Vestuário, Móveis, Multimídia, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Petróleo e Gás, Portos, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Química, Rede de Computadores, Regência, Saúde Bucal, Secretariado, Secretaria Escola, Segurança do Trabalho, Têxtil, Transações Imobiliárias e Vestuário.

No total, são 52 cursos que são ofertados nas escolas de Educação Profissional paralelamente à formação geral oferecida pelo Ensino Médio. Como se trata de escolas em tempo integral, todas têm um horário de 9 aulas diárias que iniciam o turno geralmente às 7 horas e terminam às 16:30. Os cursos são oferecidos de acordo com as demandas de cada território do estado, isto é, onde predomina a agricultura são oferecidos cursos voltados para o

plântio; na região onde fica o Porto do Pecém, por exemplo, são oferecidos cursos voltados para gás e petróleo, e assim sucessivamente.

As escolas estaduais de Educação Profissional, de acordo com informação obtida no *site* da Secretaria da Educação (SEDUC), formalizaram parcerias com aproximadamente cinco mil instituições por meio de Termos de Contrato de Estágio (TCEs), com o intuito de proporcionar oportunidades aos seus estudantes. Assim, são estabelecidas parcerias com as iniciativas pública e privada, de modo que o estudante possa estagiar nas empresas e, consequentemente, obter experiência e uma possível vaga de trabalho.

Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta a evolução das matrículas no Ensino Médio Integrado, desde o início da implantação das escolas de Educação Profissional, em 2008, até o ano de 2018. Percebe-se que há um empenho por parte do governo do estado do Ceará em dar continuidade ao projeto de implantação de escolas de Ensino Médio Integrado, haja vista a quantidade de escolas implantadas: iniciou com 25 escolas e, em 2018, conforme os dados da Tabela 3, o número de escolas de Educação Profissional totaliza 119 escolas pertencentes à rede estadual de ensino.

Tabela 3 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará (2008-2018)

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	4	4.091
2009	51	39	13	11.116
2010	59	42	18	17.290
2011	77	57	43	23.465
2012	92	71	51	29.618
2013	97	74	51	35.734
2014	106	82	53	40.654
2015	111	88	52	43.811
2016	115	90	53	47.823
2017	117	93	53	49.627
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional (2018). Dados obtidos através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) a serem consolidados até o final do ano letivo de 2018.

Diante da evolução na matrícula nessas escolas, confirma-se a importância da implantação das escolas estaduais de Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará no âmbito do ensino público cearense. Considera-se importante destacar que a localização da maioria das EEEPs está estrategicamente situada nos municípios mais populosos. Do mesmo modo, as escolas são distribuídas em espaços identificados como os mais vulneráveis em determinada

região de cada cidade. Nessa perspectiva, a maior parte das escolas de educação profissional congrega, além do ambiente físico, uma matriz curricular que proporciona alternativas dentro das aptidões regionais do estado. O currículo desenvolvido nas EEEPs é composto por disciplinas da formação geral (currículo do Ensino Médio), da formação profissional, além de uma parte diversificada, que compreende componentes curriculares como: Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Formação para a Cidadania, Projetos Interdisciplinares, Horários de Estudo e Língua Estrangeira Aplicada (NASCIMENTO, 2015). A carga horária total trabalhada ao longo dos três anos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional é de 5.400 horas. Nesse sentido, essas escolas ofertam uma jornada diária de nove aulas. A matriz curricular dos cursos técnicos subdivide-se em três partes: formação geral, formação profissional e parte diversificada, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização Curricular da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges

Composição da Matriz Curricular	Carga Horária
Formação Geral (componentes curriculares da Base Comum)	2.620 horas, única para todos os cursos
Formação Profissional (componentes curriculares específicos dos cursos técnicos)	Varia entre 1.300 e 1.600 horas
Parte diversificada (componentes curriculares específicos para a formação integral dos educandos: Projeto de Vida, Empreendedorismo, Formação para Cidadania, Mundo do Trabalho, Horários de Estudo, Projetos Interdisciplinares)	Varia entre 1.180 e 1.480 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL	5.400 horas

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE/Secretaria da Educação do Ceará. (SEDUC, 2018).

As EEEPs, por terem como filosofia de gestão a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)⁴, têm como maior desafio, em se tratando de proposta pedagógica, promover mudanças de postura nos alunos que nelas ingressam, tomando como base as cinco premissas da TESE, encontradas no documento intitulado “Manual da TESE”, a saber: Protagonismo Juvenil – Participação ativa e construtiva na vida da escola, comunidade e sociedade; Formação Continuada – Educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento; Atitude Empresarial – A escola voltada para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas

⁴ Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) – filosofia de gestão implementada nas escolas estaduais de educação profissional cuja definição consiste na arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar.

de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho; Co-Responsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio; e a Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual. Vale ressaltar que se encontram, também, nesse documento pontos importantes para a consolidação da TESE no contexto educacional das escolas estaduais de Educação Profissional, a saber: i) base sólida – pessoas com os seguintes atributos: espírito de servir para gerar resultados, levando as pessoas a se organizarem, humildade para trabalhar em equipe, levando as pessoas a se complementarem, capacidade de comunicação e confiança, condição para conquista da credibilidade e da parceria, pois isso leva as pessoas a formarem vínculos e ajudarem-se mutuamente; ii) particularidade – a realidade de cada escola deve ser respeitada, portanto cada unidade de ensino; iii) compromisso com o futuro – é a construção de um patrimônio moral e material, tem como foco o desenvolvimento integral do estudante e a formação de novos líderes.

Destaca-se que uma das dimensões fundamentais do Ensino Médio Integrado (EMI) reporta-se ao trabalho como um princípio educativo, o que implica em uma formação ontológica do ser humano possibilitada por um currículo integrado. No caso das escolas de Educação Profissional do Ceará, suas matrizes curriculares são formadas por três partes: i) os componentes curriculares da formação geral; ii) os componentes curriculares da formação profissional e/ou tecnológica; e iii) os componentes curriculares da parte diversificada. Esta parte da matriz curricular visa contribuir para a formação integral dos jovens estudantes, com atividades que visam desenvolver as competências socioemocionais. Como afirmam Gondim, Morais e Brantes (2014, p. 3):

Defende-se a tese de que o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, que não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. A aprendizagem tem papel importante nesse processo, em que as emoções se encontram fortemente implicadas.

Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar requer dos alunos mudanças de postura relacionadas ao esforço maior que precisam desenvolver, tendo em vista o maior ritmo de estudos imposto pela carga horária diária de nove aulas. Assim, as consequências emocionais desse novo arranjo devem convergir com o papel de todos os envolvidos no processo educacional – família; docente; funcionários; comunidade – alterando as emoções de todos os envolvidos no processo, fato esse que pode interferir positivamente no rendimento escolar dos alunos. Contudo, esse modelo de ampliação da jornada escolar é visto por Andrade (2014) como

oportunidade de aprendizagem, que patrocina a ampliação de competências cognitivas e socioemocionais, além do protagonismo estudantil por meio da parte diversificada do currículo. Abordando a natureza do processo, o protagonismo do modelo de escola profissional no caminho dos jovens cearenses tem levado a comunidade acadêmica a discutir o significado e a amplitude da formação humana entendida como uma formação plena do indivíduo, bem como os limites da efetivação desse tipo de educação na sociedade capitalista contemporânea.

Diante disso, discutem-se, nas próximas seções, os desafios enfrentados pela Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, no tocante ao baixo desempenho dos seus alunos nas avaliações internas, haja vista o expressivo quantitativo de alunos que é submetido aos estudos de recuperação final por não terem alcançado as condições necessárias de aprovação (média final 6,0) em todas as disciplinas. Esses alunos prorrogam seus estudos por dez dias letivos, período da recuperação final. Essa situação de baixo rendimento será discutida na seção seguinte com o objetivo de esclarecer o problema desse caso de gestão.

1.4 O CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PERTENCENTES À SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA – 2ª REGIÃO

As Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza, SEFOR 1, SEFOR 2 e SEFOR 3, constituem as três regiões que fazem o acompanhamento das escolas localizadas na capital cearense. Essas superintendências estão localizadas na sede da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). No caso da escola Maria Ângela, esta pertence ao conjunto formado por 55 escolas de Ensino Médio pertencentes à SEFOR 2. Dito isso, apresentam-se, na Tabela 4, dados de 2017 disponibilizados pela COAVE, referentes às escolas de Ensino Médio dessa superintendência.

Tabela 4 – Percentuais de Distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono das escolas da SEFOR 2 (2017)

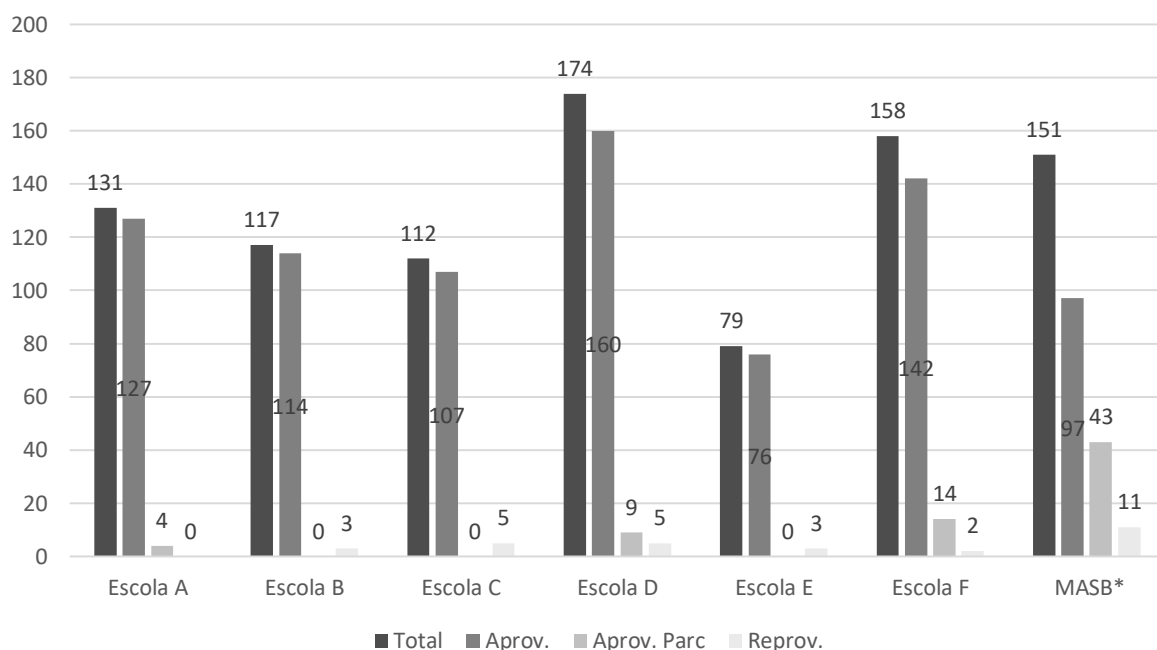
Categorias	Nº de escolas	Distorção idade-série	Nº de matrículas	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Médio Regular	37	31,46	26933	81,12	9,55	9,33
EEEPs	7	4,53	2713	97,77	1,97	0,26
EEMTIs	11	23,30	5843	87,66	5,90	6,44

Fonte: (COAVE, 2018).

Vale lembrar que, no ano de 2017, se compararmos os indicadores distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono das escolas públicas de Ensino Médio do Ceará com os da SEFOR 2, expostos na Tabela 4, estes encontram-se em situação desfavorável.

Destarte, apresentam-se no Gráfico 1 os resultados finais (aprovação, aprovação parcial e reprovação) na 1ª série das sete escolas de Educação Profissional da SEFOR 2, referentes ao ano letivo de 2017, no intuito de chamar atenção para o fato de que, no contexto da 2ª região, a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges tem dados mais críticos do que as demais escolas, o que, mais uma vez, em grande medida, justifica o problema deste estudo de caso.

Gráfico 1 – Resultados finais das turmas de 1ª séries das sete EEEP's pertencentes à SEFOR 2 (2017)



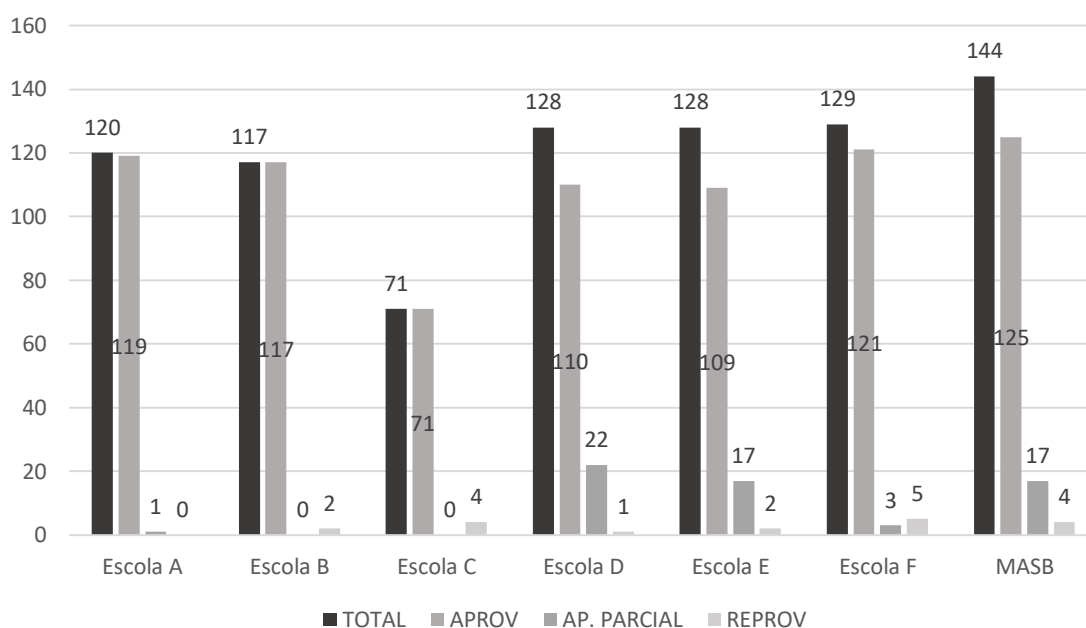
Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

*Maria Ângela da Silveira Borges

Chama-se atenção para os resultados finais da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, tanto no tocante ao quantitativo de alunos reprovados na 1ª série em relação às demais escolas, quanto no tocante ao resultado de alunos aprovados em regime de progressão parcial. Nas escolas B, C e E não houve alunos aprovados parcialmente em 2017, ao passo que na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, 43 alunos da 1ª série foram aprovados em regime de progressão parcial nesse mesmo ano. Vale lembrar que, em 2017, 11 alunos dessa escola ficaram reprovados. No caso das outras escolas, as que tiveram um maior quantitativo de alunos reprovados não passaram de cinco. Por esse motivo, percebe-se a necessidade de uma atenção

especial por parte dos agentes educacionais para com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo por parte da gestão dessa escola com um aprimoramento do processo de ensino. Dito isso, apresentam-se no Gráfico 2 os resultados finais referentes à 2ª série das sete escolas de educação profissional da SEFOR 2.

Gráfico 2 – Resultados finais das turmas de 2ª série das sete EEEPs pertencentes à SEFOR 2 (2017)



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Os resultados finais (aprovação, aprovação parcial e reprovação) apresentados no Gráfico 2 explicitam que, no ano de 2017, das sete escolas pesquisadas, cinco tiveram alunos aprovados parcialmente na 2ª série. No caso da escola Maria Ângela, esta foi a segunda colocada, juntamente com a escola E, no *ranking* das escolas de Educação Profissional da SEFOR 2, em termos de quantitativo de alunos aprovados parcialmente: 17 alunos em progressão parcial na referida série em 2017.

No que se refere ao quantitativo de alunos reprovados, a média de reprovação das sete escolas é de 3 alunos. Cabe destacar que, em 2017, a escola Maria Ângela, juntamente com a escola C, teve 4 alunos reprovados na 2ª série, ou seja, ficou acima da média de alunos reprovados na série em questão.

Com relação aos resultados de aprovação na 3ª série, no ano de 2017, na escola Maria Ângela houve um caso de reprovação, enquanto nas outras seis escolas de Educação Profissional pertencentes à SEFOR 2 não houve nenhum caso de reprovação na referida série.

Dito isso, apresenta-se na seção seguinte o contexto educacional da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, especialmente, no que se refere aos seus desafiadores resultados finais de aprovação, aprovação parcial e reprovação, desde que a escola iniciou suas atividades, em 2015, até o ano de 2017.

1.5 O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Os resultados das avaliações internas da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges têm sido alvo de discussões, tanto nas reuniões do núcleo gestor quanto nas reuniões com a Superintendência das Escolas de Fortaleza da 2ª Região (SEFOR 2), em virtude dos baixos percentuais de rendimentos bimestrais satisfatórios, tendo sido, inclusive, motivo de constantes questionamentos por parte da SEFOR 2 nas visitas feitas pela superintendente que acompanha a instituição. Dito isto, apresenta-se na Figura 1 a vista aérea da referida escola, onde aparece parte dos bairros que compõem seu entorno, a saber: Cais do Porto, Praia do Futuro I, Vicente Pinzón e Mucuripe. A apresentação dessa imagem tem como objetivo mostrar a vulnerabilidade social enquanto característica dos citados bairros.

Figura 1 – Vista aérea da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges



Fonte: Secretaria Escolar, arquivo de registros fotográficos da Escola (2018).

Especificamente o bairro Praia do Futuro I, no qual a escola está localizada, apresenta problemas característicos de uma região de praia urbana. Por suas dimensões territoriais, é considerado como de baixa densidade, entretanto, há um fluxo grande de pessoas nos finais de semana e feriados, favorecendo a elevação dos índices de delitos e conflitos,

principalmente em função da proximidade de morros e áreas de risco, boa parte de terras invadidas. O bairro é povoado de forma irregular, com vazios populacionais e espaços sem condições ideais de habitabilidade. Topologia e abrasão marinha comprometem o desenvolvimento da região, caracterizada pelo contraste de mansões fincadas nas dunas e casebres nos morros. Já a população da região atendida pela escola, em sua maioria, trabalha nas barracas de praia ou como ambulantes, especialmente na venda de cocos, assim como nos serviços domésticos e pequeno comércio, entretanto, a proximidade com a zona portuária amplia a expectativa de empregabilidade e ascensão social.

O corpo docente dessa escola é formado em parte por professores com contrato temporário e em parte por professores efetivos, desde que a escola iniciou suas atividades em 2015. Conforme dados obtidos nas Atas de Resultados Finais de 2015, nesse ano o quadro de professores era formado por 9 professores efetivos, 10 temporários e 4 professores da formação profissional, mais conhecida como base técnica. Vale ressaltar que todos os professores são habilitados, o que significa que são licenciados nas disciplinas que lecionam. No ano de 2016, o número de professores efetivos passou de 9 para 11, e o quantitativo de professores temporários reduziu de 10 para 8 professores. Já em 2017 o quadro de professores apresentou-se da seguinte forma: 9 efetivos, 12 temporários e 10 da formação profissional, conhecidos também por professores técnicos. Em 2018, a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges possuía em seu quadro 22 professores da formação geral, sendo 8 efetivos e 14 contratados temporariamente, e 8 professores da formação profissional, o que totaliza 30 docentes.

Vale destacar que faço parte do núcleo gestor dessa escola, como coordenadora escolar, e que o mesmo é composto pela diretora e por três coordenadores escolares. Ressalta-se que a diretora tem formação em Pedagogia, é mestre em Educação e doutoranda também em Educação. Quanto à formação dos três coordenadores escolares, um deles é licenciado em Música; o outro possui graduação em Letras e cursa mestrado em Linguística; e quanto a mim, tenho duas graduações, ambas cursadas na Universidade Federal do Ceará (UFC), sou bacharel em Química Industrial e licenciada em Química.

No tocante à forma de ingresso dos alunos nas escolas de Educação Profissional, essas escolas orientam-se pela portaria de matrícula publicada no Diário Oficial do estado do Ceará no início de cada ano letivo, a qual estabelece as normas para matrícula dos estudantes nas escolas públicas estaduais do Ceará. Considera-se relevante destacar que, em relação às escolas de origem dos alunos que ingressam na Escola Maria Ângela da Silveira Borges, desde 2015, a maioria, um percentual correspondente a 80% de seus discentes, são oriundos de escolas públicas localizadas nos bairros próximos, principalmente, das escolas localizadas nos bairros

Cais do Porto e Vicente Pinzón. Os 20% restantes correspondem ao quantitativo de alunos oriundos de escolas de pequeno porte da rede privada de ensino, localizadas nos bairros do entorno da referida escola, conforme dados obtidos na secretaria da escola.

No tocante ao espaço físico escolar, pode-se dizer que a estrutura do prédio é boa, sendo uma construção nova e bem localizada, com 12 salas de aula, laboratórios de línguas, Matemática, Física, Química e Biologia, biblioteca, auditório, quadra de esportes coberta, área administrativa climatizada, banheiros, cozinha e cantina satisfatórios. Compõe também a estrutura um anfiteatro e amplas áreas de circulação. A Figura 2 apresenta a biblioteca dessa instituição de ensino, que é climatizada e oferece uma boa acomodação aos alunos.

Figura 2 – Biblioteca da Escola Maria Ângela da Silveira Borges



Fonte: Secretaria Escolar, arquivo de registros fotográficos da Escola (2018).

Com relação à proposta pedagógica, essa instituição de ensino, assim como todas as escolas de Educação Profissional, tem por eixo norteador a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), filosofia de gestão apresentada anteriormente. O corpo discente dessa escola, de uma forma geral, traz deficiências de aprendizagem do Ensino Fundamental, sendo alunos advindos da rede estadual ou municipal da região, sem hábitos de estudo consolidados, com baixa autoestima e, muitas vezes, enfrentando problemas no seio da família, tais como alcoolismo e drogas.

A citada escola, apesar de ter registrado como proposta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP): “[...] apresentar resultados significativos em relação a seus indicadores, e as expectativas para o futuro são a consolidação do ensino de qualidade, com o reconhecimento

da excelência dos cursos técnicos” (MEC, 2014, p. 05), tem enfrentado desafios relacionados ao baixo desempenho dos seus alunos nas avaliações internas, o que resulta em uma situação de um significativo quantitativo de alunos em progressão parcial. Por esse motivo, a gestão da Escola Estadual Maria Ângela da Silveira Borges tem demonstrado sinais de preocupação com o rendimento escolar dessa instituição de ensino.

Percebe-se, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa escola, interesse em promover um ensino de qualidade capaz de proporcionar aos estudantes uma formação técnica e científica que os torne aptos para o mundo do trabalho, para a ascensão a níveis mais elevados de ensino, mas, principalmente, para o exercício pleno da cidadania. E é nesse sentido que a concepção de educação da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges está voltada para a formação plena do ser humano. Isso significa que nela se busca, de forma integrada, o aperfeiçoamento intelectual, moral, espiritual, emocional e físico, porque é desse modo que o jovem estará pronto para intervir no universo das relações sociais de forma independente, responsável, criativa e crítica, tornando-se sujeito de seu processo de transformação histórico-social. Cabe destacar um trecho do texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola, considerado de suma importância na implementação das ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas nessa instituição:

Dimensão Pedagógica: é compreendida como a própria essência da escola. A instituição somente terá sentido se cumprir sua função de formar *jovens autônomos, capazes de reconhecer e gerir suas habilidades e competências*, ou seja jovens protagonistas. **Planejamento:** é percebido como necessário e fundamental para a consecução dos objetivos propostos, para a superação do imprevisto e para a qualidade do trabalho. **Conteúdos:** os conteúdos do Ensino Médio Integrado deverão contemplar aprendizagens que capacitem o ser humano para o domínio das competências e habilidades necessárias às suas áreas de conhecimento. **Metodologia:** priorizará atividades e recursos pedagógicos coerentes com a proposta curricular, tendo por ênfase a formação de competências e o foco na aprendizagem. **Avaliação:** a avaliação de aprendizagem assume o caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, contemplando todas as dimensões da formação humana – interdimensionalidade, privilegiando o aspecto qualitativo, superando a competição, o individualismo, a classificação. Deixa de ser punitiva para tornar-se mediadora, onde o professor diagnostica as dificuldades e propõe intervenções durante o ano letivo. (EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, 2015, [s/n], grifos meus).

Ainda de acordo com o referido PPP da instituição, conforme determinado pela Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), filosofia de gestão norteadora do trabalho desenvolvido, a escola tem por foco as seguintes premissas: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial e corresponsabilidade. A estas estão atrelados, respectivamente,

os seguintes objetivos: i) protagonismo juvenil: estudantes participantes, autônomos, solidários, competentes e construtores do seu próprio projeto de vida; ii) formação continuada: educadores aprofundando os conhecimentos relacionados a área de atuação, a fim de promover o autodesenvolvimento; iii) atitude empresarial: instituição apresentando resultados concretos que satisfaçam a comunidade e os investidores; e iv) corresponsabilidade: comunidade escolar articulada em prol de um desempenho exitoso, alinhado com a proposta educacional da escola. Com o objetivo de explicitar a consecução desses objetivos propostos, identificam-se, no Quadro 2, as linhas básicas de ação estabelecidas relacionadas ao aspecto pedagógico.

Quadro 2 – Linhas básicas de ação relacionadas ao aspecto pedagógico presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges

DIAGNÓSTICO	AÇÕES
Alunos com dificuldades de aprendizagem.	Nivelamento do conhecimento para o 1º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
	Fortalecimento de monitorias para cada disciplina.
	Realização de atividades de integração e socialização de conhecimentos.
	Estudos e reuniões por áreas de conhecimento da equipe de educadores.
Famílias carentes e jovens sem perspectiva de futuro.	Construção do projeto de vida do aluno.
	Integração família/escola.
Necessidade de apropriação da proposta pedagógica por parte da comunidade escolar e empresas parceiras.	Divulgação da proposta educacional da escola em reuniões de pais e com representantes da comunidade local.
	Participação de representação de pais nos Conselhos de Classe.
	Participação de representação de pais e da comunidade no Conselho Escolar.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges (2015).

Vale destacar que, entre as ações apresentadas no Quadro 2, existem as que não acontecem da forma como está prevista no PPP. Podem-se citar, por exemplo, duas ações das três relacionadas ao diagnóstico intitulado “Alunos com dificuldades de aprendizagem”, quais sejam: nivelamento do conhecimento para o 1º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e fortalecimento de monitorias para cada disciplina.

No caso da primeira ação, a forma como a mesma acontece na escola Maria Ângela necessita de reflexões por parte dos agentes educacionais envolvidos. A meu ver, é necessário planejar essas ações, com o objetivo de contemplar, especialmente, aqueles alunos que

ingressam no Ensino Médio com uma grande defasagem na aprendizagem, o que acaba não acontecendo de forma efetiva.

No tocante à ação fortalecimento de monitoria para cada disciplina, esta está inserida informalmente no contexto educacional e, a meu ver, também necessita de um olhar mais atencioso por parte da gestão pedagógica, apesar de figurar como uma linha de ação relacionada ao aspecto pedagógico presente no PPP da referida escola.

Em conformidade com o que já foi dito anteriormente, a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges atende à comunidade carente da Praia do Futuro I, comunidade na qual o perfil socioeconômico é de baixa renda, com um alto índice de violência e desemprego. Nesse sentido, a escola busca oferecer a seus jovens discentes uma formação teórica/prática que os forme para o mundo do trabalho. Diante dessa realidade, busca-se sintonia com os arranjos produtivos de Fortaleza. A cidade está localizada no litoral Atlântico, com altitude média de 21 metros, extensão de 313,8 km² e 2.447.409 habitantes, segundo o IBGE (2010). É centro industrial e comercial de relevância para o país, sendo o 15º maior PIB municipal nacional e segundo do Nordeste (IBGE, 2008). Essa capital tem no comércio sua maior fonte geradora de riquezas, bem como na produção de calçados, têxteis, couros e alimentos. Além disso, é também um dos destinos turísticos mais procurados do país, com vasta rede de hotéis, restaurantes e atrações diversas, como o artesanato, casas de *shows*, praias e suas barracas, entre outras. Assim, os cursos ofertados – Técnico em Administração, Técnico em Logística, Técnico em Mineração, Técnico em Petróleo e Gás e Técnico em Portos – atendem às necessidades do mercado produtivo, especialmente à demanda dos setores econômicos da zona portuária, haja vista o Porto do Mucuripe, administrado pela Companhia Docas do Ceará (CDC), que está situado na Enseada do Mucuripe, praia contínua à Praia do Futuro.

Nesse sentido, apresentam-se, no Quadro 3, os cursos técnicos oferecidos desde 2015 até os dias atuais, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (2014), com a proposta de capacitar os alunos com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo, conforme os eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Recursos Naturais, Produção Industrial e Infraestrutura.

Quadro 3 – Cursos ofertados na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges

CURSOS	EIXOS TECNOLÓGICOS Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), 2014	
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	Executa operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplica conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais.
Técnico em Logística	Gestão e Negócios	Aplica os principais procedimentos de transporte, armazenamento e logística. Executa e agenda programa de manutenção de máquinas e equipamentos, compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos. Colabora na gestão de estoques. Presta atendimento aos clientes. Implementa os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico.
Técnico em Mineração	Recursos Naturais	Opera equipamentos de extração mineral, sondagem, perfuração, amostragem e transporte. Auxilia na caracterização de minérios sob os aspectos físico-químico, mineralógico e granulométrico. Executa projetos de desmonte, transporte e carregamento de minérios. Monitora a estabilidade de rochas em minas subterrâneas e a céu aberto. Auxilia na elaboração de mapeamento geológico e amostragem em superfície e subsolo. Opera equipamentos de fragmentação, de separação mineral, separação sólido-líquido, hidrometalúrgicos e de secagem.
Técnico em Petróleo e Gás	Produção Industrial	Opera e controla máquinas e equipamentos na produção de petróleo e gás natural. Auxilia e atua na programação, planejamento e execução da manutenção de máquinas e equipamentos. Determina propriedades e grandezas dimensionais de rochas, fluidos e materiais para a indústria do petróleo e gás natural. Auxilia no controle dos efeitos ambientais das operações efetuadas.
Técnico em Portos	Infraestrutura	Atua na operação portuária. Trabalha no agenciamento de embarcações. Encaminha procedimentos de importação e exportação com base no regulamento aduaneiro. Opera e gerencia a manutenção dos equipamentos eletromecânicos de operação portuária.

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (2018).

É importante ressaltar, em relação às informações presentes no Quadro 3, que a Secretaria da Educação do estado mantém setor de apoio às escolas de Educação Profissional, com destaque para o acompanhamento da disciplina de estágio curricular. Para a consecução dos estágios curriculares, a SEDUC, através da Célula de Estágios (CEEST), mantém diálogo com o setor empresarial, bem como convênio com outros setores públicos. A parceria com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) permite a seleção e contratação dos docentes do eixo técnico.

Como já mencionado, a referida instituição de ensino iniciou suas atividades em fevereiro de 2015, ofertando, juntamente com o Ensino Médio regular, os cursos técnicos em Logística, Mineração, Petróleo e Gás e Portos. Em 2017, essa instituição deixou de ofertar o curso técnico em Mineração e passou a ofertar o curso técnico em Administração e, em 2018, não ofertou o curso de Logística e voltou a ofertar o curso de Mineração. Vale ressaltar que esse “rodízio” na oferta dos cursos no início de cada ano letivo configura-se como uma prática comum nas escolas de educação profissional do Ceará, tendo em vista o atendimento aos arranjos produtivos locais. Destaca-se que a escolha dos cursos tem direta associação com as demandas do mercado de trabalho de seu entorno e que a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges está localizada nas imediações do Porto do Mucuripe, próximo a indústrias e empresas de médio e grande porte. Assim, no início de 2018, as doze turmas da escola foram divididas entre os cinco cursos técnicos ofertados: Administração, Logística, Mineração, Petróleo e Gás e Portos, conforme é possível verificar nas informações organizadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2018)

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Cursos Técnicos	Administração Mineração Petróleo e Gás Portos	Administração Logística Petróleo e Gás Portos	Logística Mineração Petróleo e Gás Portos
Total de alunos por série	160	138	141
Total de alunos	439		

Fonte: Secretaria da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges (2018).

Considera-se relevante destacar as seguintes informações acerca da organização do ano letivo da referida escola: no tocante ao calendário letivo, ele é organizado por períodos, também conhecidos por bimestres, sendo que cada período compreende 50 dias, conforme orientações dadas pela SEDUC.

Já com relação ao Sistema de Avaliação da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, este é composto por um conjunto de avaliações de aprendizagem constituído, basicamente, por avaliações escritas mensais e bimestrais, trabalhos de pesquisa, apresentação de seminários, produções textuais (redações) e provas práticas realizadas nos laboratórios de Química, Física, Biologia e Matemática. Um ponto importante a ser destacado é que, para os alunos serem aprovados, é necessário que atinjam médias bimestrais iguais a ou maiores que 6,0 (seis).

Cabe destacar que, a cada final de bimestre, são realizadas as Reuniões de Conselho de Turma (RCTs), sob a presidência do Professor Diretor de Turma⁵, com a participação da diretora, dos coordenadores escolares, de alunos e de todos os professores das respectivas turmas, onde são apresentados e analisados os mapas de acompanhamento bimestral das turmas. Para tanto, são feitas doze reuniões, uma para cada turma.

No intuito de aprimorar o processo de ensino, ao final das RCTs, são registrados, em ata, encaminhamentos importantes com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos que se encontram abaixo da média em seis ou mais componentes curriculares. A título de exemplo, pode-se citar um desses encaminhamentos: nas reuniões de pais, acontecidas logo após as RCTs, aqueles pais cujos filhos apresentam uma situação muito crítica de baixo desempenho são chamados a conversar, individualmente, com a gestão no intuito de reforçar a importância da parceria família e escola quando o assunto é aprendizagem e sucesso escolar. Na ocasião, formaliza-se a assinatura de um Termo de Compromisso (TC), com o objetivo de chamar atenção dos pais no sentido de que acompanhem mais efetivamente os estudos dos seus filhos.

Dito isso, apresentam-se, na Tabela 6, dados relacionados ao quantitativo de Termos de Compromisso assinados pelos pais ou responsáveis dos alunos com baixo desempenho em seis ou mais disciplinas ao final dos 1º, 2º e 3º bimestres. Com relação ao 4º bimestre, faz-se a entrega dos boletins na reunião de pais, e os PDTs conversam com os pais dos alunos que ficaram em recuperação final (RF). Após os resultados do período de recuperação final, a gestão conversa com os pais dos alunos que foram aprovados parcialmente. Na ocasião, eles assinam o Termo de Compromisso da Progressão Parcial (TCPP), com o objetivo de acompanharem os estudos de progressão dos seus filhos.

⁵ O Projeto Professor de Turma nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Ceará iniciou, em caráter experimental, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), juntamente com a implantação das vinte e cinco Escolas Estaduais de Educação Profissional, em 25 municípios cearenses. Um dos objetivos do PPDT é proporcionar uma educação que vise à excelência através de um clima escolar propício à aprendizagem, tendo na figura do Professor Diretor de Turma o principal elemento agregador na busca das condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens educandos. Para tanto, o PDT dedica ao projeto quatro horas de sua carga horária semanal e tem como principais funções: mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores, disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola, promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos, lecionar o componente curricular Formação Cidadã, o qual pertence à parte diversificada na matriz curricular. A escolha do Professor Diretor de Turma (PDT) baseia-se em alguns critérios relacionados a requisitos como: professor comprometido com a formação integral dos jovens estudantes, saber ouvir ativamente, ser um bom líder (ético, responsável, incentivador, paciente, sensível e sobretudo um mediador do processo de ensino e aprendizagem). Nesses dez anos de existência das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, o Projeto Professor Diretor de Turma, implantado juntamente com a proposta pedagógica dessas escolas, em 2008, contribuiu, em grande medida, com a formação dos jovens estudantes dessas escolas.

Tabela 6 – Quantidade de Termos de Compromisso (TCs) assinados pelos pais ou responsáveis (2015-2017)

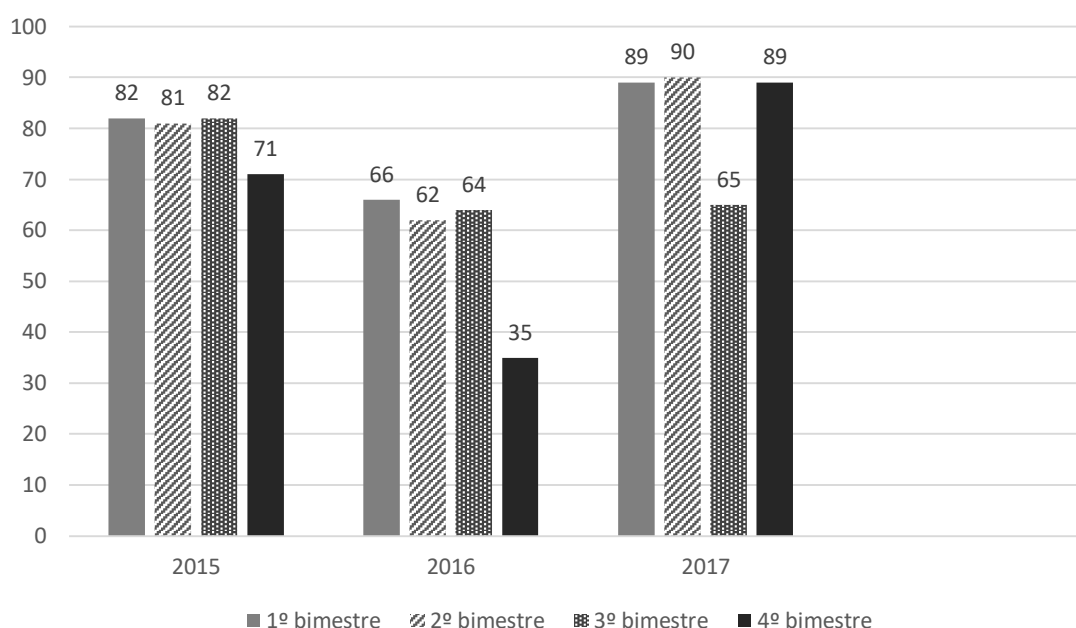
Ano letivo	Quantitativo de turmas	Matrícula final	Quantidade de TCs assinados nos 1º e 2º bimestres	Quantidade de TCs assinados no terceiro bimestre
2015	04	152 alunos	25	10
2016	08	291 alunos	18	12
2017	12	495 alunos	17	11

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das pastas individuais dos alunos (2018).

Vale lembrar que o objetivo da assinatura desses termos é chamar a atenção dos pais no sentido de que acompanhem mais de perto os estudos de seus filhos. A conversa estabelecida com os pais e a gestão tem como intuito buscar alternativas para reverter a situação de baixo desempenho. Desde que iniciou seu funcionamento, em 2015, tem enfrentado dificuldades, tendo em vista o enfrentamento de uma realidade desafiadora frente à defasagem na aprendizagem dos alunos novatos, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas consideradas críticas.

Destarte, algumas ações pedagógicas são implementadas no intuito de melhorar o desempenho desses alunos, tais como: i) no início do ano letivo faz-se o nivelamento com as turmas dos primeiros anos; ii) ao final do primeiro bimestre, aplica-se uma avaliação diagnóstica; e iii) planejam-se momentos com esses alunos no sentido de assisti-los de forma mais efetiva, através do reforço escolar nos horários de almoço. Porém, tais ações não têm tido a eficácia esperada no tocante à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações bimestrais, haja vista a grande quantidade de alunos abaixo da média, a cada final de bimestre, registrados nos mapas de acompanhamento bimestral extraídos do SIGE. Nos anos de 2015, 2016 e 2017, foi registrado nos referidos mapas um maior percentual de alunos abaixo da média nas turmas de primeira série. Por essa razão, destaco no Gráfico 3 os desempenhos da referida série nos três anos analisados.

Gráfico 3 – Percentuais de alunos de primeira série com baixo desempenho nas avaliações internas: abaixo da média em pelo menos uma disciplina (2015-2017)



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Ressalta-se que, ao analisar os dados expostos no Gráfico 3, observa-se que, respectivamente, nos anos de 2015, 2016 e 2017, em média, 79%, 69,2% e 83,2% dos alunos ficaram abaixo da média em pelo menos uma disciplina ao final dos bimestres letivos. Constata-se, após consultar os mencionados mapas, que as disciplinas que apresentaram, em média, um maior quantitativo de alunos com baixo desempenho nas avaliações internas foram Língua Portuguesa e Matemática. Considera-se importante ressaltar que, ao final de cada bimestre, a diretora reúne-se com as turmas no intuito de conversar sobre o desempenho destas. Na ocasião, ela expõe indicadores de aprendizagem, através de dados expostos em gráficos e tabelas.

Para além da socialização desses dados, a referida gestora conversa com os alunos sobre assuntos relacionados à escola e sua missão enquanto instituição de Ensino Médio Integrado e o importante desafio de promover uma educação de qualidade para seus alunos. Na ocasião, é entregue um certificado de reconhecimento aos alunos que atingiram a média em todas as disciplinas. Cabe ressaltar que os alunos são muito receptivos a essa ação da gestão, considerada positiva por todos, gestão, professores e alunos, ainda que seus efeitos sejam de baixo impacto no que se refere à melhoria dos indicadores bimestrais de desempenho nas avaliações internas. Dito isso, destaca-se, na seção a seguir, o rendimento escolar da Escola

Maria Ângela da Silveira Borges traduzido em indicadores de aprendizagem referentes à recuperação final, aprovação e aprovação parcial no período letivo de 2015 a 2017.

1.6 FRACASSO-SUCESSO ESCOLAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Para autores como Jacomini (2009), o termo fracasso escolar tem relação direta com exclusão e, como consequência, tem-se a evasão escolar. Essa autora, em grande medida, faz uma associação da reprovação com a exclusão quando afirma que “a reprovação – tida inicialmente como uma ‘nova chance de aprendizagem’ para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola”. Jacomini esclarece, ainda, que:

[...] argumentos como ‘os alunos não querem aprender’, ‘não têm vontade’, ‘não se dedicam’, ‘não têm capacidade’, ‘não têm apoio da família’, ‘só querem saber de brincar e conversar’, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito (JACOMINI, 2009, p. 561).

Esse esclarecimento remete à situação desafiadora de baixo desempenho dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, desde quando iniciou suas atividades, em 2015, haja vista que seus indicadores internos (aprovação, aprovação parcial e reprovação) suscitam inquietações, tanto por parte da gestão quanto por parte da SEFOR 2. Vale lembrar que os referidos indicadores se encontram nos mapas de acompanhamento bimestral disponibilizados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

Dando prosseguimento às discussões sobre resultados finais da referida instituição de ensino, traz-se para o bojo desta discussão a Resolução de Nº 472/2018 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará, em seu Art. 2º, que define a progressão parcial como a promoção do aluno para o ano seguinte, com defasagem em alguns conteúdos dos componentes curriculares/áreas do conhecimento, necessitando, por esse motivo, de outras oportunidades de aprendizagem, previstas e regulamentadas no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar. Dito isso, apresentam-se na Tabela 7 os resultados finais da referida instituição de ensino, em seus três primeiros anos de funcionamento, com o objetivo de chamar a atenção para os seus indicadores internos de aprendizagem, sobretudo no que se refere às taxas de aprovação parcial.

Tabela 7 – Rendimento Escolar da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges (2015-2017)

Ano letivo	Nº total de alunos	Aprovados		Aprovados parcialmente		Reprovados		Transferidos		Abandono	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2015	170	107	62,9	38	22,3	6	3,5	18	10,6	1	0,7
2016	302	232	76,8	56	18,6	3	0,9	11	3,7	0	0
2017	448	350	78,1	60	13,4	15	3,3	23	5,2	0	0

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das Atas de Resultados Finais (ARF) da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges (2015, 2016, 2017).

Observa-se, pelos dados apresentados na Tabela 7, que houve um aumento do quantitativo de alunos aprovados parcialmente, no período de 2015 a 2017, totalizando um quantitativo de 154 alunos. Cabe destacar que, desse quantitativo de alunos aprovados parcialmente, 118 são alunos da primeira série, 38 alunos em 2015, 37 alunos em 2016 e 43 alunos em 2017, ou seja, aproximadamente uma turma de primeira série, em cada ano do período citado, encontrava-se na situação de aprovada parcialmente.

Destaca-se, ainda, que esses alunos estão amparados pelo Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a saber:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p.20).

Em conformidade com a LDBEN, o Regimento Interno (RI) da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, em seu Artigo 60, estabelece que o aluno pode ficar em progressão parcial em até três componentes curriculares:

A escola oferecerá aos alunos que não obtiverem êxito na recuperação, o regime de progressão parcial.

§ 1º - Entende-se por progressão parcial o processo que permite o aluno avançar de uma série para outra, com componente curricular não concluído na última série cursada.

§ 2º - Na progressão parcial será preservada a sequência do currículo, conforme o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

§ 3º - Fica estabelecido o número de até três componentes curriculares para a efetivação do processo de progressão parcial.

§ 4º - O resultado da progressão parcial deve ser registrado em ata especial, na ficha individual do aluno e nas observações do histórico escolar (EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES, 2015, p. 16).

Vale lembrar que a escola, desde 2017, não oferece aos seus alunos a possibilidade de fazerem recuperação paralela, recuperação acontecida após o final de cada bimestre, o que significa que os alunos que não atingem a média bimestral 6,0 terão que “recuperar” no bimestre seguinte, ou seja, compensar o “déficit de aprendizagem” do bimestre anterior, sob pena de ter que submeter-se aos estudos de recuperação final (RF). Esta recuperação acontece no início do mês de janeiro, assim que a escola retorna às atividades após o recesso natalino. No penúltimo dia letivo, é feita uma reunião de pais para a entrega dos boletins dos alunos. Na ocasião, os pais dos alunos que irão prorrogar os estudos no período de recuperação final tomam conhecimento do calendário das aulas, no qual constam os dias letivos de atividades, incluindo aulas e avaliações da aprendizagem.

Vale ressaltar que, para que sejam socializados os resultados da RF, é feito o último Conselho de Turma. Este acontece logo após o referido período no intuito de que sejam feitos encaminhamentos importantes, como a aplicação de uma segunda avaliação para um pequeno percentual de alunos, que não alcançou aprovação em uma determinada disciplina, no intuito de que se evite uma eventual reprovação ou uma aprovação parcial. Cabe lembrar que as tomadas de decisões desse Conselho são feitas de forma consensual e parcimoniosa.

Ainda de acordo com os dados apresentados na Tabela 7, no período de 2015 a 2017, a média de alunos que ficam em progressão parcial é de 53 alunos. Esses alunos, além dos estudos dedicados ao conteúdo das disciplinas referentes à série que estão cursando, têm que dedicar-se aos estudos das disciplinas em que foram reprovados no ano anterior. Ressalta-se que, em grande medida, os desempenhos bimestrais insatisfatórios, de baixos percentuais de alunos com média para aprovação nos finais dos bimestres, impactam negativamente nos resultados finais de aprovação, tendo em vista a quantidade de alunos que fica em progressão parcial.

Para além do indesejado quantitativo de alunos em progressão parcial, um outro impacto negativo e bastante relevante está relacionado à dificuldade enfrentada por esses alunos aprovados em regime de progressão parcial, em virtude do esforço que eles têm que fazer para conciliar os horários de estudo a mais dedicados aos componentes curriculares da progressão parcial, o que não deixa de comprometer o seu rendimento e exigir mais comprometimento com seus estudos, o que não é nada fácil nem para eles, nem para a gestão e muito menos para os professores que os acompanham diretamente.

Os alunos que são aprovados parcialmente são acompanhados pelos professores das disciplinas nas quais ficaram em progressão parcial, bem como pela coordenação escolar, durante todo o período de realização das atividades propostas. Vale ressaltar que esse período

se inicia no mês de fevereiro e termina entre os meses de outubro e novembro. Destaca-se que essas atividades fazem parte de um cronograma de estudos elaborado pela coordenação escolar, o qual é entregue aos alunos com o intuito de que eles se preparem para as avaliações da progressão.

A referida preparação acontece da seguinte forma: no início do ano letivo, são realizadas duas reuniões, uma com os alunos que estão em progressão parcial e outra com os pais desses alunos. Ambas têm como objetivo explicitar para os mesmos como se dará o processo da progressão parcial. Na ocasião da reunião de pais, estes assinam um termo comprometendo-se a acompanhar os estudos dos seus filhos no sentido de melhorar o desempenho deles nas avaliações de aprendizagem. Na ocasião da reunião com os alunos, é apresentado um cronograma de estudos contendo as datas com os “plantões” tira-dúvidas. Esses plantões acontecem uma vez por semana, durante o intervalo do almoço. Nesse intervalo, os professores tiram as dúvidas dos alunos referentes ao material de estudo, composto por listas de exercícios e o cronograma das atividades desenvolvidas nos referidos “plantões”. Para além desses “plantões”, os professores das disciplinas nas quais os alunos são aprovados parcialmente colocam-se à disposição para tirar dúvidas, haja vista que todos os professores das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará possuem dedicação exclusiva, o que significa que todo professor dessas escolas é lotado com 40h/a em uma única instituição. Porém, o compromisso com os estudos de progressão parcial fica, em grande medida, a cargo dos próprios alunos. Eles têm que se esforçar em “grau” consideravelmente maior em relação aos alunos que não se encontram nessa situação. Vale ressaltar que, naturalmente, exige-se dos alunos em progressão parcial maior dedicação e compromisso com os seus estudos, haja vista terem que conciliar os estudos da série atual, em curso, com os estudos da progressão. Para melhor esclarecimento, apresenta-se no Quadro 4 um exemplo de um cronograma com as atividades referentes aos estudos de progressão de Matemática para os alunos das turmas de 2ª série de 2019, com o intuito de reafirmar o acúmulo de atividades assumidas pelos alunos que ficam em progressão parcial.

Quadro 4 – Cronograma com as atividades da progressão entregue aos alunos aprovados parcialmente em Matemática na 1ª série (2018)

DATA	HORÁRIO	LOCAL	ATIVIDADE
20/02/19	14h	Lab. de Biologia	Reunião com alunos para apresentação do cronograma de provas.
27/02/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
13/03/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
20/03/19	15h10	Lab. de Biologia	1ª Prova de Matemática
27/03/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
03/04/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
10/04/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
17/04/19	15h10	Lab. de Biologia	2ª Prova de Matemática
24/04/19	12h15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
08/05/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
15/05/19	15h10	Lab. de Biologia	3ª Prova de Matemática
22/05/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
29/05/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
05/06/19	12h 15	Lab. de Biologia	Plantão de MATEMÁTICA
12/06/19	15h10	Lab. de Biologia	4ª Prova de Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

O principal objetivo da entrega desse cronograma aos alunos é facilitar a organização dos estudos de progressão parcial. Cabe lembrar que, como a escola é de tempo integral, percebe-se que essas atividades do “plantão tira-dúvidas”, por serem no intervalo do almoço, tornam-se cansativas, haja vista a carga horária diária de 9 aulas. Porém, esses “plantões” contribuem para o aprendizado dos alunos, tendo em vista a presença do professor da disciplina. São encontros que têm como objetivo prepará-los para as avaliações de aprendizagem, bem como incentivá-los a serem mais proativos e comprometidos com os estudos da progressão parcial. Considera-se oportuno destacar que o cronograma ajuda, em grande medida, os alunos a ficarem atentos às datas das avaliações, assim como a preparação deles, facilita a obtenção de resultados satisfatórios e, consquentemente, a lograrem êxito nos estudos de progressão parcial. Dito isso, apresentam-se na Tabela 8 os resultados da progressão parcial nos anos letivos de 2015, 2016 e 2017, tendo como objetivo chamar atenção para o quantitativo de alunos que são promovidos para a série seguinte em regime de progressão parcial.

Tabela 8 – Resultados da Progressão Parcial da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2015 a 2017)

Ano letivo	Matrícula	Série existente	Número de alunos aprovados parcialmente	Porcentagem de alunos aprovados parcialmente	Alunos reprovados na progressão parcial	Porcentagem de alunos reprovados na progressão parcial
2015	150	1ª série	38	25,3	0	0
2016	160	1ª série	37	23,1	0	0
	131	2ª série	19	14,5	0	0
2017	160	1ª série	43	26,9	0	0
	153	2ª série	17	11,1	2	11,8
	135	3ª série	-	-	-	-

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Ressalta-se que, de acordo com os dados apresentados na Tabela 8, o quantitativo de alunos aprovados parcialmente é maior nas turmas de 1ª série. De um total de 154 alunos, 118 são da 1ª série, o que corresponde a um percentual de 76,62%. Desse modo, mesmo que, durante o período analisado, não tenha havido nenhum aluno de 1ª série reprovado na progressão parcial, o núcleo gestor compreende que há a necessidade de um acompanhamento mais efetivo para as turmas de 1ª série, uma vez que tal situação é recorrente: elevado quantitativo de alunos aprovados parcialmente da 1ª para 2ª série.

Para facilitar a compreensão do rendimento acadêmico dos alunos nas avaliações de aprendizagem da citada escola, estão expostos na Tabela 9 os dados relativos ao acompanhamento bimestral do rendimento escolar, os quais evidenciam o baixo desempenho dos alunos nas avaliações realizadas no decorrer dos bimestres dos anos letivos em questão de todas as séries da referida escola.

Tabela 9 – Desempenho dos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges nas avaliações internas (2015-2017)

BIMESTRES	Matrículas	2015					
		Alunos na média ou maior	Alunos abaixo da média	Alunos aprovados	Alunos aprovados em regime de progressão parcial	Alunos reprovados	Abandono
1º	150	26	124	-	-	-	-
2º		29	121	-	-	-	-
3º		27	123	-	-	-	-
4º		29	106	-	-	-	01
RESULTADO FINAL		106	44	106	38	06	01
2016							
1º	291	78	213	-	-	-	-
2º		95	196	-	-	-	-
3º		86	205	-	-	-	-
4º		174	117	-	-	-	-
RESULTADO FINAL		232	59	232	56	03	00
2017							
1º	495	41	384	-	-	-	-
2º		94	331	-	-	-	-
3º		138	287	-	-	-	-
4º		72	353	-	-	-	-
RESULTADO FINAL		350	75	350	60	15	0

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Nos dados apresentados na Tabela 9, chama-se atenção para o quantitativo de alunos abaixo da média ao final dos bimestres, o que significa que esses alunos não foram aprovados em todas as disciplinas, ou seja, no decorrer dos quatro bimestres, ficaram abaixo da média em pelo menos uma disciplina. Outro dado significativo apresentado nessa tabela é a quantidade de alunos aprovados parcialmente após a conclusão do ano letivo.

Vale ressaltar que, nos dados apresentados no resultado final dessa tabela, nesses três anos de funcionamento da escola (2015, 2016 e 2017), um total de 38, 56 e 60 alunos, respectivamente, foram promovidos para a série seguinte em progressão parcial, apesar de a escola ter optado em fazer recuperação paralela (RP) com os alunos que ficaram com médias bimestrais abaixo de 6,0 nos seus dois primeiros anos de funcionamento, conforme está preconizado no seu Regimento Interno, em seus artigos 73 e 74:

Art. 73 - Os estudos de recuperação constituem-se um dever da escola, com a participação da família, cujos procedimentos serão disciplinados neste

regimento. Entende-se por estudos de recuperação o tratamento especial dispensado aos alunos em situação de aprendizagem considerada insuficiente pelo professor.

PARÁGRAFO ÚNICO - Concomitante ao processo de ensino e aprendizagem e durante o período letivo, deve-se propiciar, quando necessário, revisão e recuperação continuadas das avaliações programadas.

Art. 74 - A escola adotará duas modalidades de recuperação para os alunos que apresentarem insuficiência na aprendizagem:

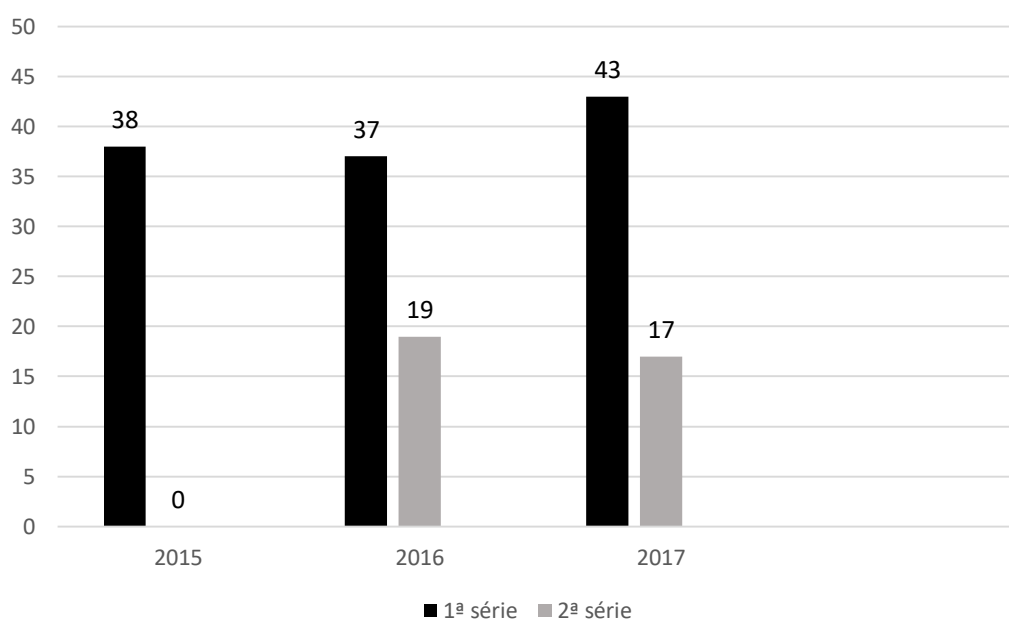
I. Recuperação paralela - realizada no decorrer do ano letivo;

II. Recuperação final - Realizada, após o período letivo, para alunos que não tenham desenvolvido as competências previstas nos componentes curriculares.

PARÁGRAFO ÚNICO - Não será limitado o número de componente curricular para efeito de recuperação (EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES, 2015, p. 16).

Considera-se relevante destacar que, diferentemente dos anos letivos anteriores, no ano letivo de 2017 não foi possível realizar a recuperação paralela (RP), a qual deve ocorrer, como o próprio nome diz, paralelamente, a cada final de bimestre, tendo em vista o sistema de cogestão, realidade que a escola está vivenciando desde o mês de agosto de 2015. Em breves palavras, esclarece-se que cogestão é o termo utilizado na situação em que duas escolas funcionam em um único prédio. Chama-se atenção para o seguinte fato: com o total de doze turmas, no ano de 2017, a escola ficou impossibilitada de realizar a recuperação paralela (RP), devido à ocupação dos espaços de aprendizagem (laboratórios, biblioteca e salas de aula) pelas duas escolas, o que inviabilizou a logística de aplicação das avaliações desse tipo de recuperação nas turmas. Convém destacar que, pelos dados apresentados nas Atas de Resultados Finais (ARFs) referentes aos anos letivos de 2015, 2016 e 2017, constata-se uma maior quantidade de alunos em progressão parcial nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (46 alunos) e de Matemática (95 alunos). O Gráfico 4 apresenta o quantitativo de alunos que, ao final dos estudos de recuperação final, foram promovidos para a série seguinte em regime de progressão parcial.

Gráfico 4 – Quantitativo de alunos em progressão parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2015 a 2017)



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Destaca-se, a partir dos dados apresentados no Gráfico 4, que, em 2015, ficaram 38 alunos em progressão parcial. De 2016 para 2017, houve um aumento do quantitativo de alunos aprovados parcialmente nas respectivas turmas de primeira série: em 2016 ficaram 37 alunos de primeiro ano em progressão parcial, e em 2017 esse quantitativo passou para 43. Esses dados remetem a reflexões importantes relacionadas ao maior esforço que os alunos em progressão necessitam despender, haja vista a extensa carga horária diária, 9 aulas, e a elevada quantidade de disciplinas presente na matriz curricular dos cursos técnicos, conforme constatar-se-á na Tabela 10.

Diante do que foi discutido a respeito dos dados apresentados na Tabela 7, constata-se que uma parcela considerável de alunos chega ao final do ano letivo tendo que se submeter aos estudos de recuperação final (RF) em três ou mais disciplinas da formação geral, conforme será discutido mais adiante, dentro de um período de estudos de 10 dias letivos. Esse período está estabelecido na Resolução nº 464/2017 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), a qual dispõe sobre estudos de recuperação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, publicada no Diário Oficial do Estado de 09 de outubro de 2017.

Na Tabela 10, estão apresentados os quantitativos de disciplinas, bem como os quantitativos relacionados ao número de alunos por turma, nos anos letivos de 2015, 2016 e 2017, com a finalidade de melhor compreender o “tamanho” da responsabilidade por parte da

gestão escolar e dos demais atores escolares, no que se refere ao acompanhamento das ações administrativas e, principalmente, das pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.

Tabela 10 – Quantitativo de disciplinas e de alunos matriculados por curso e por série (2015 a 2017)

Ano letivo	Série	Cursos técnicos	Quantitativo de disciplinas			Matrícula final ⁶	Total de alunos
2015	1ª		FG*	FP**	AC***		
		Logística	13	04	05	36	150
		Mineração		04		37	
		Petróleo e Gás		03		37	
		Portos		04		40	
2016	1ª	Logística	13	04		40	155
		Mineração		04	37		
		Petróleo e Gás		03	40		
		Portos		04	38		
	2ª	Logística	12	09	32	136	
		Mineração		07	33		
		Petróleo e Gás		12	35		
		Portos		08	36		
2017	1ª	Administração	13	05	38	151	
		Logística		04	38		
		Petróleo e Gás		03	37		
		Portos		04	38		
	2ª	Logística	12	09	40	144	
		Mineração		07	36		
		Petróleo e Gás		12	36		
		Portos		08	32		
	3ª	Logística	12	04	06	32	130
		Mineração		05		32	
		Petróleo e Gás		06		33	
		Portos		05		33	
TOTAL		05	13	76	06	-	-

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das Atas de Resultados Finais (ARFs) da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges (2015, 2016, 2017).

* Formação Geral

** Formação Profissional

*** Atividades Complementares

Ressalta-se que no ano de 2015 as quatro turmas de primeiro ano iniciaram com 45 alunos. Por questão de melhor acomodação dos discentes, levando-se em conta o espaço físico

⁶ Matrícula final = matrícula inicial – o nº de alunos (transferidos + abandonos)

das salas de aula, as turmas de primeiro ano iniciadas em 2016 e 2017 foram reduzidas para 40 alunos cada. Com o objetivo de apresentar o rendimento dos alunos nas avaliações internas, nesses três anos de funcionamento, apresenta-se, na Tabela 11, o quantitativo de alunos que foram submetidos aos estudos de recuperação final ao término dos anos letivos de 2015 a 2017, por disciplina.

Tabela 11 – Número de alunos em recuperação final (RF) por disciplina (2015-2017)

Disciplina	1ª série	2ª série	3ª série
Arte	1	-	-
Biologia	8	19	8
Educação Física	2	3	3
Filosofia	3	26	13
Física	44	30	6
Geografia	12	15	13
História	7	13	12
Língua Estrangeira (Espanhol)	8	23	1
Língua Estrangeira (Inglês)	5	37	12
Língua Portuguesa	45	55	45
Matemática	85	173	57
Química	27	75	23
Sociologia	2	12	20
Disciplinas da Formação Profissional		26	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos mapas de notas 2015, 2016 e 2017 (SIGE, 2018).

Na Tabela 11, chama-se atenção para o elevado quantitativo de alunos, 315 alunos, das três séries que ficaram em recuperação final na disciplina de Matemática. Ainda de acordo com os dados apresentados nessa tabela, destaca-se que a disciplina com um maior número de alunos submetidos aos estudos de RF foi Língua Portuguesa, com 45 alunos das 1ª e 3ª séries e 55 alunos da 2ª série. No caso da disciplina de Matemática, foram submetidos aos estudos de recuperação final 85 alunos da 1ª série, 173 alunos da 2ª série e 57 alunos da 3ª série.

Em certa medida, o fato de a série com o maior número de alunos em RF em Língua Portuguesa e Matemática ser a 2ª série pode estar relacionado com os dados da progressão parcial da 1ª série, tendo em vista que a série que apresenta o maior quantitativo de alunos aprovados parcialmente é a 2ª série.

Dito isso, na próxima seção apresenta-se uma descrição do período dedicado aos estudos de recuperação final na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, de 2015 a 2017, com o intuito de melhor compreendê-lo.

1.6.1 Descrição do período de recuperação final da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, anos letivos de 2015, 2016 e 2017

Conforme já citado anteriormente, ao final do ano letivo, para que o aluno esteja aprovado, é necessário que ele obtenha, pelo menos, média anual de 6,0 em todas as disciplinas. O objetivo dessa seção é descrever o rendimento escolar anual da referida escola, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Para tanto, fez-se um levantamento das disciplinas que apresentaram alunos em recuperação final ao término dos anos de 2015, 2016 e 2017. Na Tabela 12 estão expostas as referidas disciplinas com os correspondentes percentuais de alunos que se submeteram à prorrogação de estudos de recuperação final.

Tabela 12 – Disciplinas que apresentaram alunos em recuperação final (2015-2017)

Disciplinas	Nº alunos em RF	Percentual de alunos em RF, de 2015 a 2017, por disciplina
Análises Laboratoriais de Rochas e Fluidos	1	0,11
Artes	1	0,22
Biologia	35	4,04
Caracterização Tecnológica de Minérios	1	0,11
Cominuição e Classificação	1	0,11
Contabilidade Aplicada	1	0,11
Direito Empresarial	1	0,11
Economia e Mercado	2	0,23
Estatística Aplicada à Operação Portuária	5	0,58
Filosofia	42	4,85
Física	80	9,24
Geografia	40	4,62
Geologia Geral	2	0,23
História	32	3,69
Introdução à Atividade Portuária	3	0,35
Introd. ao Curso Técnico e Ética Profissional	7	0,81
Introdução à Mineração	2	0,23
Língua Estrangeira (Espanhol)	32	1,04
Língua Estrangeira (Inglês)	13	1,50
Língua Portuguesa	145	16,74
Matemática	315	36,37
Matemática Aplicada à Operação Portuária	1	0,11
Química	120	13,86
Sistemática de Importação e Exportação	1	0,11
Sociologia	34	3,93

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Percebe-se, através dos dados apresentados na Tabela 12, a existência de percentuais maiores de alunos em RF nas disciplinas da formação geral do que nas disciplinas da formação profissional. A principal justificativa atribuída a esse fenômeno é o fato de a carga

horária dessas disciplinas ser semestral, ao passo que as disciplinas pertencentes à formação geral possuem carga horária anual. Dessa forma, os professores da formação profissional fazem a recuperação no andamento do semestre. Chama-se atenção para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujos percentuais de alunos submetidos à RF são os maiores, 16,74% e 36,37% respectivamente, no decorrer dos três anos letivos analisados.

Para complementar esta análise, na Tabela 13, apresenta-se um resumo geral do quantitativo de alunos que foi submetido aos estudos de recuperação final, por turma, durante esses três anos de funcionamento da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.

Tabela 13 – Número de alunos em RF por turma (2015-2017)

Ano	Série	Turma	Percentual de Alunos submetidos à RF por turma
2015	1º	Logística	78
		Mineração	69
		Petróleo e Gás	54
		Portos	57
2016	1º	Logística	22
		Mineração	51
		Petróleo e Gás	10
		Portos	55
	2º	Logística	72
		Mineração	79
		Petróleo e Gás	54
		Portos	50
2017	1º	Logística	42
		Administração	74
		Petróleo e Gás	54
		Portos	68
	2º	Logística	50
		Mineração	92
		Petróleo e Gás	64
		Portos	87
	3º	Logística	59
		Mineração	78
		Petróleo e Gás	45
		Portos	39

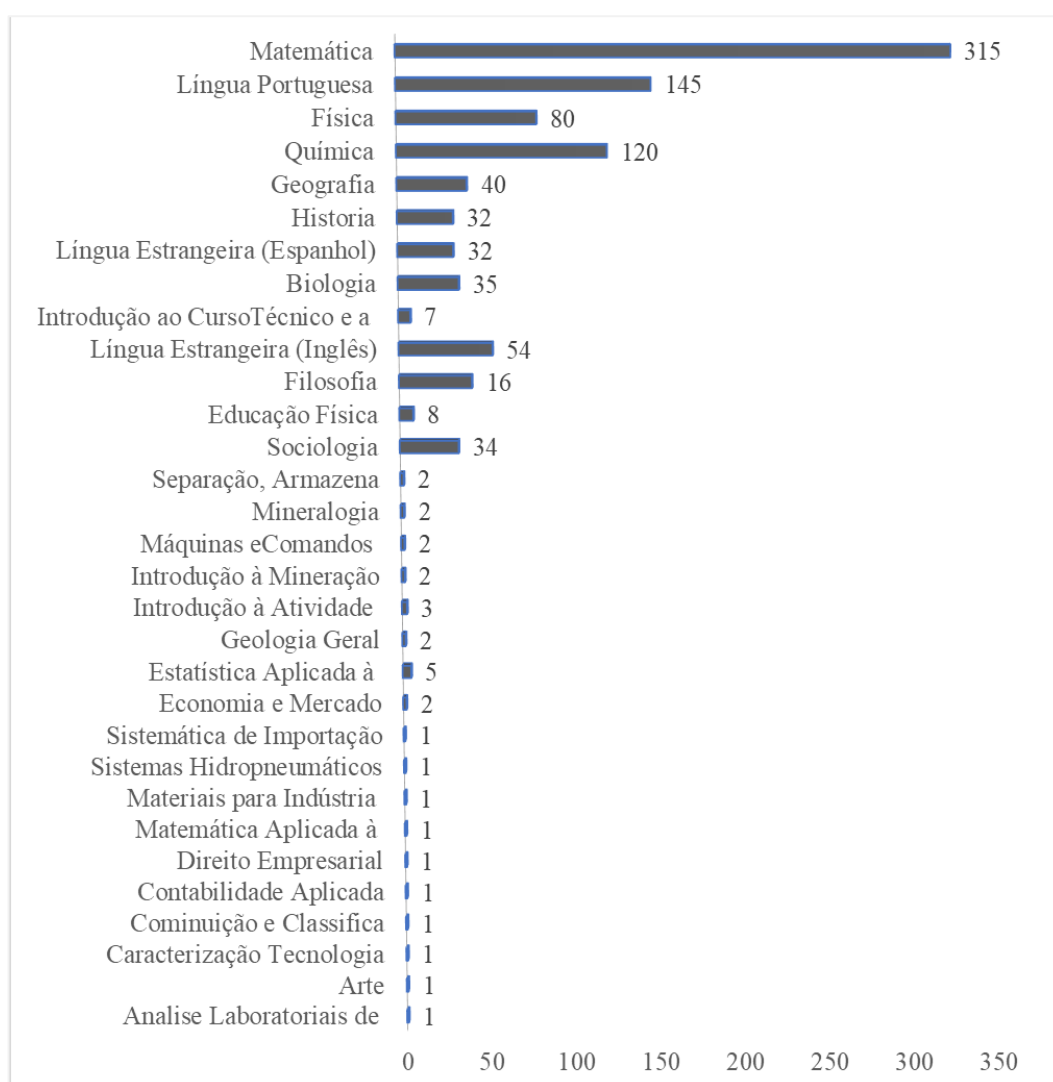
Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

É importante atentar para o fato de que é direito do aluno prorrogar os estudos em recuperação final (RF) em uma ou mais disciplinas. De acordo com os dados da Tabela 13, constata-se que, em média, 58,46% dos alunos, por turma, submeteram-se aos estudos de recuperação final, de 2015 a 2017. Destaca-se que, conforme os dados da Tabela 13, dos 72

alunos das turmas de 3ª série que foram para recuperação final no ano letivo de 2017, uma aluna não obteve aprovação. Considera-se relevante salientar que, somados os quantitativos de alunos das turmas de 1ª e 2ª séries que ficaram em recuperação final em 2017, tem-se um somatório de 130 e 107 alunos, respectivamente. Vale lembrar que as disciplinas da formação profissional, de cada curso e de cada turma, são distintas e possuem cargas horárias bastante diversificadas. As matrizes curriculares dos cursos técnicos trazem de forma discriminada essa distinção.

Dito isso, apresenta-se, no Gráfico 5, um *ranking* das disciplinas com mais alunos submetidos aos estudos de recuperação final (RF), de 2015 a 2017, incluindo 1ª, 2ª e 3ª séries.

Gráfico 5 – Número de alunos submetidos aos estudos de RF por disciplina de todas as turmas de 2015 a 2017 da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE/Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC (2018).

Pode-se concluir, a partir dos dados apresentados no Gráfico 5, que a disciplina de Matemática foi a que deixou uma maior quantidade de alunos em estudos de recuperação final

no período estudado, com um total de 315 alunos. Vale ressaltar que a disciplina de Língua Portuguesa foi a segunda disciplina com o maior quantitativo de alunos em estudos de recuperação final, 145 alunos. A disciplina de Química, com 120 alunos, foi a terceira colocada, e a de Física, com 80 alunos, foi a quarta colocada.

Com base nos quantitativos de alunos que ficam abaixo da média ao final dos bimestres, bem como pelas altas taxas de aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, no período em questão, torna-se perceptível a necessidade de melhoria no acompanhamento pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem, por parte da gestão escolar, no decorrer do ano letivo. Nesse sentido, o próximo capítulo apresentará a análise das causas da alta taxa de aprovação parcial na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges.

2 ANÁLISE DAS CAUSAS DA ALTA TAXA DE APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

No contexto educacional da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, o processo de ensino e de aprendizagem ainda é um desafio para os sujeitos envolvidos com ele, especialmente para a gestão, que é a principal articuladora desse processo. Em face do exposto, elencamos como problemática a seguinte questão: *quais ações podem ser implementadas pela gestão escolar para que haja redução no quantitativo de alunos aprovados parcialmente na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?*

Tendo como referência os dados coletados em campo, este capítulo tem como objetivo analisar os procedimentos didático-pedagógicos adotados pela Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges. Para tanto, ele foi subdividido em três seções. A primeira apresenta os referenciais teóricos utilizados para análise do caso de gestão valendo-se da análise de autores que estudam o assunto. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia, os instrumentos de pesquisa e os sujeitos participantes. As seções subsequentes analisam os dados coletados com a utilização dos instrumentos de pesquisa organizados conforme os seguintes eixos de análise: i) o papel da coordenação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; ii) a concepção de reprovação segundo o núcleo gestor; e iii) o processo de recuperação de aprendizagem.

2.1 A APROVAÇÃO PARCIAL NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AVANÇOS E DIFICULDADES

As discussões acerca do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de que o fracasso escolar é o fracasso da escola são recorrentes entre os estudiosos da área educacional brasileira. De um extremo ao outro deste país, pesquisadores debruçam-se em estudos acerca dos fatores associados ao fracasso escolar. Cita-se como exemplo os autores Carraher e Schliemann (1982). Estes apresentam, em seus textos, concepções de fracasso escolar sob diferentes pontos de vista: a concepção de fracasso escolar aparece como fracasso dos indivíduos (POPPOVIC; ESPOSITO; CAMPOS, 1975), como fracasso de uma classe social (HOGGART, 1957; LEWIS, 1967) e como fracasso de um sistema social, econômico e

político (FREITAG, 1979; PORTO, 1981). No entanto, os referidos autores discordam dessas diferentes concepções.

Para Carraher e Schliemann (1982, p. 79-80):

[...] o fracasso escolar está na incapacidade da escola de aferir a real capacidade da criança no desconhecimento dos processos naturais que levam a adquirir o conhecimento, e na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe.

A concepção desses autores nos remete a discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere aos seguintes aspectos: o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento do trabalho realizado na escola, bem como a forma como acontece o seu processo de recuperação de aprendizagem, tendo em vista a atuação dos atores educacionais envolvidos nesse processo.

Vale ressaltar que as concepções de fracasso escolar trazidas por Carraher e Schliemann (1982) coadunam com o pensamento de Arroyo (1992), quando afirma que a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Segundo esse pesquisador, “[...] a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar” (ARROYO, 1992, p. 48).

As análises de Arroyo (1992) sobre fracasso e sucesso escolar reforçam a necessidade pungente de aprimorar o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola, haja vista a diversidade de problemas que esta enfrenta em seu dia a dia. São dificuldades que os alunos trazem para dentro da escola relacionadas aos seus contextos familiares desajustados por conta de pais dependentes químicos, envolvidos com o tráfico de drogas, depressivos, entre outros. Problemas esses trazidos para o chão da escola, que, por sua vez, não pode dar as costas para eles.

Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228) trazem reflexões acerca do papel do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem na medida em que apresentam uma análise dos textos que tratam do papel ou das funções desse ator educacional sob a visão de vários autores, como: Mate (1998), Almeida (2000), Placco e Souza (2008, 2010), André e Vieira (2006), Cunha e Prado (2008), Canário (1998) e Bruno (1998). Todos eles defendem a formação continuada dos professores como principal função do coordenador pedagógico. Assim, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011):

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola (PLACCO; ALMEIDA; SOUSA, 2011, p. 235).

Percebe-se, de acordo com as sugestões apresentadas pelas autoras, que o coordenador pedagógico desempenha múltiplos papéis no exercício da sua função, quais sejam: o de articulador dos processos educativos, o de transformador de práticas pedagógicas e o de formador de professores.

No tocante aos desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico na função de articulador dos processos educativos, vale destacar a contribuição dos autores Placco e Souza (2012). Segundo esses autores:

Nessa função, o coordenador pedagógico encontra um espaço complexo em que os desafios são muitos, pois deverá lidar com as relações interpessoais, aspectos físicos e emocionais que envolvem toda a comunidade escolar. E acreditam que o trabalho coletivo ‘pode se constituir em suporte e guia para práticas pedagógicas mais efetivas e humanas que promovam não só o ensino e a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam’ (PLACCO, SOUZA, 2012, p. 26).

Nessa direção de pensamento, ao refletir sobre a função do coordenador pedagógico, Bruno e Almeida (2012, p. 99) argumentam que ele “deve ter como preocupação a articulação estreita entre formação pedagógica e a formação da pessoa, isto é, a escola entendida como espaço de desenvolvimento e aprendizagem”. Comungando com esse entendimento, Imbernón (2011) afirma que, para que o coordenador pedagógico desenvolva o papel de articulador dos processos educativos, é fundamental que este tenha: boa comunicação, conhecimento da prática, capacidade de negociação, conhecimento de técnicas de diagnóstico e de análises de necessidades, favorecimento da tomada de decisões e conhecimento da informação. Além disso, precisa saber lidar com os grupos, identificar as necessidades e conhecer as técnicas de aprendizagem de adultos.

As colocações trazidas por esses autores remetem ao cotidiano escolar, tendo em vista que os coordenadores, em grande medida, lidam com situações adversas motivadas pelos contextos familiares, como já explicitado anteriormente, os quais suscitam mobilização tanto por parte da gestão quanto por parte dos professores e dos pais, tendo à frente a pessoa do coordenador escolar, haja vista que este ator é o protagonista incumbido de dialogar com as

famílias na busca de soluções, objetivando tanto o bem-estar dos alunos quanto a melhoria do seu desempenho nas avaliações de aprendizagem.

No que tange à função de transformador das práticas pedagógicas atribuída ao coordenador pedagógico, Orsolon (2012, p. 19) destaca que, para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas, é necessário que ele desenvolva algumas ações durante a formação continuada desses profissionais: trabalhar por meio da gestão participativa, trabalhar com a interdisciplinaridade, assumir as funções de formador, incentivar e acompanhar práticas inovadoras numa perspectiva de parceria, considerar os saberes e as experiências do professor e criar condições para que o professor questione a sua prática.

Por outras palavras, Placco e Souza (2009) enfatizam que, ao coordenador pedagógico:

Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais (SILVA *apud* PLACCO; SOUZA, 2009, p. 39).

Percebe-se, ainda, através das concepções dessas autoras, a incumbência do coordenador pedagógico, nos momentos de reuniões com os professores, em levá-los a refletir sobre suas práticas, buscando a inovação, a criatividade e a mudança de paradigmas que possibilitem avanços relacionados ao aprendizado dos alunos, por meio da dinamização da prática pedagógica. No tocante à função do coordenador pedagógico como formador de professores, Silva (2016) apresenta alguns autores. Para Placco e Souza (2006, p. 46), “o formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida.” Já Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) apresentam considerações sobre a responsabilidade que o coordenador pedagógico tem, em seu papel formador, mais pontualmente no que diz respeito a oferecer condições ao professor para que “aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino”. Nesse sentido, destacam dois dos principais compromissos do coordenador pedagógico:

Com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores

escolares, os pais e a comunidade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Nesse contexto, conforme enfatiza Silva (2016, p. 33), no papel de formador, estão embutidos os papéis de articulador e transformador: “como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo e como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação”.

Desse modo, concorda-se com esse autor quando ele reitera a importância da elaboração de um Plano de Formação baseado na contínua identificação dos saberes e necessidades dos docentes e da unidade escolar. Por outras palavras, Imbernón (2011) destaca que:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

As contribuições trazidas pelos autores acima mencionados, para além de configurarem-se como pertinentes, remetem a questionamentos relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola sobre diferentes aspectos, como a observação das aulas dos professores; faz-se necessário acompanhar o que e como os professores ensinam, observando suas aulas e verificando as atividades que promovem, principalmente fazendo devolutivas, na perspectiva de formá-los, pois “isto lhe[s] dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente” (GEGLIO, 2012, p. 118). Além disso, “[...] a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26). Desse modo, entende-se que se faz necessário que o coordenador pedagógico, apesar das dificuldades enfrentadas por conta do dinamismo da escola, estabeleça uma rotina de trabalho a qual irá conter, essencialmente: momentos de estudo, individual ou coletivo, acompanhamento das práticas docentes e desenvolvimento do seu plano de formação. O que não é tarefa fácil, levando em consideração as especificidades do cotidiano escolar.

Considera-se importante ressaltar um outro aspecto, o qual diz respeito ao estabelecimento de rotinas, apoiando-se em Gouveia e Placco (2013, p. 76), os quais afirmam que “a rotina se configura como um instrumento de planejamento que organiza os conteúdos do trabalho do coordenador no tempo e no espaço, com o objetivo de garantir a articulação de suas distintas atribuições”. Dito isso, discute-se a seguir o processo de recuperação de aprendizagem desenvolvido na escola, sob dois aspectos. O primeiro aborda a seguinte

temática: o que dizem as pesquisas sobre este processo? E o segundo aspecto traz o seguinte questionamento: *como poderia ser o processo de ensino e aprendizagem?* Com relação ao primeiro aspecto, destacam-se, a seguir, os seguintes pesquisadores e seus estudos sobre o processo de “recuperação” de aprendizagem: Caldas (2010), Assis (2015), Silva (2016), Paro (2003), entre outros.

Caldas (2010), em sua pesquisa, analisa criticamente a recuperação escolar praticada na escola pública ao longo da história, fortalecendo as críticas aos pressupostos de que os projetos de recuperação são práticas compensatórias destinadas às dificuldades das crianças de famílias de baixa renda. Busca, ainda, “compreender quais as interpretações e os sentidos pessoais atribuídos à recuperação no cotidiano escolar pelos envolvidos, em especial equipe técnica, professores, alunos e pais de uma escola pública paulista” (CALDAS, 2010, p. 27). Nesse sentido, a autora conclui que “[...] foi consensual entre os participantes da pesquisa a concepção sobre a fragilidade e descrédito da função da recuperação, apontando o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica para todos os seus atores: professores, gestores, pais e alunos” (CALDAS, 2010, p. 231).

Assis (2015), no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulado “Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental”, teve como objetivo entender como os projetos de recuperação de aprendizagem e as questões relativas ao direito à aprendizagem têm sido apreendidos por professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo. Sobre esse assunto, Assis (2015, p. 130) afirma que:

As significações que professores atribuem aos projetos de recuperação estão intimamente atreladas ao ideário do fracasso e reprovação escolar dos alunos. Serão encaminhados à recuperação os candidatos a exclusão no interior da escola, os que ‘não tem jeito’. São os fracassados e possíveis repetentes que permaneceram em tais projetos de recuperação contínua ou paralela.

As significações atribuídas aos projetos de recuperação pelos professores na referida pesquisa nos remetem a reflexões, na perspectiva de evitar rótulos e estigmas que surgem e dos quais são vítimas os alunos com baixo desempenho. Tem-se que investigar as causas que levaram os alunos a submeterem-se aos processos de recuperação no sentido de ser mais uma oportunidade para que eles aprendam, que tenham conhecimento sobre determinado assunto, sem se sentirem incapazes, evitando assim problemas relacionados a baixa autoestima.

Já Silva (2016) enfatiza que as constantes mudanças nas legislações que dispõem sobre os estudos de recuperação têm prejudicado os projetos de recuperação nos últimos anos no estado de São Paulo. O autor pontua que, em 2014, ano em que realizou sua pesquisa, houve novas alterações na legislação. Ele destaca ainda que as inúmeras alterações na legislação interferem tanto na continuidade das formações como na articulação da aprendizagem, de modo a reforçar as contribuições trazidas pelos demais pesquisadores.

Nesse sentido, a depender da forma como é conduzido o processo de recuperação de aprendizagem na escola, é possível o surgimento de problemas relacionados à reprovação ou à promoção automática dos alunos, reproduzindo o modelo social de fora da escola, em que muitos têm pouco e poucos têm muito, intensificando as desigualdades e levando-os à exclusão, confirmando assim o que disse Paro (2003, p. 75):

Nessa sociedade, em que as pessoas valem não pelo que são, mas pelo (poder econômico) que têm, a dominação não se restringe às relações de produção, mas se difunde para todos os âmbitos sociais, num padrão que se multiplica em todas as relações da sociedade.

Diante do exposto, a escola, enquanto instituição de ensino que tem como objetivo superar as dificuldades de aprendizagem que surgem no decorrer da realização do seu trabalho pedagógico, precisa conhecer o contexto familiar dos seus alunos e, a partir desse conhecimento, desenvolver projetos envolvendo parceiros tanto de dentro como de fora da escola, com o objetivo de melhorar a autoestima dos alunos que vivenciam realidades desafiadoras em seus ambientes familiares, por motivos que têm como pano de fundo a desigualdade social e suas implicações. Segundo Camargo (2012, p. 18):

Esse cenário por vezes acaba de certa forma, interferindo nas relações de sala de aula, já que o sistema educacional está inserido em um sistema social que estimula a competição, o individualismo e o consumismo. Esses valores repercutem diretamente na educação, passando a existir uma tendência pela busca de ‘resultados’ também no interior da escola, o que reflete uma relação conflituosa, em que o professor acusa o sistema, a equipe pedagógica culpa o professor, a família nada compreende e o aluno é o produto que representa a falha da aprendizagem. Nessa relação de conflitos, o trabalho de recuperação paralela, por sua vez, tem seu objetivo maior que é a aprendizagem desvirtuada e a preocupação central tanto da escola, quanto do professor e, conseqüentemente, do aluno, permanecendo restrito à nota, no resultado. O neoliberalismo vai-se mantendo e se reproduzindo.

Percebe-se que essas cobranças em série, em grande medida, levam à exclusão dos alunos, uma vez que, como já mencionado, estes são rotulados “os que não aprendem” e, por isso, são tratados de modo diferente, com outros ritmos que não incluem a maioria dos alunos,

o que confere um conceito de punição ou castigo, encontrando sustentação teórica em Assis (2015, p. 130): “Apesar de o discurso apontar para a recuperação como momento de ajuda para os alunos, constituem-se de fato, como segregação dos que não aprendem dentro da escola”.

Prossegue-se nessa discussão, abordando o segundo aspecto já mencionado anteriormente, o qual traz o seguinte questionamento: *como poderia ser o processo de recuperação de aprendizagem?* Camargo (2012), em seu trabalho de pesquisa, apresenta possíveis mecanismos de apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a saber:

Cabe à escola não somente viabilizar o ensino, mas principalmente a aprendizagem, de forma que possibilite a superação das dificuldades encontradas no caminho percorrido para a construção do aprendizado. A recuperação de estudos deveria vir ao encontro do atendimento dessa necessidade, pois é tida como instrumento relevante para levar o aluno ao sucesso escolar, a fim de combater a defasagem de conteúdos, atingindo assim a meta almejada – a efetivação da aprendizagem (CAMARGO, 2012, p. 04).

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Camargo e França (2012, p. 14):

A realização efetiva de um trabalho com recuperação da aprendizagem requer mudanças de metodologia nas aulas que devem ser planejadas com objetivos claros e definidos, onde o trabalho do professor em sala de aula utilize estratégias que permitam conhecer como o aluno está aprendendo durante as aulas. Ou seja, a recuperação necessita ser realizada durante a aula e não somente após a avaliação.

Concorda-se com essas autoras. No entanto, é preciso levar em conta que no cotidiano escolar existem empecilhos, já relatados anteriormente, que dificultam a realização de um efetivo acompanhamento pedagógico do trabalho do professor em sala de aula, especialmente no que tange à recuperação de aprendizagem ser realizada durante a aula, e não somente após a avaliação, da forma como sugerem essas autoras.

Desse modo, Almeida (2012) alerta para o fato de que, no planejamento de suas aulas, o professor deverá propor objetivos que, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno, sejam claros e possam ser realizados por eles. Nesse sentido, a autora aponta dois cuidados a que o professor deverá se atentar ao planejar as suas aulas:

O primeiro cuidado do professor é refletir sobre as consequências de um objetivo que os alunos não têm condições de atingir: a aprendizagem não ocorrerá. Outro cuidado é refletir que o ponto de partida é diferente para cada aluno, porque suas bagagens são diferentes, e esse ponto deve ser respeitado (ALMEIDA, 2012, p. 45).

Assim, retomando-se o já dito anteriormente, acredita-se que se houver um acompanhamento adequado das práticas de recuperação no cotidiano escolar, talvez seja

possível evitar que muitos alunos sejam excluídos da escola, pois, conforme Almeida (2012, p. 45), “É preciso cuidar da proposição dos objetivos, para evitar que o incluído no sistema escolar não se torne um excluído na escola”. Nesse sentido, Paro (2002), em seu artigo intitulado “Reprovação Escolar? Não, obrigado” enfatiza importantes equívocos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, a saber:

Pouca coisa é tão cercada por equívocos, em nossa escola básica, quanto a questão da reprovação escolar, que se perpetua como um traço cultural autoritário e antieducativo. [...] Espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado. [...] Mas, no momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade (PARO, 2002, p. 1).

Vale ressaltar que Paro (2002) traz em seu citado artigo pertinentes questionamentos sobre reprovação, os quais permeiam o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar. Ressalta-se ainda a importância que reside no fato de os agentes escolares ficarem atentos às suas tomadas de decisão relacionadas aos equívocos levantados por esse autor, haja vista tratar-se de decisões que impactarão na vida pessoal e profissional dos alunos. Nesse sentido, Paro (2002) lança mão da seguinte pergunta: Para que serve a escola? Segundo o autor:

Essa pergunta, aliás, vem bem a propósito da forma equivocada e anti-científica como se concebe o ensino tradicional ainda dominante entre nós. Apesar de a Didática ter reiteradamente demonstrado a completa ineficiência do prêmio e do castigo como motivações para o aprendizado significativo, ainda se lança mão generalizadamente da ameaça da reprovação como recurso pedagógico (PARO, 2002, p. 1).

Diante do exposto, faz-se necessário um olhar atento por parte da gestão para que sejam evitadas tomadas de decisão imaturas e inconsequentes que porventura possam vir causar prejuízos e infortúnios na vida escolar dos alunos. Vale lembrar que, se não forem tomados os devidos cuidados inerentes a um efetivo acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas na escola, pode-se cair nos equívocos citados pelo referido autor relacionados à reprovação escolar. Dito isso, apresenta-se na próxima seção a metodologia utilizada na pesquisa e o processo de coleta e organização dos dados.

2.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste estudo, a opção pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa é justificada pelo fato de se ter a escola como objeto de investigação. Conforme Demenech (2015), investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Martins (2004) esclarece que a metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, ao trabalhar, em grande medida, com unidades sociais privilegia os estudos de caso. Martins (2004, p. 296), aponta, ainda, que:

[...] outro aspecto importante dessa discussão reside no fato de que os cientistas sociais tendem frequentemente a tomar como objeto de investigação grupos sociais com os quais têm alguma identificação política. Neste caso, temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse.

Nesse sentido, considera-se importante ter a devida compreensão da importância dos aspectos salientados por Martins (2004) no momento da utilização dos instrumentos de pesquisa, para que não ocorra comprometimento na análise das causas das altas taxas de aprovação parcial da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, objeto de estudo desta dissertação.

Com relação aos instrumentos de pesquisa utilizados (questionário e entrevistas semiestruturadas), Sousa (2017) esclarece que ambos constituem importantes instrumentos na coleta de dados em pesquisas com abordagem qualitativa.

No caso da entrevista, Marconi e Lakatos (2003, p. 198) indicam que: “[...] a entrevista dá oportunidades para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos”. Segundo Oliveira (2007), ao utilizarmos a entrevista como instrumento para coleta de dados, devem ser consideradas as características individuais dos entrevistados e atendidos os padrões éticos e morais no respeito ao deponente e à sua cultura. Cabe ressaltar ainda que, segundo Triviños (1987, p. 146), “[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Desse modo, as questões utilizadas nas entrevistas obedeceram a um roteiro semiestruturado, com o intuito de orientar a busca por informações. Elas foram realizadas com a diretora da escola e um dos seus coordenadores escolares. Cabe lembrar que o critério utilizado na escolha desses sujeitos de pesquisa remete ao fato de estarem à frente da gestão da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, sobretudo no que se refere às tomadas de decisão

relacionadas à implementação dos projetos e das ações administrativas e pedagógicas desenvolvidos nessa escola, especialmente, aqueles que tem como objetivo melhorar os seus indicadores internos de aprendizagem.

Com relação ao questionário, convém ressaltar que este é definido por Gil (1999, p. 128) do seguinte modo: “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões escritas e tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário empregado neste estudo é composto por perguntas de múltipla escolha e dissertativas, aplicadas a nove professores e trinta e seis alunos. No caso dos professores, o critério de seleção utilizado foi o seguinte: foram selecionados para responder o questionário aqueles que estão lotados na escola há pelo menos 2 anos, cujas disciplinas que lecionam apresentaram um quantitativo de alunos submetidos à recuperação final superior a trinta, tendo em vista que: tomando-se como base o Gráfico 5, localizado na página 59, das doze disciplinas da formação geral, também conhecida por base comum, com alunos em recuperação final, apenas duas apresentaram um quantitativo inferior a vinte alunos, e as demais tiveram acima de 30 em recuperação final, levando-se em conta o período de 2015 a 2017. Dito isso, apresenta-se, no Quadro 5, um cronograma com informações acerca da aplicação dos instrumentos de pesquisa, no intuito de melhor sistematizar essas informações.

Quadro 5 – Cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa

Tipo de pesquisa	Sujeitos de pesquisa	Período de realização
Entrevista	Diretora e um coordenador escolar	Dias 20 e 21 de maio
Questionário	36 alunos e 9 professores	Dias 26 e 27 de maio

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar que, desde abril de 2019, o prédio da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges está em reforma e que, por esse motivo, ela encontra-se, provisoriamente, instalada no prédio da Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE), local onde ocorreu a pesquisa de campo. No caso das entrevistas com os gestores, estas foram gravadas, correu tudo dentro do previsto, não houve qualquer tipo de interrupção ou contratempos no momento em que aconteceram. No tocante à aplicação dos questionários, deu-se de forma tranquila, com aceitação dos sujeitos em participar. O questionário dos alunos foi impresso, já o dos professores foi encaminhado por *e-mail*, sendo respondidos prontamente. É importante esclarecer que o anonimato dos sujeitos de pesquisa (professores, alunos e gestores) foi mantido. Dessa forma, apresenta-se a seguir o perfil dos sujeitos de pesquisa: dois gestores

entrevistados, a diretora da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges e um coordenador escolar, bem como o dos professores e alunos que responderam os questionários.

A diretora da escola é formada em Pedagogia, tem especialização na área de Educação e Gestão. Em 2014, concluiu o mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC) e, atualmente, está cursando doutorado nessa universidade. Ela esclareceu que sua linha de pesquisa é “Educação, currículo e ensino”, e sua pesquisa tem como tema a formação de professores.

No que tange ao perfil do coordenador escolar entrevistado, este informou que é licenciado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tem especialização em ensino de Língua Portuguesa e é mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Ele informou que atua como coordenador escolar nessa instituição de ensino desde fevereiro de 2017.

Com relação aos professores, para melhor sistematizar o perfil dos nove participantes deste estudo, apresentam-se no Quadro 6 informações acerca desses profissionais, como: formação, tipo de vínculo e experiência profissional.

Quadro 6 – Perfil dos docentes que responderam ao questionário

Sujeitos de pesquisa	Formação	Tipo de vínculo	Tempo que lecionam na EEEP Maria Ângela
Professora Amora	Especialização	Efetiva	3 anos
Professora Beatriz	Licenciatura Plena	Efetiva	4 anos
Professor Arthur	Especialização	Temporário	4 anos
Professor João	Especialização	Efetivo	4 anos
Professor Joaquim	Licenciatura Plena	Temporário	3 anos
Professor Flávio	Especialização	Temporário	3 anos
Professor Mário	Licenciatura Plena	Efetivo	4 anos
Professor Miguel	Licenciatura Plena	Temporário	3 anos
Professor Antônio	Licenciatura Plena	Efetivo	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Considera-se importante enfatizar que todos os docentes pesquisados são licenciados e possuem habilitação em suas respectivas disciplinas. Cabe destacar que todos lecionam há pelo menos três anos na referida escola, sendo que 3 deles fazem parte do seu corpo docente desde que iniciou suas atividades, em fevereiro de 2015.

No que tange à seleção dos alunos, enquanto sujeitos participantes deste estudo, vale ressaltar que o intuito era ter aplicado o questionário com os 44 alunos aprovados parcialmente no ano letivo de 2018, conforme os dados existentes no SIGE, 37 alunos oriundos

da primeira série e 7 alunos oriundos da segunda série. Todavia, desses 37 alunos, só foi possível aplicar o questionário a 29, haja vista a transferência de 2 alunos em abril de 2019, e a ausência de 6 alunos nos dias de aplicação do questionário. Portanto, participaram da pesquisa um quantitativo de 36 discentes. Com relação ao perfil dos alunos participantes deste estudo, 19 são do sexo feminino, com faixa etária variando entre 15 e 18 anos. A faixa etária dos 17 alunos do sexo masculino pesquisados também varia entre 15 e 18 anos.

No tocante ao tipo de rede de ensino das escolas de origem, dos 36 alunos, 7 estudaram somente em escola pública, 8 somente em escola particular e 21 concluíram o Ensino Fundamental parte na escola pública e parte na escola particular. Destes, 15 alunos estudaram mais tempo na escola particular. Um dado que chama atenção é o referente à reprovação no Ensino Fundamental: a maioria, 32 alunos, nunca repetiu de ano; duas alunas da 2ª série repetiram 2 vezes ou mais; e 2 alunos, sendo um da 3ª série, repetiu uma vez. Vale ressaltar que 80,55% dos alunos participantes ingressaram na escola no ano de 2018, tendo em vista o critério de escolha desses sujeitos de pesquisa: alunos aprovados parcialmente em 2018. Os outros 19,45% são alunos da terceira série, ou seja, ingressaram na escola em 2017. Dito isso, na seção seguinte, analisa-se, a partir dos dados coletados, a concepção de reprovação pelos atores educacionais pesquisados, com o intuito de analisar os fatores associados às altas taxas de aprovação parcial na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges.

2.3 A CONCEPÇÃO DE REPROVAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Inicia-se esta análise pelos dados coletados nos questionários aplicados aos professores. Ressalta-se que, entre os nove professores pesquisados, cinco apontaram o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental como principal fator que ocasiona as reprovações na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, apenas um apontou como principal motivo a falta de acompanhamento por parte da família, outro apontou a falta de interesse e motivação por parte dos alunos, e somente um apontou a falta de adaptação à rotina de tempo integral. Cabe destacar que o professor que assinalou o item “outros motivos” fez o seguinte comentário:

Em se tratando de educação, não consigo separar ou dar maior relevância para os aspectos: família e aprendizagem; penso que estes dois fatores caminham de mãos dadas. Os contextos familiares, muitas vezes degradados, e um ensino fundamental de baixa qualidade, fundem-se como o fator primordial para as

reprovações na MASB (PROFESSOR JOÃO. Questionário aplicado em 21 de maio de 2019).

O professor João, ao apontar a influência dos fatores externos no desfavorecimento da aprendizagem dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, remete-nos a reflexões importantes relacionadas aos contextos familiares enfrentados por uma parcela dos alunos da referida escola, o que, em grande medida, traz consequências indesejáveis para sua aprendizagem. Portanto, considera-se oportuna a discussão do referido professor sobre esses contextos e a influência que exercem no sucesso escolar.

Diante do exposto, percebe-se a importância da oferta de uma educação de qualidade no âmbito educacional da referida instituição de Ensino Médio Integrado, com o intuito de formar integralmente seus discentes e, ao mesmo tempo, possibilitar mudanças positivas em suas vidas. Por outro lado, é também papel da escola atentar para o fato de que a grande maioria dos alunos possui estratégias para o enfrentamento de adversidades que podem se configurar em fracasso escolar. É fato que a estagnação do aprendizado, em qualquer nível, gera desinteresse, comodismo, sentimento de indiferença e evasão escolar, fortalecendo, assim, o processo de discriminação social.

Nesse sentido, presume-se que um dos fatores que pode contribuir para que os alunos, filhos da classe trabalhadora, estudantes de escola pública, que ingressam no Ensino Médio encontrem dificuldades em acompanhar os conteúdos ensinados nesse nível de ensino é o fato de serem egressos de uma realidade educacional deficitária no aprendizado de conteúdos relacionados à leitura, escrita e às operações matemáticas básicas, o que dificulta, em grande medida, o seu aprendizado na última etapa da educação básica. Desse modo, cabe às escolas de Ensino Médio acolher esses alunos, no sentido de valorizar cada avanço obtido por eles, por menor que seja, para possibilitar uma melhoria nas suas autoestimas, fazendo com que se sintam motivados a aprender.

Nesse contexto, cabe lembrar que na última etapa da educação básica, a educação passa a concorrer com outros aspectos da vida do estudante, como a necessidade de complementar a renda da família ou focar no trabalho como aprendizado prático. E se essa nova etapa da vida, em várias situações, assenta-se sobre uma defasagem que começa cedo na vida dos estudantes e ganha intensidade no Ensino Médio? O aprendizado é um processo acumulativo, e qualquer falha nesse processo torna-se um empecilho ao desenvolvimento educacional como um todo. Se o aluno não aprende o adequado nas etapas iniciais, a dificuldade vai aumentando com o passar dos anos, e quando ele enfrenta novos desafios, como a ampliação

da jornada de estudos para uma educação em tempo integral, ele pode não obter êxito (MOREIRA-MALAGOLLI, 2014).

Quando os professores foram questionados sobre o nível de conhecimento dos alunos oriundos da rede pública de ensino que ingressam na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, quatro professores apontaram que o nível dos alunos é baixo, dois professores apontaram que é muito baixo, e dois, que é bom. Nenhum apontou que é ótimo ou excelente. Entre os professores e professoras que responderam que o nível dos estudantes é baixo, uma fez o seguinte comentário:

De forma geral, infelizmente, observa-se que, especialmente, os alunos provenientes da rede pública chegam à escola profissional com maiores dificuldades na leitura e na escrita, como também, possuem maiores dificuldades de realizar operações básicas de Matemática. Contudo, aponta-se que esses alunos são selecionados com base em seu currículo de notas do ensino fundamental. Desse modo, os selecionados são os que possuíam as melhores notas. Esse fato denota que há um descompasso entre o sistema avaliativo e a real aprendizagem dos estudantes (PROFESSORA BEATRIZ. Questionário aplicado em 21 de maio de 2019).

Percebe-se, através da resposta da professora Beatriz, que os atores, especialmente professores e gestores, que atuam no chão dessa escola têm em suas atribuições responsabilidades inerentes às situações desafiadoras pautadas no baixo aprendizado dos alunos que nela ingressam. Ressalta-se que tais responsabilidades são involuntárias, ou seja, esses atores, necessariamente, devem estar imbuídos do seguinte propósito: superar as dificuldades de aprendizagem trazidas pelos alunos egressos do Ensino Fundamental e que passam a fazer parte do corpo discente da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges. O fato é que, a partir do momento em que o aluno se matricula na escola, tanto a gestão quanto o corpo docente são responsáveis por promover as condições de ensino, o que, em grande medida, está deixando a desejar, haja vista as suas altas taxas de aprovação parcial.

Com relação ao desempenho escolar dos alunos oriundos das escolas particulares, dos nove docentes que responderam ao questionário, quatro responderam que o nível dos alunos é baixo, três responderam que é bom, um professor apontou que o nível dos alunos oriundos das escolas particulares é muito baixo, e somente um professor apontou que o nível é ótimo. Assim, percebe-se que não é perceptível um “abismo” cognitivo entre os alunos oriundos das escolas particulares e os oriundos da escola pública, haja vista que, dos nove docentes pesquisados, cinco revelaram que o nível daqueles alunos é baixo ou muito baixo. Esses sujeitos de pesquisa chegam até a ser cautelosos em suas percepções no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos oriundos das escolas particulares.

Vale ressaltar que, quando se trata, especificamente, das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticadas pelos professores, todos apontaram falta de conhecimentos básicos em leitura e escrita, especialmente nos quesitos interpretação, abstração de fatos e analogia de ideias, capacidade de leitura e interpretação, bem como no domínio das operações básicas da Matemática. Essa é uma problemática que deveria ser resolvida no Ensino Fundamental, mas que, no entanto, chega ao Ensino Médio como um dos principais causadores da progressão parcial. Dito isso, no intuito de analisar o problema da falta de conhecimentos básicos dos alunos que estudam na referida instituição de ensino, apresentam-se na Tabela 14 os resultados do SPAECE 2017 de quatro escolas públicas de Ensino Fundamental, escolas de origem de um percentual de 70% alunos, em média, que ingressam na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges.

Tabela 14 – Proficiência no SPAECE 2017 de escolas públicas de ensino fundamental com volume significativo de egressos que ingressam na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges

ESCOLA	REDE	Proficiência em Língua Portuguesa (%)				Proficiência em Matemática (%)			
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
A	Estadual	24,7	40,4	28,1	6,7	44,9	38,2	16,9	-
B	Municipal	24,2	30,6	37,1	8,1	33,9	40,3	19,4	6,5
C	Municipal	7,5	19,2	41,7	31,7	25,0	38,3	26,7	10,0
D	Estadual	23,3	38,9	32,2	5,6	42,8	38,3	17,8	1,1

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de documento disponibilizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

Os percentuais de alunos no padrão de desempenho crítico e muito crítico expostos na Tabela 14 condizem, em grande medida, com as respostas obtidas nos instrumentos de pesquisa relacionadas à falta de conhecimentos básicos de grande parte dos alunos que ingressam na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges. Se tomarmos como exemplo a escola A, somando-se os percentuais de alunos no padrão de desempenho de alunos no crítico com o padrão de desempenho de alunos no muito crítico, obtém-se um percentual de 83,1%. Vale ressaltar que, de acordo com os dados expostos na Tabela 14, as duas escolas que apresentam maior somatório do percentual do padrão de desempenho (crítico e muito crítico) de alunos são escolas pertencentes à rede estadual de ensino.

Vale ressaltar que, conforme dados obtidos no documento intitulado “Padrões de Desempenho Estudantil” disponibilizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), os alunos cujas médias de proficiência estão situadas no padrão de

desempenho muito crítico, em Língua Portuguesa, após nove anos de escolaridade apresentam lacunas no processo de desenvolvimento da competência leitora; os cujas médias de proficiência estão situadas no padrão de desempenho crítico ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa; já os que estão situados no padrão de desempenho intermediário demonstram, portanto, uma maior familiaridade com textos de diferentes gêneros e tipologias; e os alunos que estão situados no padrão de desempenho adequado podem ser considerados leitores proficientes, ou seja, são leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

Ainda de acordo com o referido documento, as habilidades matemáticas que se evidenciam no padrão de desempenho muito crítico são elementares para o 9º ano; no padrão de desempenho crítico, amplia-se o leque de habilidades relativas ao campo Numérico, e o Algébrico começa a se desenvolver. As habilidades características do padrão de desempenho intermediário evidenciam uma maior expansão dos campos Numérico e Geométrico. No padrão de desempenho adequado, os alunos demonstram resolver problemas envolvendo equação do 2º grau e sistema de equações do 1º grau. Eles também resolvem problemas envolvendo juros simples; localizam frações na reta numérica; reconhecem o valor posicional de um algarismo decimal e a nomenclatura das ordens; efetuam adição de frações com denominadores diferentes; resolvem problemas com números inteiros positivos e negativos não explícitos com sinais; e conseguem obter a média aritmética de um conjunto de valores.

Considera-se relevante destacar que as análises apontam, *a priori*, que os gestores revelam a necessidade de se aprimorar o acompanhamento das ações executadas na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, especialmente as de cunho pedagógico, no intuito de aperfeiçoar os métodos de ensino desenvolvidos nessa escola, tendo em vista o indesejável quantitativo de alunos submetidos aos estudos de recuperação final, o que leva, em grande medida, a um alto percentual de alunos aprovados parcialmente. Para ratificar o exposto, apresenta-se a fala da gestora que está à frente da gestão da referida escola, desde fevereiro de 2015, a qual esclarece que:

A questão do desafio na gestão, ela não se restringe a um período específico, determinado de 2015 a 2019. Essa experiência... a minha experiência em gestão, eu trabalhei 10 anos como coordenadora pedagógica, de 8 a 10 anos e já estou há 10 anos como diretora. Então, sempre nessa linha, nessa área da gestão, que eu vejo assim: a diferença entre a coordenação pedagógica e uma gestão maior é uma linha divisória muito tênue, muito fina, que muitas vezes,

elas se misturam. Sair dessa parte pedagógica, que eu acho a mais encantadora, que eu acho mais interessante, a que mais me move educacionalmente, profissionalmente (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

Na sua fala, a referida gestora demonstrou seu encantamento pelo campo pedagógico, até mesmo por conta da sua formação em Pedagogia. Porém, os entraves burocráticos, as constantes solicitações por parte da SEDUC para reuniões, formações, em grande medida, distanciam a gestora do chão da escola. Segundo a entrevistada, muitas vezes, ela planeja uma roda de conversa com os alunos, por exemplo, mas não consegue executá-la por conta das demandas oriundas das gestões administrativa e financeira, o que a impede de participar de forma mais efetiva das ações direcionadas à gestão pedagógica. Dando continuidade a esse tema, transcreve-se um trecho da entrevista no qual a gestora reforça seu reconhecimento da importância da gestão pedagógica:

Eu me identifico e gosto muito dessa área do pedagógico. Eu acho que é essência da gestão. A coordenação pedagógica te dar mais essa aproximação dessa convivência mesmo do processo de ensino-aprendizagem que é a essência da educação. É o contato com o aluno, é o contato com a família e a formação continuada com professores. [...]. Eu tento fazer com que todos os outros processos desagradáveis, na minha compreensão, no meu modo de ver, do financeiro, o administrativo, o burocrático... Eu tento fazer com que os processos tenham um sentido maior e tenham um foco: que é, sempre, fazer esse processo olhando para o pedagógico. É assim que eu tento amenizar essas funções que eu sou... Que o cargo impõe e que a gente tem que responder (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

Reforça-se que, apesar de a fala da diretora enfatizar que a área pedagógica possibilita momentos agradáveis no cotidiano escolar, a mesma admite que as demandas de ordem burocrática dificultam o seu acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva, o que acaba ficando a cargo da coordenação pedagógica. Em sua fala, a diretora ainda afirma que procura converter os processos burocráticos, que afirma ser algo que a desagrada, em um fim pedagógico, e assim afirma dar sentido para que todas as ações estejam com intenção de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, de dar uma educação de qualidade.

Para ser efetiva na escola, ela deve estar presente em todos os atores da educação, por isso as análises apontam, *a priori*, que tanto os gestores quanto os professores relatam que falar em reprovação no contexto escolar remete a um tema complexo e de relevante impacto na vida dos alunos. O coordenador escolar, enquanto sujeito participante deste estudo, em sua fala, ressalta que:

A necessidade de ter um olhar em termos de reprovação, uma concepção bem tradicional é aquele referente a nota, né? O aluno não atingiu a nota, ele tá reprovado. Só que a gente sabe que por trás de uma nota existe todo um contexto de aluno mesmo... O nosso alunado, ele tem... Nós temos visto indícios de várias situações problemas na vida dele que podem ser fatores que contribuem nesse processo. Então, a gente entende que existe o aluno por inteiro nessa questão da avaliação, que não pode ser avaliado somente pela sua nota, pelo conhecimento, que o conhecimento é um dos critérios, mas tem outros elementos que podem contribuir para que o aluno seja reprovado, não é somente esse. Então, trabalhar o aluno no seu todo, pode evitar a reprovação e aí o contrário também é verdade, não trabalhar ele na sua inteireza, pode ocasionar a reprovação. Então, na minha concepção, teria muito essa questão de ver o aluno como um todo (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

Diante dessa concepção do coordenador a respeito da reprovação, compreende-se que a ação de avaliar o aluno por inteiro é algo complexo e requer atenção por parte da gestão no sentido de levar os professores a refletirem sobre os seguintes questionamentos: o que seria avaliar um aluno por inteiro, por exemplo. Ou ainda, qual o significado disso? Significa avaliá-lo de forma integral? Mas o que significa avaliar o aluno integralmente? Ou seja, criar oportunidades para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente no tocante à relação professor-aluno, metodologia e didática de ensino.

Dessa forma, a temática “avaliar o aluno por inteiro” remete a um amplo debate sobre questões pedagógicas importantes relacionadas à gestão da sala de aula. Considera-se oportuno destacar a opinião dos demais professores pesquisados; quando perguntados sobre qual o principal fator que ocasiona as reprovações na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, a maioria (sete dos nove pesquisados) respondeu que o principal fator que ocasiona as reprovações nesta instituição de ensino é o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental, especialmente aqueles oriundos da rede pública de ensino. Cabe destacar que dois professores optaram por responder que o contexto familiar é um fator importante na questão da reprovação escolar.

Ao analisar a visão da diretora da escola a respeito da reprovação, percebe-se que ela compreende a reprovação como algo que está, em certa medida, relacionado ao sistema de avaliação desenvolvido no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Para além de atrelar a questão da reprovação ao sistema de avaliação de aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar, ela traz em sua fala considerações relevantes acerca da reprovação no contexto educacional da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, a saber:

[...] o que a gente percebe é que existem várias causas que colaboram para que esses meninos tenham esse baixo desempenho. Eu gosto mais de falar de baixo desempenho... do que mesmo a questão da reprovação. Mas, na minha compreensão, talvez eu esteja equivocada, uma coisa que eu acho que colabora, que contribui bastante para essa reprovação, em massa dos nossos alunos, eu acho que ainda é a qualidade da educação pública no Brasil. [...] A gente sabe que se... a gente é testemunha viva dessa experiência. Você pega esses meninos, como nós pegamos, de baixo rendimento, de baixo escolar, de baixo nível de escolaridade, meninos pobres, de famílias humildes, convivendo, ali, com o grande tráfico de droga, famílias fragilizadas, mães presas, pais envolvidos com drogas, com tráfico e com roubo; todo tipo de conflito social que essas crianças são submetidas e você ver que quando eles têm as condições mínimas necessárias, que a gente pensa que está dando: boa alimentação, boa aula, resgatar o que eles não aprenderam; eles conseguem, nós somos prova disso. [...]. Então, assim, na minha compreensão, o grande fator não é a questão social que colabora para que esse menino seja reprovado. Eu acho, que mesmo, é a falta de um trabalho educacional mais sério, mais comprometido, de base. Sabe? Os meninos estão precisando receber o conhecimento dos conteúdos. Lógico que, respeitando a sua individualidade, as suas questões emocionais e sociais, mas se fazendo um trabalho com muita seriedade (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

A percepção da diretora sobre reprovação remete a questionamentos nos quais está presente a importância de fortalecer na escola o comprometimento com a aprendizagem dos alunos, mesmo diante das adversidades e do problema do fracasso escolar traduzido no baixo desempenho dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges nas avaliações de aprendizagem, na perspectiva de que o fracasso escolar é o fracasso da escola, e não pode ser atribuído tão somente à família, ao aluno ou à sociedade.

Vale lembrar que a educação básica tem a função de desenvolver capacidades e competências essenciais ao ser humano, na perspectiva de que o aluno possa ter, no futuro, seus projetos de vida realizados, assim como exercer sua cidadania frente à família e à sociedade. De acordo com Paro (2016), as perspectivas do professor, da equipe de gestores e da família têm grande influência no aprendizado dos alunos. Assim, avaliação da aprendizagem, independentemente do nível de ensino, é um tema instigante e requer um olhar cuidadoso por parte da gestão pedagógica, no sentido de oportunizar momentos de reflexão acerca dessa temática com os professores. Nesse sentido, é imprescindível acolher esses alunos com níveis de proficiência baixos que chegam à escola, sem a cultura do estudo e/ou sem trazerem habilidades como disciplina e foco. O desafio maior passa pela questão de oportunizar para esses alunos condições que favoreçam mudanças de paradigmas no intuito de torná-los capazes de acreditarem neles mesmos, o que passa por um trabalho que a princípio pode parecer árduo, mas os resultados de superação de desafios relacionados à aprendizagem, em grande medida, tendem a ser gratificantes.

Ainda com relação à contribuição do coordenador no tocante à reprovação no contexto educacional da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges. segundo o mesmo, alguns professores da escola ainda usam a avaliação como meio punitivo, deixando, assim, uma lacuna no cumprimento do seu papel, enquanto adulto na relação pedagógica, a saber:

[...] e obviamente que no processo de ensino-aprendizagem, tem dois atores que devem ser levados em consideração: o aluno e o professor. Então, a gente tem visto muitas posturas de professores, ainda com aquela ideia de avaliação como sendo punitiva, naquela ideia de um aluno... se ele não se comportou, senão não teve uma boa postura, o professor bota uma avaliação além do que o aluno é capaz de responder. Ainda tem visto isso de alguns professores, né? Então, realmente o processo que tem conduzido os alunos a progressão, eu acredito que é... tem a parcela do aluno, a gente não pode menosprezar, porque o aluno ele, muitas vezes, deixa para estudar em cima da hora, ele não tem um contínuo de estudo e tem a parcela do professor também que tem dificultado esse processo colocando até questões, em sua grande maioria, muito difíceis, né? Não faz aquela padronagem do fácil, médio e difícil. Então, isso realmente... O casamento dessas duas coisas, obviamente, é o que leva o aluno ao processo de progressão (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

A percepção das causas da reprovação, mobilizada pelo coordenador da escola, remete à condição de que o professor é peça principal nesse processo, embora ele não seja o único. É importante ressaltar que, segundo o mencionado gestor, o sucesso na aprendizagem dos alunos está atrelado ou condizente com o fato de os alunos chegarem à escola com uma defasagem no aprendizado, mas que não exime a responsabilidade da escola de preparar aquele aluno para que ele possa acompanhar o Ensino Médio, promovendo o nivelamento desses alunos. Segundo o Coordenador Escolar: “[...] promover ações de nivelamento é o básico que a escola faz e tem feito, a gente tem investido pelo menos um mês do início do semestre, do primeiro semestre, para essa ação” (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019). Contudo, tal ação não tem surtido o efeito esperado na melhoria da aprendizagem dos discentes da referida instituição de ensino, haja vista os altos percentuais de alunos abaixo da média aos finais dos bimestres.

Desse modo, o nivelamento, por si só, não causa os impactos consideráveis na melhoria da aprendizagem. Vale ressaltar que o referido coordenador, em sua fala, não fez menção às ações pós-nivelamento. Sabe-se que todo nivelamento culmina com uma avaliação diagnóstica, a qual dará subsídio para a elaboração de um futuro plano de intervenção, cujo objetivo principal tem como intuito promover aprimoramentos na didática de ensino, bem como nas práticas pedagógicas dos professores, no sentido de possibilitar impactos positivos na

aprendizagem das disciplinas, especialmente nas consideradas críticas. Ressalta-se que é uníssona a fala dos professores da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por uma significativa parcela de alunos nas avaliações internas, o que pode ser evidenciado nos mapas de acompanhamento bimestral disponibilizados no SIGE. Dito isso, na próxima seção, analisa-se, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, o processo de recuperação de aprendizagem desenvolvido na referida instituição de ensino com o objetivo de compreender os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos agentes educacionais desta instituição de ensino.

2.4 O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

A Constituição Federal de 1988 determina que os professores e os demais agentes educacionais promovam oportunidades aos alunos com dificuldades de aprendizagem traduzidas em atividades pedagógicas como: aulas de reforço, atendimento individualizado com profissionais especializados, como psicólogos e psicopedagogos, fortalecimento da parceria família e escola, realização de palestras motivacionais com o objetivo de melhorar a autoestima dos alunos com baixo desempenho, entre outras, objetivando o sucesso escolar deles, e além desse sucesso, para que consiga o avanço nos seus estudos por meio da efetivação dos seus fluxos escolares. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 12, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1988). Já o Art. 13 dessa constituição preconiza que os docentes incumbir-se-ão de estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Lei Nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 24, inciso V, alínea e, preconiza que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] 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, 1996).

A referida Lei reforça e regulamenta o que está preconizado na CF de 88 quando cita a obrigatoriedade das instituições de ensino de realizar estudos de recuperação para os alunos que apresentam baixo rendimento escolar no decorrer do ano letivo. Cabe lembrar que

as escolas de Ensino Fundamental e Médio têm a possibilidade de definir, em seus Regimentos Internos, o período e o formato dos estudos de recuperação, conforme o que está definido nas Resoluções e Pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). No caso da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges., objeto deste estudo, esta segue o que está definido em seu Regimento Interno, nos seus artigos que tratam dos estudos de recuperação, a saber:

Art. 73 - Os estudos de recuperação constituem-se um dever da escola, com a participação da família, cujos procedimentos serão disciplinados neste regimento. Entende-se por estudos de recuperação o tratamento especial dispensado aos alunos em situação de aprendizagem considerada insuficiente pelo professor.

PARÁGRAFO ÚNICO - Concomitante ao processo de ensino e aprendizagem e durante o período letivo, deve-se propiciar, quando necessário, revisão e recuperação continuadas das avaliações programadas.

Art. 74 - A escola adotará duas modalidades de recuperação para os alunos que apresentarem insuficiência na aprendizagem:

I. Recuperação paralela - realizada no decorrer do ano letivo;

II. Recuperação final - Realizada, após o período letivo, para alunos que não tenham desenvolvido as competências previstas nos componentes curriculares.

PARÁGRAFO ÚNICO - Não será limitado o número de componente curricular para efeito de recuperação.

Art. 77 - Caso o aluno submeta-se à recuperação final, somente será considerado reprovado, se não obtiver êxito após efetivo trabalho pedagógico, com a duração mínima de 10 (dez) dias úteis, sendo destinada uma hora em cada dia para o conteúdo ou parte do conteúdo da disciplina em que demonstrou dificuldade, conforme Resolução CEC nº 384/2004.

Art. 78 - Estará aprovado o aluno que obtiver, após os estudos de recuperação, média igual ou superior a seis (EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES, 2015, p. 18-19).

Com relação ao processo de progressão parcial, o termo progressão parcial, segundo Paro (2017), foi utilizado como uma estratégia para acabar com a reprovação e a seriação de uma forma mais amena, porque chegar ao final do século XX ou começo do século XXI e dizer para professores, pais, mães, imprensa, senadores, secretários de Educação e ministros da Educação que a reprovação é uma estupidez foi chocante, assim como foi no século XVI e XVII demonstrar que a Terra não estava parada (PARO, 2017).

Diante do exposto, foi perguntado aos professores da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges quais as estratégias de intervenção que eles realizam com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo rendimento. Considera-se relevante destacar algumas dessas estratégias realizadas pelos sujeitos de pesquisa, com o intuito de fazer uma breve análise de tais estratégias. Nesse sentido, apresentam-se no Quadro 7 as estratégias de intervenção feitas na citada escola, segundo os sujeitos participantes deste estudo.

Quadro 7 – Estratégias de intervenção realizadas por professores com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges

Sujeito de pesquisa	Estratégias de intervenção com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho
Professor Flávio	Partindo de um gênero textual o professor trabalha leitura, escrita e produção textual.
Professor Antônio	Revisão com Monitoria e Grupos de Estudos.
Professor Joaquim	Inicialmente revisar ou ensinar os conteúdos básicos antes dos conteúdos mais complexos;
Professor Arthur	Procuro rever a matéria apresentada em sala de aula, através de Trabalhos Dirigidos (TDs) ou vídeo, propondo outras provas e/ou trabalhos de recuperação paralela em substituição da nota anterior. Também sugiro vídeos-aulas para fortalecer o aprendizado e fixação do conteúdo exposto.
Professor Mário	Elaboração de diversas atividades, como: utilização de monitores para aprendizagem dirigida em grupo; em sala de aula incentivar este aluno, mostrar ao mesmo da sua capacidade/motivá-lo; em Física devemos desmitificar o seu rótulo de disciplina “chata” e direcionar o aluno para uma aprendizagem construtiva/participativa.

Fonte: elaborado pela autora.

As intervenções pedagógicas realizadas na sala de aula pelos professores demonstram, em grande medida, que esse trabalho é feito de forma solitária e desarticulada. Não se percebe nas respostas dos professores uma referência à gestão, o que demonstra que esse trabalho é feito sem o devido acompanhamento pedagógico por parte da gestão pedagógica. Percebe-se que cada um vai fazendo as intervenções sem que haja uma avaliação se estas estão alcançando os resultados esperados.

Vale destacar uma importante contribuição à pesquisa dada por uma das professoras participantes deste estudo, quando lhe foi feita a seguinte pergunta: *quais as estratégias de intervenção que os professores realizam com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo rendimento?* Obteve-se a seguinte resposta da referida professora:

De forma geral, utilizo metodologias de avaliação que priorizam a exposição oral dos estudantes como seminários, rodas de discussões e dramatizações. Tal ação permite que os estudantes com maiores dificuldades na leitura e na escrita sejam avaliados de forma diferenciada (PROFESSORA BEATRIZ, Questionário aplicado em 20 de maio de 2019).

A resposta dada por essa professora remete a reflexões acerca da necessidade de diversificar as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como dos cuidados necessários com os tipos de instrumentos de avaliação utilizados. Essa diversificação e esses cuidados são relevantes e têm importância para o desenvolvimento de competências e habilidades na vida acadêmica dos alunos, especialmente aqueles com baixo desempenho.

Outro ponto questionado aos professores foi sobre o efeito das práticas de ensino em sala de aula com os resultados de reprovação. Nenhum professor disse que a reprovação não tinha efeito com relação às práticas de ensino. Dois professores afirmaram ter um pequeno efeito, quatro asseguraram ter um médio efeito, outros dois afirmaram ter um grande efeito e um professor disse que não compreendeu a pergunta. Segundo Jacomini (2013), o ensino brasileiro assenta-se sobre uma memória saudosista do imaginário de que a boa escola é a escola que reprova. O professor que com mais rigor cobra de seus alunos e que mais reprova é tido como aquele que melhor ensina, mas isso não é verdade. Uma boa escola, um bom professor, um bom modelo de Educação são aqueles com os quais os estudantes efetivamente aprendem. A reprovação responsabiliza o professor, estigmatiza o aluno e é o oposto da aprendizagem; é o símbolo de uma derrota. É a representação da falência de um sistema que envolve gestores e o poder público, professores, famílias e estudantes.

O professor é peça-chave no processo de aprendizagem, suas metodologias, domínio de conteúdo, a afetividade e os materiais de ensino usados em sala de aula devem acompanhar o ritmo da tecnologia e das inovações demandadas pelo Ensino Médio. No entanto, educação é um processo complexo e não se faz nada sozinho. Um professor bem formado e afetivo tem que acompanhar uma boa gestão, que garanta um mecanismo de recuperação e acompanhamento paralelo que deem a cada aluno a atenção de que necessita para fazer sua caminhada. É certo que tudo isso demanda planejamento e investimento, coisa que não depende do professor sozinho em sala, tampouco do aluno e sua família, ou seja, demanda um esforço coletivo, escola, família e sociedade. Cabe lembrar que os seres humanos, mesmo estando em idade físicas semelhantes, têm seus níveis de cognição e de apreensão particulares; em uma turma de alunos sempre vai existir um percentual que vai necessitar de um acompanhamento e uma atenção especial, destarte, sendo o processo de aprendizagem contínuo, e sendo cada aluno único, isto é, faz-se um investimento formativo do humano de uma forma peculiar. Desse modo, para os alunos que têm um ritmo diferente de assimilação, é necessário voltar ao conteúdo não assimilado antes que a esses sejam apresentados conteúdos novos.

Vale destacar que, apesar de a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges ter deixado de adotar o sistema de recuperação paralela desde o ano de 2017, os professores participantes

deste estudo vivenciaram essa experiência na referida instituição de ensino, nos anos de 2015 e 2016. Nesse sentido, foi perguntado para esses sujeitos de pesquisa qual seria a expectativa deles se esse sistema voltasse a ser implementado na escola e qual seria o efeito do processo de recuperação paralela na aprendizagem do(a) aluno(a) nas disciplinas específicas deles. Obtiveram-se as seguintes respostas: nenhum professor disse não ter efeito; cinco afirmaram ter um pequeno efeito; três, um efeito moderado; e apenas um diz ter a recuperação paralela um grande efeito sobre a sua disciplina. Também foi pedido aos professores a justificativa de suas percepções. Destaca-se, a seguir, a percepção da professora Beatriz:

Com base em experiências passadas realizadas na instituição, optou-se por não se aplicar a recuperação paralela, com base na compreensão de que a avaliação deve ser processual, abrindo-se espaço para diversificação das metodologias utilizadas. Desse modo, os estudantes deveriam ser motivados e avaliados durante todo o processo. É preciso refletir que a instituição da recuperação paralela todos os bimestres acarretam mais carga de trabalho para o corpo docente, podendo ainda disseminar uma cultura de que apenas o resultado de uma prova seria indicativo do sucesso da aprendizagem. Entretanto, destaca-se também que tal experiência permitia a recuperação de médias por razoável quantitativo de alunos (PROFESSORA BEATRIZ, Questionário aplicado em 21 de maio de 2019).

A professora supracitada, ao emitir sua opinião acerca da descontinuidade da recuperação paralela na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges cometeu um pequeno equívoco. O motivo alegado pela professora não condiz com a realidade vivida pelos seus agentes educacionais. O principal motivo que levou a gestão a decidir sobre a não permanência da recuperação paralela, no ano de 2017, foi a indisponibilidade dos ambientes de aprendizagem, haja vista o fato de as instalações físicas da referida escola estarem sendo divididas com uma outra escola de Ensino Médio, pertencente à mesma rede de ensino, desde que a escola iniciou suas atividades, em 2015. Como, em 2017, a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges totalizou o seu quantitativo máximo de turmas, doze turmas, a gestão decidiu pela extinção da recuperação paralela no seu processo de avaliação pelos motivos já explicitados. Portanto, os alunos que ingressaram na escola, a partir de 2017, já não vivenciaram mais esse processo nessa escola.

No tocante à percepção da referida professora, de que a recuperação dissemina uma cultura de que apenas o resultado de uma prova leva a uma condição de sucesso na aprendizagem, significa que a nota da única avaliação de recuperação paralela aplicada logo após a avaliação bimestral substitui a média do bimestre. A título de exemplo, o aluno ficou com média abaixo de 6,0, foi para a recuperação paralela e obteve a nota 7,0 na avaliação de

recuperação paralela. Essa nota substitui a média do bimestre. Essa professora, ao mesmo tempo que destacou esse aspecto “negativo” da recuperação paralela, na sua colocação seguinte reportou-se sobre essa recuperação de forma positiva ao afirmar que muitos alunos conseguiam recuperar a média do bimestre. Portanto, compreende-se que a recuperação paralela teve um efeito positivo, em certa medida, no tocante à recuperação de média do bimestre, mas questiona quanto ao aspecto de recuperação de aprendizagem. Todavia, o aluno que se submete à recuperação paralela esforça-se no sentido de aproveitar uma nova chance de melhorar seu desempenho no bimestre. A questão é que, quanto menos disciplinas o aluno for submetido à recuperação paralela, maiores serão as chances de ele recuperar sua média. Dando continuidade a esse tema, transcrevem-se também as impressões de um professor especialista, que explica:

A recuperação paralela é necessária, porém desgastante para a escola num todo. Dificilmente se consegue recuperar 100% dos estudantes, mas negar sua relevância é tolice. O problema não é o fazer, mas o como fazer, e para isso é necessária uma discussão ampla e consciente, envolvendo núcleo gestor, professores e alunos sobre as práticas a serem adotadas nesse processo, onde cada um tem de se desprender dos seus ‘vícios’, digamos assim, para um bem maior e coletivo (PROFESSOR ARTHUR, Questionário aplicado em 21 de maio de 2019).

Percebe-se que a maioria das colocações dos professores da Escola Maria Ângela da Silveira Borges aponta para posicionamentos mais favoráveis do que desfavoráveis, no tocante à implementação do processo de recuperação paralela nessa escola. Ressalta-se que eles emitiram suas opiniões com base nos anos nos quais a escola ainda adotava esse processo de recuperação. Nesse sentido, vale lembrar que é essencial, aos agentes educacionais, antes de tudo, agirem com ética para promover um ensino de qualidade. Assim, a concepção de indivíduo e o senso de coletividade podem desacomodar o profissional e levá-lo a desempenhar seu papel de fato, no caso de o fazer facilitar a aprendizagem do aluno e, assim, exercer seu comprometimento diante da sociedade. Nesse sentido, as proficiências esperadas para o Ensino Médio devem ser o esperado por toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, as metodologias, a qualificação profissional, o domínio de conteúdo, ter gestão de sala de aula, um bom relacionamento interpessoal, a motivação e comprometimento do professor são fatores determinantes para o sucesso escolar dos alunos. E esse processo é recíproco: a motivação do aluno também motiva o professor, além de um salário justo, uma carga horária menos exaustiva e, sobretudo, um apoio da gestão escolar.

Resultado similar se obteve quando foi questionado qual o efeito do processo de Progressão Parcial (Dependência) desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges na

aprendizagem do(a) aluno(a) na sua disciplina. Cinco professores afirmaram ter um pequeno efeito; três veem um efeito moderado; e apenas um professor diz ter um grande efeito.

As Resoluções/SED Nº 3.358 e Nº 3.413 de 2017 tratam que o aluno do Ensino Fundamental e Médio que não for aprovado em até três disciplinas será promovido para o ano seguinte mesmo assim, não vai ter que repetir todo o ano escolar.

Como já mencionado, desde o início do ano letivo de 2017, a recuperação paralela na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges foi suspensa. A instituição adota só o processo de recuperação final, que, segundo um dos gestores, não é um processo eficaz, capaz de recuperar em dez dias o conteúdo não aprendido durante o ano inteiro. Contudo, é o único processo adotado na instituição, como explica o coordenador:

No nosso caso, não ocorre ao longo do ano. Desde 2017, que foi o ano que eu cheguei, foi suspenso. Então, eu não acompanhei esse processo de recuperação paralela, só tem a recuperação no final do ano. O que, normalmente, a gente faz é orientar o professor, sempre que ele vir alguma nota, um processo que ele percebeu que não chegou a aprendizagem, ele insistir e aplicar uma segunda prova, um segundo trabalho, alguma coisa que possa contribuir para que a aprendizagem aconteça. Então, isso é uma orientação que a gente trabalha. Na própria progressão, que não deixa de ser uma recuperação, que é do ano anterior, a gente, também, orienta que o professor recupere o conteúdo, não recupere nota, essa é uma orientação nossa para professor. Tanto que o aluno ele não passa de primeira, tirou uma nota 6 ele passa, ele tem que passar por algumas provas para poder recuperar conteúdo. E tem atendimento com professor. Então, a nossa escola, ela tem prezado muito pela questão da aprendizagem, que aconteça aprendizagem (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

Constata-se, a partir da fala do coordenador, que os sentidos de recuperação de conteúdos adotados pela instituição e as suas concepções de fato assumem diferentes posições: para o coordenador, não é possível recuperar uma defasagem do ano inteiro em dez dias. Conforme pontua o coordenador: “Eu sei que é normatizado isso, mas, não é o tempo hábil para que o aluno chegue uma aprendizagem necessária para ele acompanhar o ano seguinte na disciplina que ele ficou” (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019). Assim, é orientado ao professor, ao longo do ano, ir fazendo trabalhos paralelos para que o aluno possa recuperar as notas baixas no decorrer dos bimestres, porém isso fica muito a critério do professor, a gestão não tem acompanhado esse processo de recuperação da escola. Desse modo, devido ao curto intervalo de tempo reservado para um aprendizado intenso, muitos alunos acabam ficando em progressão parcial. Diante do exposto, foi questionado ao coordenador se ele era a favor de que

a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges voltasse a adotar o sistema de recuperação paralela, e ele pontou o seguinte:

Eu seria [favorável ao retorno da recuperação paralela] se fosse acompanhada de uma orientação. É porque para o aluno fazer só uma prova, pode ser que se dê bem, pode ser que não. Pode ser que ele utilize, como estava sendo utilizado, segundo o depoimento de alguns alunos, de na bimestral, ele se empenhar em algumas disciplinas e deixar as outras para recuperação paralela. Então, acabava que seria uma muleta, vamos dizer sim, para o aluno que deixa para cima da hora o estudo. Então, se tivesse um... Não sei se isso seria possível dentro da dinâmica da escola e nem dentro do tempo que nós temos de ano letivo, mas, tendo uma orientação sobre conteúdos que o professor percebeu que foram pouco assimilados, se tivesse uma orientação do professor e aí uma aplicação de uma prova. Aí, eu acho que seria interessante, mas dentro de todo o estudo de realmente é uma percepção de que aquele conteúdo não foi assimilado. E o professor tem mais uma oportunidade para trabalhar aquele conteúdo e aplicar uma prova (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

Na perspectiva de efetivar a recuperação paralela na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, o coordenador defende, embora tenha consciência de que não tem tempo para isso, mas na sua opinião o ideal seria que o professor tivesse um tempo para ministrar aulas sobre os conteúdos que ficaram em defasagem e que o processo fosse realmente para recuperar o que não foi aprendido, e não só a aplicação de uma prova estabelecida como critério para a avaliação de um conteúdo que já se sabe que não foi assimilado. Conforme Paro (2002), é essencial às instituições de ensino trabalharem a possibilidade da recuperação paralela imediatamente após a conclusão de um conteúdo, e não apenas após a avaliação trimestral/bimestral. Nesse sentido, acompanhar os avanços de cada um de perto, tirando as dúvidas quando elas aparecem e trabalhando com o objetivo de que sejam sanadas. Para tanto, é necessário que o professor avalie sistematicamente seus alunos e, de acordo com os resultados das avaliações de aprendizagem, realize intervenções pedagógicas no sentido de recuperar a aprendizagem dos alunos com baixo desempenho.

Quando foi questionada sobre o processo de recuperação paralela na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, a diretora da escola teve o seguinte posicionamento:

Na minha opinião, foi com pesar e tristeza quando a coordenação, juntamente comigo gestora, nós chegamos à conclusão de que o processo de recuperação paralela estava sendo inviável na escola. Quando a escola começou, com apenas quatro turmas, nós conseguimos fazer todo esse processo, que eu acho, não é o perfeito, mas eu acho ele é necessário. Eu acho que a recuperação... Não tem sentido eu recuperar uma coisa que eu não aprendi em março, eu recuperar em dezembro, janeiro... Para mim isso é totalmente fora de sentido.

Recuperação final do ano, ela para mim, pedagogicamente, não tem sentido. Porque na minha compreensão, a avaliação ela é um diagnóstico. Eu estou doente, o médico vai me dar um remédio só no final do ano? Aguarda, fica aí com tua doença, segura aí, que no final do ano eu te dou um remedinho para tu ficar boa. Se o diagnóstico tá dizendo que eu não tô sabendo fazer uma operação matemática, que eu não tô sabendo fazer uma fração, que eu não tô compreendendo o processo da história. Como é que eu vou parar esse processo e vou retomá-lo um mês, dois meses depois? Então, eu... fui com muito pesar que eu aceitei e acatei o fim da recuperação paralela. Porque, eu acho que seria ideal: tá aqui o diagnóstico, professora tá aqui... - Os meninos não estão bem. - Professor, pois vamos nas suas aulas..., mas, não é fazer só uma prova, só fazer outra prova para cobrir nota, não. Nós vamos trabalhar esse processo, os meninos retomarem, principalmente aqueles que não absorveram bem. E aí se usa várias estratégias: desde aluno monitor ajudando, enfim..., mas, que o menino retomasse aquele processo logo de imediato (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

Essa percepção da diretora revela a importância de se recuperar os conteúdos no momento em que eles não são assimilados. Tal pensamento é corroborado pelo coordenador, quando questionado sobre o processo de recuperação utilizado na escola. Ele informou que não concorda com o sistema adotado pela instituição de ensino pelo fato de esse sistema não vir acompanhado de uma orientação do professor sobre conteúdos que foram pouco assimilados durante o ano. Segundo esse gestor, a avaliação paralela de recuperação de aprendizagem deveria ser aplicada após essa orientação dos professores, o que, segundo ele, não acontece. Depreende-se, a partir do exposto, que a equipe de gestores tem dificuldades em efetivar suas ideias e implementá-las como meio mobilizador do processo de ensino e aprendizagem, um fato que fica incompreensível, visto que eles têm total autonomia para implementar suas estratégias na escola.

Dando prosseguimento às análises sobre os procedimentos de recuperação de aprendizagem desenvolvidos na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, considera-se oportuno destacar a fala da gestora sobre o sistema de progressão parcial dessa escola:

A escola não pode reprovar esses meninos, parar esses meninos mais um ano. A gente compreende... isso foi uma coisa acordada, enquanto núcleo gestor, enquanto comunidade e professores, nós compreendemos que é melhor esse menino continuar a vida acadêmica dele, e ele ficar com essa progressão parcial para ser revista no ano seguinte. Não é o ideal, mas é uma forma que se encontrou para melhorar a autoestima e a aprendizagem desses meninos (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

A percepção da gestora é a de quem é a favor da progressão parcial no sentido de se evitar uma reprovação por causa de uma ou duas disciplinas em que o aluno tenha sido reprovado; apesar

de afirmar que não é a forma ideal de impedir que os alunos fiquem retidos na série na qual tiveram dificuldades de aprendizagem, ela defende que a progressão parcial é um avanço para o aprendizado e para a autoestima desses alunos. Diante dessa análise, considera-se que as questões de ordem da temporalidade e criação de planos estratégicos têm prioridade, em detrimento das discussões de âmbito pedagógico na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, que ficam em segundo plano. Isso é explicado pela pesquisa quando ambos os gestores afirmam não concordarem com o que estão praticando, porém não realizam ações para mudar essa situação.

No que se refere à participação dos alunos enquanto sujeitos participantes deste estudo, foi perguntado a estes sujeitos de pesquisa sobre o nível de efeito do processo de recuperação paralela na aprendizagem dos alunos de baixo desempenho, caso este processo viesse a ser desenvolvido no âmbito educacional da referida escola. As respostas obtidas foram as seguintes: 01 aluno respondeu que não causaria efeito, 05 alunos responderam que causaria um pequeno efeito, 15 alunos responderam que causaria um efeito moderado e 15 alunos que causaria um grande efeito. Se somarmos o quantitativo de alunos que responderam que o processo de recuperação paralela surtiria um efeito moderado na aprendizagem dos alunos de baixo desempenho com o quantitativo de alunos que responderam que surtiria um grande efeito, tem-se um total de 30 alunos de um quantitativo de 36, o que demonstra que há uma significativa aceitação do retorno da recuperação paralela no âmbito educacional da referida instituição de ensino.

Com relação à opinião dos alunos sobre o nível de efeito na aprendizagem destes, surtido pelo desenvolvimento do processo de Progressão Parcial na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, dos 36 sujeitos participantes deste estudo, 04 opinaram que este processo surte um pequeno efeito, 21 um efeito moderado e 11 um grande efeito. Percebe-se, portanto que na opinião de 32 dos 36 alunos pesquisados, o nível de efeito na aprendizagem dos mesmos causado pelo processo de progressão parcial vai de moderado a grande. Vale ressaltar que há uma dissonância entre a opinião dos alunos e a dos professores, sujeitos participantes deste estudo, relacionada à questão do nível de efeito na aprendizagem dos alunos surtido pelo desenvolvimento do processo de progressão parcial: dos 09 professores que responderam ao questionário, apenas 01 respondeu que há um grande efeito. A maioria, 05 professores, respondeu que surtia um pequeno efeito, e 03 responderam que surtia um efeito moderado.

Dito isso, apresentam-se na próxima seção as concepções dos sujeitos participantes deste estudo sobre o acompanhamento do coordenador pedagógico no enfrentamento à situação de baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas, com o objetivo de analisar a efetividade desse acompanhamento em busca da melhoria dos indicadores internos de aprendizagem.

2.5 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DE PESQUISA SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Nesta seção, analisam-se, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, os aspectos referentes ao papel do coordenador pedagógico frente ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, tendo em vista que ele constitui-se em um ator educacional capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na escola. Verifica-se, nesse eixo de análise, que as percepções dos sujeitos sobre esse assunto são emblemáticas. Busca-se aprofundar a análise no sentido de esclarecer tais percepções, que ora se apresentam divergentes, ora correlatas. De acordo com Silva (2019), o coordenador pedagógico precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores. Também, do mesmo modo, são funções primordiais dele desempenhar a promoção de discussões e reflexões formativas e fazer o acompanhamento do processo de aprendizagem como um todo, atuando como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares. Nesse sentido, a dinâmica do trabalho deve ser de modo coletivo, de forma a construir uma *práxis* reflexiva e que o sentimento de coletividade seja compartilhado por todos os colegas de atuação. Assim, para desenvolver essa tarefa de articulação, é imprescindível ao coordenador conhecer, além da sua equipe de trabalho, a realidade das turmas que acompanha, quais alunos precisam de mais atenção ou até mesmo de adaptações para que avancem em seu processo de aprendizagem, estar sempre em consonância com os professores, orientando-os e dando o devido *feedback* dos avanços ou das dificuldades constatadas.

A EEEP Maria Ângela da Silveira Borges tem na composição do seu núcleo gestor três coordenadores escolares, sendo que um deles dedica-se a acompanhar as atividades relacionadas à formação profissional, como: realizar visitas às empresas concedentes de estágio, juntamente com os professores da formação profissional, atender às solicitações da Coordenadoria de Educação Profissional (célula de estágio supervisionado), acompanhar os

processos relacionados à preparação para o início do estágio supervisionado, entre outros. Os outros dois coordenadores têm atribuições relacionadas ao acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na referida instituição de ensino.

Nesse sentido, os nove professores participantes deste estudo, ao serem perguntados se, nas reuniões de planejamento, a coordenação pedagógica incentiva a prática de estratégias de aprendizagem para os alunos de baixo rendimento, deram as seguintes respostas: nenhum professor apontou que isso nunca foi feito na escola; um professor apontou que raramente se tem essa prática na escola; quatro afirmaram que com uma certa frequência; e outros quatro, também, afirmaram que frequentemente a coordenação pedagógica incentiva a prática de estratégias de aprendizagem para os alunos de baixo rendimento.

Entende-se que o acompanhamento pedagógico do desempenho dos alunos nas avaliações internas por parte da gestão é de fundamental importância para a efetivação da aprendizagem e deve acontecer no âmbito da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, de forma a possibilitar as condições que favoreçam o sucesso escolar dos seus alunos, no sentido de torná-los cidadãos participativos e dotados de competências socioemocionais. Segundo Orsolon (2001), o coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais (ORSOLON, 2001, p. 20). Para tanto, é preciso que os atores dessa escola tenham em mente a importância de criar altas expectativas nos seus alunos, bem como favorecer a realização de atividades que possibilitem o desenvolvimento de tais competências. Nesse sentido, é papel do coordenador trazer novas concepções para os docentes, mostrar outras alternativas, como o fortalecimento das monitorias enquanto projeto pedagógico desenvolvido no âmbito educacional, para que os próprios estudantes se ajudem ao compartilharem ideias, facilitando assim, um aprendizado cooperativo, socialmente enriquecedor.

Outro ponto abordado nos questionários foi com relação à coordenação pedagógica da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges realizar acompanhamento em sala de aula. Nenhum professor apontou que essa prática nunca acontece na escola; cinco professores apontaram que raramente isso acontece; dois disseram que com uma certa frequência; e um professor falou que frequentemente a coordenação pedagógica acompanha em sala a ministração de suas aulas.

É oportuno ressaltar a importância do planejamento e do plano de trabalho do coordenador pedagógico, que deve ser fundamentado a partir das demandas da escola, daí a necessidade do desdobramento desse ator educacional no sentido de ter um perfil de líder, tendo em vista suas atribuições enquanto profissional imbuído de promover um clima escolar propício

à aprendizagem, o que, em grande medida, passa pelo acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na referida escola, bem como pela formação continuada dos professores. Vale lembrar que a articulação do coordenador pedagógico decorre de um bom relacionamento com as equipes das secretarias de Educação, professores, gestores e pais, bem como da elaboração de um plano de trabalho estratégico que contemple as necessidades dos alunos, o qual inclui encontros formativos, oficinas pedagógicas para todos os professores, acompanhamento dos resultados da aprendizagem, sem esquecer de um momento para preparar as pautas das reuniões de cunho pedagógico que acontecem no âmbito escolar, como as reuniões de Conselho de Turma, e dos encontros semanais por área de conhecimento, tendo como foco a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, evidenciada, por exemplo, na melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações internas.

Nesse contexto, foi indagado aos professores da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges se a coordenação pedagógica apresenta sugestões de como eles podem melhorar seu ensino. Dos nove professores que participaram como sujeitos desta pesquisa, nenhum professor afirmou que isso nunca acontece na escola; dois professores apontaram que isso raramente acontece; e seis afirmaram que essa prática acontece com uma certa frequência na escola. Contudo, nenhum apontou que frequentemente a coordenação pedagógica apresenta sugestões de como eles podem melhorar seu ensino.

Considera-se relevante pontuar, a respeito do ponto de vista dos professores sobre a coordenação pedagógica, que, segundo estes, os coordenadores apresentam sugestões de melhoria de ensino aos professores, haja vista o fato de que seis de nove professores pesquisados afirmaram que a coordenação pedagógica apresenta sugestões de como eles podem melhorar seu ensino. Porém, não há um consenso nas respostas quando relatam que, nas reuniões ou planejamento, a coordenação pedagógica incentiva a prática de estratégias de aprendizagem para os alunos de baixo rendimento, para a tomada de decisão dos problemas atinentes aos alunos que têm dificuldade de aprendizagem, assim conclui-se que não há unanimidade ao afirmarem que a coordenação pedagógica procura mobilizar os diversos membros da escola para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos. Portanto, pode-se inferir, a partir das informações dadas pelos professores, que estes percebem a atuação dos coordenadores em um modelo funcional, mas no âmbito especificamente dos alunos com dificuldade de aprendizagem, ainda que de maneira restrita, principalmente quando se trata da progressão parcial. Fica, nesse sentido, uma lacuna, segundo o ponto de vista dos professores, no tocante à atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Com relação à percepção dos nove professores sobre se a coordenação pedagógica desenvolve momentos de formação continuada, um professor respondeu que essa prática nunca houve na escola; um absteve-se de responder; dois professores apontaram que raramente a coordenação pedagógica desenvolve momentos de formação continuada; quatro professores disseram que com certa frequência; e apenas um afirmou que frequentemente tem momentos de formação continuada por parte da coordenação pedagógica. Diante do exposto, vale lembrar que uma das poucas unanimidades brasileiras é a certeza de que a melhoria da qualidade do ensino e uma melhor formação dos estudantes são fundamentais para que o país se desenvolva de forma consistente. Assim, o poder público tem desenvolvido várias estratégias para chegar a esse objetivo, e o Plano Nacional de Educação (PNE) é um dos principais instrumentos para se alcançar esse desígnio.

O PNE, aprovado em 2014, traz um conjunto de vinte metas para desenvolver a educação no país até 2024. A meta de número um determina a universalização da educação, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e amplia a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de três anos até o final da vigência do PNE (URZETTA; CUNHA, 2013).

Entretanto, com relação a essa primeira meta, sem dúvida uma das mais importantes, ainda existe uma questão a ser resolvida: a formação dos professores. Discutir a prática pedagógica de forma global, inserindo na discussão o porteiro, o faxineiro, o cozinheiro, enfim, todos os colaboradores que fazem parte do corpo escolar, é realmente uma reflexão a ser aprofundada, principalmente sobre como fazer acontecer essa vontade e essa necessidade de imbuir, embeber todos os profissionais na discussão de educar, ensinar e aprender juntos em prol da formação integral dos educandos. Nesse sentido, nos últimos anos, acentuou-se significativamente o debate sobre as formações inicial e continuada de professores no Brasil, especialmente em nível superior. Tal debate move-se em torno das discussões sobre a oferta e as modalidades de cursos, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que delineou as especificidades desse profissional, até a necessidade da formação inicial e a elaboração de metas para formação continuada. Percebe-se, portanto, que a temática formação inicial e continuada de professores no Brasil continua sendo discutida no meio acadêmico, dada a sua relevância quando se trata de educação pública de qualidade. De acordo com Gentilini e Scarlatto (2015), a formação inicial do professor é ampla e abrangente, enquanto a formação continuada deve trabalhar as dificuldades específicas do corpo docente da escola e as demandas dos alunos. Assim, percebe-se que um dos maiores desafios da educação na atualidade é definir o papel da tecnologia nesse cenário, tendo em vista a relevância da formação inicial e

continuada de professores no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na implementação das políticas públicas na área educacional. Conforme Carvalho e Gonçalves (2013), a formação continuada do professor é importante para o seu crescimento profissional e para fomentar as suas capacidades de vencer as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica.

Assim, diante dos desafios cada vez maiores relacionados à formação integral dos filhos e das filhas da classe trabalhadora, a formação continuada dos docentes deve acontecer de maneira atemporal no âmbito escolar, com o objetivo de promover uma educação de qualidade com vistas a possibilitar a efetivação dessa formação. Convém destacar que, diante do exposto, a gestão tem um papel relevante, que é o de incentivar o professor a acreditar na mudança do cenário educacional contemporâneo que pode (e deve) ser transformado, tendo-se a compreensão da singular importância que reside em articular a teoria à prática, levando-se em conta, também, as particularidades e especificidades das seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Nesse sentido, a diretora da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges advoga em sua fala, enquanto sujeito da pesquisa, que é necessário promover, nas reuniões de planejamento por área de conhecimento, momentos de formação continuada com os professores:

Eu acho que um grande sonho meu era poder garantir que nas nossas reuniões por área de conhecimento, os professores pudessem, realmente, ter um programa e um plano de estudo. Que montasse, tá aqui, durante esse semestre nós vamos estudar isso aqui. Nós vamos sentar com os professores, vamos trazer material, vamos trazer texto, vamos trazer sugestões livros, nós vamos estudar, a gente vai ter uma formação durante aquele semestre sobre avaliação, pronto tá aqui o tema avaliação, durante um semestre avaliação. No outro currículo, no outro...

Uma coisa estruturada, né? Isso é um sonho e eu sei que isso não acontece por vários fatores: a falta de tempo, o ativismo, o improviso, o quanto vocês são chamados para emergências, mas acho que poderia ser feito, não acho... que mesmo dentro da nossa rotina, não acho que seja impossível. Nós temos três coordenadores, então daria para essa semana quem vai fazer a formação ficaria fora do processo da rotina. Então, eu acho que tem muita coisa para ser melhorado em todos os aspectos, né? (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

A gestora, em sua fala, reforça o seu desejo de ver na escola os coordenadores escolares atuando como formadores, porém reconhece as dificuldades relacionadas à organização das rotinas desses coordenadores, tendo em vista o ativismo e as demandas que surgem no dia a dia da escola. Compreende-se que a mesma tem razão quando coloca a

necessidade da existência de momentos de estudo com os professores, ao mesmo tempo em que admite que é necessária uma reorganização na agenda de trabalho dos coordenadores escolares no sentido de que haja uma descentralização das atividades rotineiras da escola, que, em grande medida, não são atribuições dos coordenadores, porém os mesmos veem-se na obrigação de fazê-las, muitas vezes devido à escassez de material humano no quadro de funcionários da escola. Cabe lembrar que um ponto a ser colocado na questão da atuação do coordenador escolar, enquanto formador, são os desafios enfrentados por ele relacionados ao alto absenteísmo de professores na escola, realidade vivenciada pela gestão, tendo em vista que, rotineiramente, é necessário lidar com situações de falta de professores, o que, em grande medida, é um fator complicador na execução dos projetos pedagógicos e das atividades planejadas, incluindo os momentos de estudo e de formação continuada com os professores. Assim, apesar do interesse da gestão em promover momentos de formação continuada na escola, faz-se necessário (re)significar os processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos no âmbito educacional da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, no sentido de proporcionar condições favoráveis à realização de momentos de formação continuada com os professores dessa escola.

Com relação ao acompanhamento pedagógico relacionado ao enfrentamento da realidade educacional da referida instituição de ensino configurada nas altas taxas de aprovação parcial, considera-se relevante enfatizar que os sentidos do papel que o núcleo gestor vem desempenhando no combate à reprovação, ainda que parcial, compreendidos, em certa medida, pelos seus agentes educacionais, perpassam muitas ações das políticas públicas de educação, assim como pelo planejamento pedagógico desenvolvido pela escola, mas, de acordo com os entrevistados, ainda insuficiente no combate à progressão parcial. Dando continuidade a esse tema, transcrevemos também as impressões do coordenador pedagógico, que explica:

As ações do Conselho de Turma são ações que podem contribuir para diminuir a reprovação, porque a gente vai começando a perceber quem são os alunos ou quais são as deficiências, as dificuldades de desenvolvimento de habilidades e competências que os alunos têm demonstrado. Então, uma ação, que eu acho que é feito bimestralmente, é essa do Conselho de Turma, onde toda a comunidade, docentes e núcleo gestor sentam para ter essa percepção e traçar ações. Uma outra ação, diz respeito à própria avaliação diagnóstica que a secretaria de educação aplica, que tem como finalidade perceber quais são os descritores do SPAECE que estão bons e aqueles que estão ruins. E aí a gente tem como tratar um direcionamento, ações com os professores para trabalhar esses escritores que estão com baixo rendimento. Então, tudo isso, eu acredito que tem... fora questão das reuniões diárias, que nós sentamos com os professores para alinhar as ações que possam contribuir para a diminuição da reprovação dos alunos. Então, todas as ações, eu acho, que são muito importantes para que isso aconteça. Agora tem também... a secretaria

tem disponibilizado a sala de situação que é um ambiente virtual que nos fornece dados de desempenho, de infrequência dos alunos e a gente tem olhado, tem percebido, tem chamada professores para ter mais atenção, especialmente, professores diretores de turmas, para terem mais atenção quanto à questão da infrequência, que a gente sabe que afeta no desenvolvimento da aprendizagem do aluno (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

Diante dessas percepções, analisa-se que a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, mesmo com tantas dificuldades e por isso deixando lacunas em alguns aspectos relacionados ao acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dessa instituição de ensino, tem desenvolvido ações pedagógicas com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações internas. Porém, tais ações tem surtido um pequeno efeito no que se refere aos resultados finais de aprovação parcial da referida escola, haja vista o seu elevado quantitativo de alunos aprovados parcialmente, o que remete a reflexões sobre a efetividade das intervenções implementadas no sentido de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida no âmbito dessa organização de ensino.

Nesse contexto, um ponto que, segundo o coordenador, tem sido insuficiente é o relacionado à formação continuada dos professores: “A questão da formação deixa muito a desejar, infelizmente, por questões de outras demandas, que a gente precisa atender. A gente não tem tempo para formação, para formar o professor. A gente não tem tempo para estudar para formar, para preparar uma formação que seja eficiente para professor” (COORDENADOR ESCOLAR DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 20 de maio de 2019).

Já no tocante à fala da diretora da escola, quando indagada sobre o papel da coordenação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, ela pontuou o seguinte:

Não vejo a coordenação, especificamente, diretamente, fazendo esse trabalho com aluno. Eu vejo esse trabalho sendo feito através do diretor de turma. Que aí a coordenação, indiretamente, faz esse acompanhamento, monitoramento. Mas, também acho que ainda precisa ser melhorado. Agora, pra que a gente consiga melhor os processos é preciso, também, ter as condições favoráveis pra isso, né? Eu tô tentando responder a essas questões me reportando sempre a nossa realidade física da outra escola. Eu acho que tenho que me lembrar lá, porque se a gente for lembrar desse espaço aqui, a gente esquece tudo tá sendo dito. Tenho que tá sempre me lembrando lá, das reuniões que nós fazemos, do acompanhamento com o diretor de turma, sistematicamente, que a coordenação faz esse acompanhamento, monitoramento. E aí é como eu digo né? Indiretamente, você chega até o aluno nesse acompanhamento. Precisa ser melhorado ainda... (GESTORA DA ESCOLA MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES. Entrevista realizada em 21 de maio de 2019).

Portanto, a percepção da diretora apresenta incoerência em relação ao posicionamento do coordenador. A diretora, por exemplo, esclarece que a coordenação precisa intervir de forma mais incisiva no acompanhamento pedagógico com os alunos que apresentam baixo desempenho. Ela também ressalta que isso é feito através do diretor de turma, mas não é um planejamento feito pela instituição e nem elaborado coletivamente. Entende-se que a causa dessa incoerência reside no fato de que a diretora não considera que o trabalho do coordenador é articular os processos entre os atores escolares.

Vale ressaltar que se faz necessário discutir propostas de intervenção com vistas a melhorar o processo de ensino e aprendizagem na Escola Maria Ângela. É a partir do exercício do diálogo e da motivação compartilhados que equipes podem superar os desafios e que todos juntos podem encontrar novos e melhores caminhos para a problemática da educação. Entende-se que os desafios não são poucos e nem fáceis de resolver, mas que, antes de tudo, tem que haver boa vontade e muito estudo, no sentido de aprimorar as práticas pedagógicas e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem no intuito de oferecer uma educação pública de qualidade para os alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos da referida escola são preocupações reveladas neste estudo pelos seus sujeitos de pesquisa, ao mencionarem, em sua maioria, que os alunos, ao ingressarem na instituição de ensino EEEP Maria Ângela da Silveira Borges trazem em sua “bagagem” problemas de naturezas diversas: residem em áreas de grande vulnerabilidade social, têm famílias envolvidas com o tráfico de drogas, pais desempregados, desestrutura familiar, e, principalmente, apresentam dificuldades relacionadas à falta de conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações básicas de Matemática, dificuldades essas trazidas do Ensino Fundamental e que contribuem, significativamente, para o baixo desempenho desses alunos nas avaliações internas de aprendizagem realizadas no decorrer dos bimestres letivos. Esse problema de baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas também pode ser verificado nos mapas de acompanhamento bimestral disponibilizados no SIGE, haja vista o alto percentual de alunos abaixo da média nos resultados de aprovação ao término de cada bimestre, o que, em grande medida, impacta nos resultados finais da escola: um elevado quantitativo de alunos aprovados parcialmente. Tais problemas indicaram um caminho para a construção do Plano de Ação Educacional e a busca de possíveis soluções para as dificuldades detectadas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A MELHORIA DOS INDICADORES INTERNOS DE APRENDIZAGEM DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

O objetivo do presente capítulo é propor ações que propiciem uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, com o intuito de reduzir o quantitativo de alunos aprovados parcialmente nessa escola. Para tanto, o capítulo foi organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se uma síntese do problema deste caso de gestão: altas taxas de aprovação parcial na escola citada, ao mesmo tempo em que se apresenta o Plano de Ação Educacional. A segunda seção refere-se à proposição na qual sugerem-se ações voltadas à melhoria do desempenho dos alunos da referida instituição de ensino nas avaliações internas. As terceira e quarta seções descrevem ações referentes às proposições relacionadas, respectivamente, ao acompanhamento pedagógico frente ao dinamismo presente no dia a dia da escola, bem como ao fortalecimento de monitorias para cada disciplina, especialmente as disciplinas críticas.

3.1 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA MELHORIA DOS INDICADORES INTERNOS DE APRENDIZAGEM DA EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Nesta seção, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), cujas ações propostas visam aprimorar o processo de ensino desenvolvido no âmbito da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, com o objetivo de melhorar o desempenho dos seus alunos nas avaliações internas, tendo em vista que os dados coletados na pesquisa, em grande medida, indicam a defasagem de conhecimentos básicos desses alunos, trazida do Ensino Fundamental, sobretudo em leitura, escrita e operações básicas em Matemática.

Para tanto, faz-se necessário implementar ações que possibilitem mudanças de paradigmas que levem a um efetivo acompanhamento, por parte da gestão, dos procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos agentes educacionais da referida instituição de ensino. Vale lembrar que as pesquisas, as quais serviram de base para as ações propostas, foram realizadas na própria escola, objeto deste estudo. Nessa perspectiva, nas seções deste capítulo, propomos ações que possam contribuir para o aprimoramento do processo de ensino dessa instituição, o que, em grande medida, possibilitará uma melhoria nos indicadores internos dessa escola.

Acredita-se que esse PAE possa ser um instrumento capaz de oferecer à gestão da Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges um referencial para conduzir o processo de redução do quantitativo de alunos aprovados parcialmente nessa escola. Desse modo, apresentam-se no Quadro 8 as sugestões de ações a serem analisadas pela gestão dessa escola, juntamente com os demais agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de auxiliá-los nesse processo. A operacionalização de tais proposições será explicitada ao longo de cada seção.

Quadro 8 – Sugestão de ações para o processo de redução da taxa de aprovação parcial

	Ações propostas
Redução da taxa de aprovação parcial	Proposição I: Melhoria do processo de ensino desenvolvido no âmbito educacional da escola Maria Ângela: realizar atividades pedagógicas que favoreçam melhorias na aprendizagem dos alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações internas (médias no bimestre abaixo de 6,0), tais como: i) reforço escolar nas disciplinas que apresentarem baixo desempenho ao final dos bimestres; ii) conversas individualizadas proporcionadas pela gestão com os alunos com dificuldades de aprendizagem em mais de 50% das disciplinas, tomando-se como base os mapas de acompanhamento do SIGE; iii) reuniões da gestão com pais ou responsáveis e os professores diretores de turma para tratar de questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem desses alunos. O foco dessa proposição será a realização de atividades que possibilitem avanços na aprendizagem dos educandos da EEEP Maria Ângela.
	Proposição II: Estabelecer rotinas na escola que favoreçam a melhoria do acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges por parte da Coordenação Escolar.
	Proposição III: Fortalecer as monitorias das disciplinas, especialmente as das disciplinas críticas, na escola, envolvendo os seguintes atores educacionais: professores, gestores e alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista as concepções apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa no que concerne às dificuldades de aprendizagem dos alunos – quais sejam: problemas de ordem social e familiar, bem como os relacionados à falta de conhecimentos básicos em leitura, escrita e operações matemáticas –, sugerimos intensificar as ações de acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem na escola Maria Ângela. A intenção de intensificar esse acompanhamento reside em melhorar a qualidade do ensino ofertado aos alunos da escola Maria Ângela.

Tomando-se por norte o propósito de aprimorar os processos de gestão desenvolvidos no âmbito educacional da instituição de ensino mencionada, sugerimos ainda

uma proposta de ação que visa reorganizar a rotina de atividades dos coordenadores escolares, na perspectiva de que estes possam dedicar-se de forma mais efetiva às suas atribuições.

Dito isso, orienta-se o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, de forma que envolva os atores da comunidade escolar, tendo como horizonte a realidade dos alunos da escola objeto deste estudo. Além disso, não se pode deixar de elencar, nesse PAE, ações que envolvam os pais ou responsáveis pelos alunos, no intento de que as relações entre estes e a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges resultem em melhorias na aprendizagem dos alunos com baixo desempenho. Assim sendo, apresentam-se as seções que compõem este capítulo: Proposição I – processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges e os seus desafiadores resultados finais de aprovação parcial; Proposição II – estabelecer rotinas na escola que favoreçam uma reorganização das atribuições dos coordenadores escolares no sentido de favorecer um efetivo acompanhamento da gestão pedagógica do trabalho dos professores desenvolvido no âmbito da referida escola; por fim, a Proposição III, que fortalece o projeto de monitoria na escola, envolvendo os seguintes atores educacionais: professores, gestores e alunos.

As seções seguintes descrevem as proposições que ora sugerimos, na intenção de que a gestão da escola analisada consiga melhorar o acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, possibilite avanços nos seus resultados finais de aprovação, reprovação e aprovação parcial.

3.2 PROPOSIÇÃO I: MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Nesta proposição, sugerimos a realização de ações voltadas à melhoria do desempenho dos alunos da referida instituição de ensino nas avaliações internas. A intenção da realização dessas ações é reduzir tanto o quantitativo de alunos aprovados parcialmente quanto o de reprovados nessa escola. De modo a melhor contextualizar a referida proposição, retomamos dois aspectos observados na análise dos dados. O primeiro aspecto é o relacionado às dificuldades que os alunos egressos do Ensino Fundamental enfrentam devido à falta de conhecimentos básicos em leitura, escrita e operações básicas de Matemática. A pesquisa nos mostrou que os professores e os gestores enfatizaram essa problemática em suas participações. Inclusive, foi ressaltado pela diretora que o que faz os alunos chegarem ao Ensino Médio sem

saber escrever, ler, fazer uma interpretação de um pequeno texto ou noções básicas de Matemática, realmente, foi a falta de base no Ensino Fundamental.

Outro aspecto observado, a partir do depoimento do coordenador escolar, está relacionado tanto à forma como o professor avalia a aprendizagem dos alunos na sua disciplina, quando não faz uma ponderação entre fácil, médio e difícil ao elaborar os itens da avaliação de aprendizagem, quanto em relação à sua postura enquanto avaliador, na medida em que utiliza a avaliação para punir o aluno. Isso, segundo esse coordenador, contribui para que o aluno seja aprovado parcialmente.

Sendo assim, mostram-se, por meio do Quadro 9, as atividades previstas para execução da ação intitulada “Realização de atividades pedagógicas que favoreçam à recuperação de aprendizagem dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges”, cujo objetivo é a recuperação da aprendizagem dos alunos dessa escola com baixo desempenho nas avaliações internas. Cabe registrar que essa ação, assim como as demais que serão apresentadas nas seções a seguir, são baseadas na metodologia 5W2H. Ressalta-se que essa metodologia é, segundo Lisboa e Godoy (2012, p. 37), “[...] uma ferramenta que permite, a qualquer momento, identificar dados e rotinas mais importantes de um projeto ou de uma unidade de produção”. As autoras esclarecem ainda que o uso dessa metodologia responde, basicamente, a um conjunto de sete perguntas, sendo elas: O quê? Quem? Onde? Quando? Por quê? Como? Quanto custa?

Quadro 9 – Realização de atividades pedagógicas que favoreçam à recuperação de aprendizagem dos alunos da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges

Nº	Ação	Período de realização	Responsável	Como	Custo
01	Realizar projetos pedagógicos de leitura e escrita	Bimestralmente	Centro de multimeios Professores da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias	Promovendo eventos na escola que incentivem a leitura e a escrita, como: clubes de leitura, concursos literários, aulas em campo, entre outros, de modo a envolver todas as áreas de conhecimento.	Sem custos financeiros.
02	Instituir a recuperação paralela ao final de cada bimestre	Imediatamente após o período das avaliações bimestrais.	Professores Coordenação escolar Centro de Multimeios	Mobilizando professores, Centro de Multimeios e coordenadores escolares na elaboração e aplicação da Avaliação de Recuperação Paralela (ARP)	Sem custos financeiros.

03	Realizar rodas de conversas com os alunos que apresentarem médias abaixo de 6,0 em cinco ou mais disciplinas.	A cada final de bimestre, dando-se início a partir do final do 3º bimestre de 2019	Coordenação escolar	Reunindo-se com os alunos para diagnosticar as possíveis causas do seu baixo desempenho e orientá-los no que for possível para que superem as dificuldades de aprendizagem	Sem custos financeiros.
04	Realizar reforço escolar para as disciplinas críticas, que apresentarem média aritmética abaixo de 6,0 no bimestre.	A partir do início do mês de outubro de 2019, 3 vezes na semana e dois sábados por mês	Coordenação escolar Professores das disciplinas críticas Alunos monitores.	Retomando os conteúdos Elaborando um horário contendo os dias e as disciplinas que terão aulas de reforço.	Sem custos financeiros.
05	Conversar com os pais ou responsáveis dos alunos que estão abaixo da média em 5 ou mais disciplinas	Em qualquer época do período letivo, conforme surja necessidade de fortalecer a parceria família/escola em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho	Núcleo gestor	Conversando, separadamente, pais e Núcleo gestor, sobre o baixo desempenho dos seus filhos, no intuito de orientá-los sobre os estudos destes. Ao final da conversa, o pai assina um termo comprometendo-se em acompanhar os estudos dos filhos.	Sem custos financeiros.
06	Monitorar os processos de elaboração e sistematização de aplicação das avaliações internas de aprendizagem.	Semanalmente	Coordenação escolar	Colocando em pauta nas reuniões por área de conhecimento como está se dando o processo de elaboração e o de sistematização das avaliações de aprendizagem.	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na ferramenta 5W2H.

O Quadro 9 apresenta as atividades da ação supracitada, cuja intenção é promover uma melhoria na aprendizagem dos alunos com baixo desempenho, especialmente aqueles que ficam abaixo da média em 5 disciplinas ou mais nos bimestres. Essa primeira atividade consistirá na realização de ações pedagógicas de incentivo ao hábito da leitura e da escrita, os quais serão estruturados no formato de projeto científico, onde constarão objetivos, geral e específico, justificativa, metodologia, cronograma das etapas constituintes e resultados esperados. Propõe-se que a cada bimestre seja desenvolvido um projeto envolvendo especialmente os alunos que apresentam baixo rendimento nas avaliações internas, de forma que possa haver um revezamento entre as séries, por temáticas a serem trabalhadas. Como é de praxe, sugere-se que haja culminância para cada projeto, com direito a premiações para os melhores trabalhos apresentados. Estarão envolvidos na preparação dos projetos: núcleo gestor, os professores lotados nos Laboratórios de Informática e de Línguas, no Centro de Multimeios,

e os professores da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Não haverá custos na efetivação dessa atividade, tendo em vista que o local será a própria escola. Com relação aos materiais utilizados, estes já constam na escola. No que tange às aulas em campo, a SEDUC disponibiliza ônibus escolares para transportar os alunos para os locais destas.

A segunda atividade é referente ao retorno da recuperação paralela na escola Maria Ângela, suspensa desde o ano de 2017, tendo em vista que a escola voltou a dispor dos ambientes necessários à realização dessa atividade que tem como objetivo recuperar a aprendizagem dos alunos dentro do bimestre, impactando, portanto, nos resultados finais de aprovação da escola mencionada. Para tanto, os responsáveis por essa atividade, coordenação escolar, professores e centro de Multimeios, organizarão esse momento na escola, onde irão elaborar um cronograma contendo as datas de entrega das avaliações à coordenação escolar pelos professores, bem como as datas de aplicação dessas avaliações.

Cabe lembrar que essas avaliações ocorrerão na semana seguinte à do término das avaliações bimestrais e ressalta-se que serão aplicadas com todos os alunos que ficaram com médias bimestrais abaixo de 6,0.

Convém destacar que o desempenho do aluno nessa avaliação poderá recuperar sua média do bimestre, desde que a nota da avaliação paralela seja superior à sua média bimestral. Caso contrário, permanecerá a sua média conseguida no bimestre em questão. A título de exemplo, suponhamos que o aluno tenha ficado com 4,0 na média bimestral em uma determinada disciplina, foi submetido à recuperação paralela e ficou com uma nota 5,0 na Avaliação de Recuperação Paralela (ARP). Portanto, sua média bimestral será substituída por 5,0.

Com relação à terceira atividade que compõe essa ação, sugere-se realizar rodas de conversa mediadas pela gestão, com grupos formados por, no máximo, seis alunos que não atingiram a média em cinco ou mais disciplinas, com o intuito de ouvi-los sobre suas dificuldades de aprendizagem. Ressalta-se que esse momento será registrado por meio de anotações dos pontos mais relevantes das conversas e que, a partir dessas conversas, poderão surgir intervenções pedagógicas que tenham como objetivo superar as dificuldades de aprendizagem. Vale ressaltar que se sugere o acompanhamento da efetividade ou não dessa atividade no decorrer dos bimestres seguintes, no sentido de avaliar o seu impacto no desempenho dos alunos que participaram das rodas de conversa.

No que tange à quarta atividade que compõe essa ação, ela está voltada para as disciplinas que ficaram com média aritmética abaixo de 6,0, mesmo após a realização da recuperação paralela, e que por isso são consideradas disciplinas críticas. Sugere-se um reforço

escolar nessas disciplinas, onde os conteúdos que tiveram menores percentuais de acertos nas avaliações bimestrais serão retomados. O professor, mesmo dando prosseguimento aos assuntos referentes ao bimestre subsequente, terá que retomar esses conteúdos, através de resoluções de itens que abordem tais conteúdos, nas suas aulas, mesmo que seja realizada a resolução de apenas um item em cada aula. Vale ressaltar que tais conteúdos farão parte do elenco dos assuntos a serem avaliados no bimestre seguinte. Cabe lembrar que a eficácia desse processo de retomada dos conteúdos com baixo rendimento nas avaliações bimestrais pode ser facilitada pela participação dos alunos monitores nesse processo, através de metodologias de aprendizagem que favoreçam a interação entre pares, como é o caso da metodologia aprendizagem cooperativa⁷.

A quinta ação, intitulada “Conversar com os pais ou responsáveis dos alunos que estão abaixo da média em 5 ou mais disciplinas”, refere-se a um momento de conversa da gestão, diretora e coordenadores, com os pais de alunos que ficaram abaixo da média do bimestre em cinco ou mais disciplinas. Essa conversa acontecerá durante as reuniões de pais, nos finais dos bimestres, ou durante todo o período letivo, caso seja necessário, haja vista que o intuito é orientá-los no sentido da importância do acompanhamento da família aos estudos dos filhos, bem como conhecer o contexto familiar desses alunos.

Com relação à sexta e última ação, intitulada “Monitorar os processos de elaboração e sistematização de aplicação das avaliações internas de aprendizagem”, esta acontecerá nos momentos de reunião de planejamento por área de conhecimento e terá como responsáveis os coordenadores escolares, os quais ficarão incumbidos de inserir na pauta dessas reuniões um momento com os professores dedicado às avaliações de aprendizagem: conhecer qual sistemática de avaliação está sendo adotada pelos professores, discutir sobre essa sistemática, saber dos professores como está se dando o processo de elaboração dessas avaliações, se possível, trabalhar teóricos renomados que trazem discussões pertinentes sobre avaliação de aprendizagem, já que é um tema que quanto mais se debate mais suscita inquietações.

⁷ A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual estudantes atuam em grupos heterogêneos tendo como objetivos: executar um projeto, resolver problemas relacionados à aprendizagem, no sentido de ajudarem-se mutuamente para que dificuldades na aprendizagem sejam superadas, entre outros objetivos pedagógicos. Segundo Johnson e Johnson (1998), para que as atividades sejam desenvolvidas nos grupos, faz-se necessária a orientação de um professor ou de um facilitador, que será responsável por garantir a presença dos cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa, necessários para a correta utilização do método, quais sejam: interação social, responsabilização individual, desenvolvimento de habilidades sociais, processamento de grupo e interdependência social positiva.

3.3 PROPOSIÇÃO II: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO × ROTINA ESCOLAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA COORDENAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Nesta seção, descreve-se um conjunto de ações que têm como objetivo fortalecer o papel do coordenador escolar no tocante às suas atribuições enquanto gestor responsável, de forma direta, pelo acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola. Para tanto, elencam-se no Quadro 10 quatro atividades relacionadas à rotina escolar, objetivando reorganizar o dia a dia desses coordenadores na escola, de modo a permitir a eficácia do seu trabalho de gestor pedagógico, o qual, em grande medida, fica comprometido pelas inúmeras demandas que surgem na escola, as quais não condizem com o seu papel de formador, só para citar algumas das suas essenciais atribuições.

De modo a melhor contextualizar a referida proposição, retomamos dois aspectos observados na análise dos dados. O primeiro aspecto é o relacionado à formação continuada dos professores da escola Maria Ângela, o qual, segundo o coordenador entrevistado, tem deixado muito a desejar devido a outras demandas que surgem e que os coordenadores mobilizam-se de forma a atendê-las, o que impossibilita a viabilidade das condições necessárias para preparação dessas formações, no sentido de eles reunirem-se com o intuito de se preparar para essas formações, por exemplo: realizar momentos de estudo, de leituras, preparar recursos didáticos, como textos, vídeos, dinâmicas, entre outros. O outro aspecto diz respeito ao incentivo às práticas de estratégias de aprendizagem para os alunos com baixo rendimento dado aos professores pelos coordenadores nas reuniões de planejamento por área de conhecimento. A partir das análises realizadas no capítulo dois, o referido aspecto chamou atenção na pesquisa pelo fato de ter havido divergências nas respostas à seguinte pergunta: *Nas reuniões de planejamento, a coordenação pedagógica incentiva a prática de estratégias de aprendizagem para os alunos de baixo rendimento?* Vale ressaltar que, dos nove professores pesquisados, nenhum apontou que frequentemente a coordenação pedagógica apresenta sugestões de como eles possam melhorar seu ensino. Dito isso, apresentam-se, no Quadro 10, ações que visam favorecer um efetivo acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges pela coordenação escolar.

Quadro 10 – Melhorar as rotinas da escola de modo a favorecer um efetivo acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas na EEEP Maria Ângela

Nº	Ação	Período de realização	Responsável	Como	Custo
01	Planejar um revezamento de atividades de rotina desempenhadas pelos coordenadores escolares, no sentido de possibilitar um cronograma de observação das aulas para ser executado por todos os coordenadores	3 vezes por semana	Equipe gestora	Estabelecendo rotinas de trabalho entre os coordenadores de forma a envolver todos no processo de observação das aulas.	Sem custos financeiros.
02	Melhorar a frequência das reuniões por área de conhecimento	Semanalmente	Coordenação escolar	Planejando antecipadamente, através de uma pauta preestabelecida e definindo as rotinas dos coordenadores escolares.	Sem custos financeiros.
03	Realizar a reunião de alinhamento	Semanalmente	Equipe gestora	Reunindo-se semanalmente para definir a agenda com as rotinas da semana do gestor e de cada coordenador.	Sem custos financeiros.
04	Promover momentos de formação continuada com os professores	Bimestralmente	Equipe gestora	Planejando as atividades que serão necessárias para a realização dos cursos de formação continuada, os quais podem ser de curto ou médio prazo, envolvendo temáticas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na ferramenta 5W2H.

A primeira ação consiste em realizar, semanalmente, uma organização da rotina dos coordenadores escolares de forma que o ativismo constante da escola não os impossibilite de realizar as observações das aulas. Para tanto, faz-se necessário uma definição das suas agendas, de modo que o coordenador que esteja escalado para observar aulas seja o mesmo que irá ficar responsável pela realização das reuniões de área. Já um outro coordenador ficará incumbido de atender alunos, pais de alunos e outras demandas que surgirem, de modo que haja um revezamento dessas atividades com o intuito de possibilitar que todos os coordenadores tenham contato com os alunos e os pais de alunos, bem como com as situações adversas que surgem no dia a dia da escola.

A segunda ação, em grande medida, está relacionada com a primeira, tendo em vista que, ao se definir as agendas dos coordenadores escolares, as chances de as reuniões de área acontecerem aumentam de forma substancial.

Com relação à terceira ação, as reuniões de alinhamento acontecerão no início da semana, às segundas-feiras, com a direção da escola e os coordenadores, onde serão discutidos assuntos de cunho administrativo, financeiro e pedagógico, para que sejam feitos encaminhamentos e tomadas de decisão de forma a conduzir os processos de forma democrática e participativa. Vale ressaltar que as decisões tomadas nas reuniões de alinhamento serão compartilhadas nos momentos das reuniões de área com os professores no sentido de ouvi-los, assim como permitir que estes emitam suas opiniões sobre vários assuntos relacionados ao dia a dia da escola.

A quarta e última ação consiste em promover momentos de formação continuada com os professores. Essa ação é de suma importância para que os objetivos das demais ações sejam alcançados, tendo em vista que professores bem formados sentem-se mais motivados a exercer suas atividades com esmero. Para tanto, faz-se necessário que seja feito pelos coordenadores um calendário das atividades que serão desenvolvidas nesses momentos, como: seleção de material, momentos de estudo entre os coordenadores para preparar os momentos das formações que acontecerão a cada bimestre etc. No que tange aos conteúdos dessas formações, sugere-se que sejam voltados para a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Não haverá custos na efetivação dessa atividade, tendo em vista que o local será a própria escola. Com relação aos materiais utilizados, estes já constam na escola.

3.4 PROPOSIÇÃO III: FORTALECIMENTO DE MONITORIAS PARA CADA DISCIPLINA, ESPECIALMENTE AS DISCIPLINAS CRÍTICAS, NO ÂMBITO EDUCACIONAL DA EEEP MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

Nesta seção, descrevem-se ações que têm como objetivo fortalecer as monitorias para todas as disciplinas presentes no mapa curricular dos cursos técnicos, especialmente aquelas consideradas críticas, tendo em vista que o fortalecimento de monitorias para cada disciplina faz parte das linhas básicas de ação presentes no Projeto Político-Pedagógico dessa escola, com o intuito de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, citadas pelos gestores e professores, enquanto sujeitos participantes deste estudo.

Assim sendo, mostram-se, por meio do Quadro 11, ações que visam fortalecer as monitorias para cada disciplina, especialmente para as críticas, com o objetivo de melhorar os indicadores internos de aprendizagem da referida instituição de ensino.

Quadro 11 – Fortalecer as monitorias para cada disciplina na escola Maria Ângela

Nº	Ação	Período de realização	Responsável	Como	Custo
01	Realizar a seleção de monitores	2ª quinzena do mês de março de 2020	Centro de multimeios Coordenação Escolar Professores	Por meio de elaboração de edital que será amplamente divulgado na escola	Sem custos financeiros
02	Realizar reuniões de orientação com os alunos monitores por área de conhecimento	A cada quinze dias	Equipe gestora Professores	Por meio de encontros quinzenais com os professores e seus monitores	Sem custos financeiros
03	Realizar momentos de formação continuada com os alunos monitores	Meses de maio e novembro de 2020	Centro de multimeios Coordenação Escolar Professores	Realizando palestras, oficinas sobre temas relacionados à importância da monitoria no processo de ensino e aprendizagem	Sem custos financeiros
04	Realizar uma cerimônia de certificação para os alunos monitores	Dezembro de 2020	Centro de Multimeios Equipe gestora	Realizando uma solenidade de entrega de certificados para os alunos que desempenharam as funções de aluno-monitor de forma exitosa.	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na ferramenta 5W2H.

A primeira ação consiste na realização da seleção dos monitores para todas as disciplinas, por meio de edital, o qual terá um cronograma com as etapas do processo de seleção e demais informações necessárias à concretização da escolha dos monitores. Estarão envolvidos nesse processo o Centro de Multimeios, a coordenação e os professores, os quais ficarão incumbidos de elaborar tanto os conteúdos programáticos quanto as provas de seleção. Não haverá custos na efetivação dessa atividade, tendo em vista que o local será a própria escola. Com relação aos materiais utilizados, estes já constam na escola. Vale ressaltar que ao final desse processo o resultado dos aprovados na seleção será divulgado na biblioteca da escola.

No caso da segunda ação, esta consiste em realizar reuniões de orientação dos professores com os seus monitores nos dias destinados às reuniões de planejamento por área de conhecimento, as quais acontecem na escola, às terças, quartas e quintas-feiras, para que os professores possam orientá-los no sentido de que se sintam mais fortalecidos e preparados para o exercício da monitoria.

Com relação à terceira ação, realizar momentos de formação continuada com os alunos monitores, esses momentos acontecerão no auditório da escola e sua organização ficará a cargo do Centro de Multimeios, juntamente com a coordenação escolar, que planejarão as formações, no sentido de providenciar material, palestrantes (voluntários), entre outras atividades. Não haverá custos na efetivação dessa ação, tendo em vista que o local será a própria escola, o material utilizado será o já existente na escola e os palestrantes serão voluntários, parceiros da escola, como ex-alunos que ingressaram no Ensino Superior, profissionais que atuam em instituições públicas de saúde como psicólogos, assistentes sociais, entre outros.

A quarta e última ação, intitulada “Realizar uma cerimônia de certificação para os alunos monitores”, será um momento de culminância em reconhecimento ao trabalho prestado no chão da escola pelos alunos monitores. Ela está prevista para acontecer em dezembro de 2020, e a proposta é que o local de realização da certificação dos monitores seja a quadra poliesportiva da escola, com a presença de toda a comunidade escolar e dos pais dos alunos monitores. A ideia é que seja um momento festivo e que o clima seja de celebração e agradecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos agentes educacionais da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, localizada na cidade de Fortaleza, com o intuito de identificar os fatores associados à alta taxa de aprovação parcial desta instituição de ensino, desde que iniciou suas atividades no ano de 2015.

No primeiro capítulo após a Introdução deste trabalho, fez-se uma breve descrição da educação pública no Brasil e do Ensino Médio público no estado do Ceará, na perspectiva do fracasso e sucesso escolar, bem como uma descrição sobre o processo de implantação das escolas de Ensino Médio Integrado (EMIs) no Ceará, o contexto educacional das escolas estaduais de Educação Profissional pertencentes à SEFOR – 2ª Região, além de fazer uma descrição sobre o fracasso-sucesso escolar no âmbito educacional da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges, tomando-se como base os seus indicadores internos de aprendizagem, desde que iniciou suas atividades, em 2015.

No capítulo dois apresentou-se uma reflexão teórica sobre os desafios da gestão frente aos indicadores internos de aprendizagem da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges. Ainda nesse capítulo, foram apresentadas a metodologia e a análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas semiestruturadas, instrumentos de pesquisa utilizados com os sujeitos participantes deste estudo.

No capítulo três, traçou-se um Plano de Ação Educacional, cujas ações propostas visam aprimorar o processo de ensino desenvolvido no âmbito da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges com o objetivo de melhorar o desempenho dos seus alunos nas avaliações internas, tendo em vista que os dados coletados na pesquisa, em grande medida, indicam a defasagem de conhecimentos básicos desses alunos, trazida do Ensino Fundamental, sobretudo em leitura, escrita e operações básicas em Matemática.

Na primeira ação, buscou-se realizar atividades pedagógicas que favoreçam melhorias na aprendizagem dos alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações internas (médias no bimestre abaixo de 6,0), envolvendo atores educacionais como professores, gestores e família, com o intuito de que todos unam esforços em prol dessas melhorias.

Na segunda ação, buscou-se estabelecer rotinas na escola que favoreçam uma melhoria na organização das atribuições dos coordenadores escolares.

Na terceira ação, buscou-se fortalecer o projeto de monitoria desenvolvido na escola, com a participação dos professores, gestores e alunos.

Com a finalidade de apresentar os resultados de reflexões baseadas nas pesquisas

teórica e de campo, destaca-se alguns aspectos administrativos e pedagógicos, que apareceram em vários momentos desta pesquisas:

Em relação ao processo de recuperação de aprendizagem desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges verifica-se que estratégias de intervenção com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho acontecem sem o devido acompanhamento por parte da gestão pedagógica, especialmente no que tange a análise da eficácia e da eficiência das metodologias de ensino utilizadas nestas intervenções.

1) No que tange à formação continuada de professores proporcionada pelos gestores, verifica-se que é consenso por parte da gestão que sejam realizados na escola momentos de formação continuada, porém a mesma reconhece que existem entraves motivados pelas demandas das mais variadas ordens que surgem no dia a dia da escola, como por exemplo dificuldades relacionadas ao absenteísmo dos professores, assim como à rotatividade destes profissionais no contexto escolar, tendo em vista que cinquenta por cento do quantitativo de professores da formação geral são professores com contrato temporário.

2) Em relação aos aspectos administrativos, verifica-se que a referida instituição de ensino, de 2015 à março de 2019, dividiu seus ambientes de aprendizagem com outra escola de ensino fundamental e médio da mesma rede, o que impossibilitou, em grande medida, o desenvolvimento de projetos e atividades voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho nas avaliações internas, haja vista a perda de espaços importantes, como laboratórios e parte da biblioteca.

Concluindo estas reflexões iniciais, mas sem esgotar o debate, o qual se desdobra a todo o momento, acredita-se que faz-se necessário o aprimoramento do papel do coordenador enquanto formador dos professores, assim como discussões sobre como se dá o processo de recuperação de aprendizagem na referida instituição de ensino.

Enfim, o baixo desempenho dos alunos da EEEP Maria Ângela Da Silveira Borges nas avaliações internas é uma realidade que requer esforço de todos que fazem esta escola na busca de possibilidades que resultem em melhorias significativas na aprendizagem dos seus alunos. Este esforço em prol de melhorias na qualidade da educação e de melhores resultados internos de aprendizagem deve estar evidenciado no fazer pedagógico da referida escola e fortalecido através da parceria família-escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 142, p. 38-39, fev. 2009.

ANDRADE, F. R. B. A Política de Educação Profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do Ensino Médio com a educação profissional. *In*: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014.

ARROYO, M. G. O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ASSIS, É. **Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo**: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARROS, R. B. **O Ensino Médio profissionalizante no estado do Ceará**: a empregabilidade vencendo a formação integral. 2013. 68 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade De Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Universidade Estadual Do Ceará, Quixadá, 2013.

BITTAR, M. Informática na educação e formação de professores no Brasil. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 10, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2012.

CAMARGO, R. Recuperação paralela de estudos na educação básica: uma proposta de intervenção com professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina – IEEL. *In*: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2012. v. 2.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCLIEMANN, A. D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 79-86, ago. 1982.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 3-19, 2013.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 71-94, 2013.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Estatísticas da Educação Básica nos Municípios do Ceará**. 2018. Disponível em: <http://download.seduc.ce.gov.br/indicadores/fortaleza.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação Básica. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. SEDUC. **Educação Profissional**: apresentação. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 5 abr. 2018a.

_____. SEDUC. **Educação Profissional**: criação das EEEPs. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2018b.

_____. SEDUC. **Educação Profissional**: Estágio. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2016.

DAMASCENO, M.; COSTA, T. S.; NEGREIROS, F. Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 8-21, dez. 2016.

DELORS, J. *et al.* Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-102.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. **Fracasso escolar no contexto da escola pública**: entre mitos e realidades. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

FÓRUM Brasileiro de Educação Pública. **10º Anuário Brasileiro de Educação Pública 2017**. Fortaleza: FBCE, 2016. Disponível em: <http://www.anuariodoceara.com.br/bigdata/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, C. M.; VALLE, L. E.; MATTOS, M. J. (org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-42.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2018.

HECKERT, A. L. C.; BARROS, M. E. B. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. **Aletheia**, Canoas-RS, n. 25, p. 109-122, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n25/n25a09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-552, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 895-919, 2013.

JOMAR, S. V.; GARCIA, L. A.; SILVA, J. C. O fracasso escolar e o processo de ensino-aprendizagem: múltiplos olhares. In: NEVES, A. F.; MOREIRA-MALAGOLLI, G. M. **Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino Fundamental I: análise das condições de enfrentamento de adversidades**. São Paulo: UNESP, 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-768, set.-dez. 2011.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a Década Perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LISBÔA, M. G. P.; GODOY, L. P. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a jóia. **Iberoamerican Journal of 169 – Industrial Engineering**, Florianópolis-SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <http://bibliotekevirtual.org/revistas/IJIE/v04n07/v04n07a03.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

LOPES, F. J. L.; CORREIA, M. V. **O impacto da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) como forma de desenvolvimento para os alunos das Escolas Profissionais de Juazeiro do Norte-CE**. s/d. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigocientifico-franciscajosefadelimalopes.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 3, p. 263-271, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, V. M. Nivelamento de habilidades de leitura e escrita: um fazer pedagógico nas escolas públicas de ensino integral frente ao fracasso escolar. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 119-132, 2016.

MARTINS, S. M. B. **Gestão pública e IDH-M de Fortaleza/CE: saúde, educação, renda e inclusão de crianças com alergia alimentar nas escolas**. 2014. 168 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MATTOS, M. J. V. M.; PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R. (org.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes progressão parcial. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/progressao-parcial/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

NASCIMENTO, A. C. V. As escolas estaduais de educação profissional no Ceará: o empreendedorismo na educação formal? *In*: COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2015.

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 17-26.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar? Não, obrigado**. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/reprovacaoescolarnaobrigado.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Por dentro da escola pública**. 2016.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PAULA, M. H.; ANJOS, P. H. R. (org.). **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras**. Goiânia: UFG, 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/20.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 2, p. 227-287, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o Fracasso Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 387-398, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIBEIRO, P. T. **Fracasso escolar**: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_145759_priscila.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

RODRIGUES, A.; CHECHIA, V. A. O fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. **Psicologia – saberes & práticas**, v. 1, n. 1, p. 29-36, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologiasaberes&praticas/sumario/60/11122017213806.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROSE, J. *et al.* Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 5, n. 3, p. 325-346, 2012.

SANTOS, F.; RUBIO, J. D. A. S. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

SANTOS, M. S. F. **Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, E. F. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2019.

SILVA, E. T. **O coordenador pedagógico como articulador da recuperação de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ESCOLAR (SIGE). Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Ensino Médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 106-130, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/361/356>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1035124.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada com o núcleo gestor (diretora e coordenador escolar)

Prezada, _____

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Mary Vânia Teixeira Praciano

1. PERFIL DO ENTREVISTADO

- 1.1. Qual a sua formação acadêmica?
- 1.2. A quanto tempo atua na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges?
- 1.3. Qual seu cargo no núcleo gestor da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges?

2. A CONCEPÇÃO DE REPROVAÇÃO SEGUNDO O NÚCLEO GESTOR

- Quais as causas da reprovação na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?
- Na sua opinião, quais os fatores que colaboram para que se tenha um número tão grande de alunos na Progressão Parcial?
- Qual o papel que o núcleo gestor vem desempenhando no combate à reprovação?

3. O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- Como você pode descrever a dinâmica de ensino da escola (processo de avaliação, planejamento, recursos utilizados, metodologias, etc)?
- Como é realizado o acompanhamento aos alunos de baixo rendimento?
- Como é realizado o acompanhamento aos professores (planejamento, sala de aula)?
- Como é a atuação do núcleo gestor no processo de formação continuada aos professores?

4. O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

- Como ocorre o processo de recuperação paralela ao longo do ano?
- Como ocorre o processo de recuperação final?
- Como ocorre o processo de progressão parcial?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

Prezado(a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este questionário foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Mary Vânia Teixeira Praciano

1. CARACTERIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1 Qual é o seu sexo?

- (A) Feminino (B) Masculino

1.2 Qual a sua idade?

- (A) Menos de 25 anos
(B) Entre 25 e 29 anos
(C) Entre 30 e 39 anos
(D) Entre 40 e 49 anos

1.3 Qual o nível mais alto de sua formação?

- (A) Educação Superior – Pedagogia
(B) Educação Superior – Licenciatura
(C) Educação Superior bacharelado _____
(D) Especialização
(E) Mestrado
(F) Doutorado

1.4. Há quanto tempo você leciona na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges?

- (A) Entre 2 e 4 anos.
(B) Entre 5 e 7 anos.
(C) Acima de 7 anos.

1.5 Qual o tipo de vínculo profissional com a EEEP Maria Ângela da Silveira Borges?

- (A) Contratado por tempo determinado (Temporário)
(B) Efetivo

2. A CONCEPCÃO DE REPROVAÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES

2.1 Na sua opinião, qual o principal fator que ocasiona as reprovações na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges ?

- (A) O baixo desempenho de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental ()
(B) A falta de acompanhamento por parte da família ()
(C) A falta de interesse e motivação por parte dos alunos ()

(D) A falta de adaptação à rotina de tempo integral ()

(E) Outro (). Qual seria? _____

2.2 Como você descreve o nível de conhecimento dos alunos que ingressam na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges oriundos da rede pública de ensino?

(A) Muito baixo ().

(B) Baixo ().

(C) Bom ().

(D) Ótimo ().

(E) Excelente ().

Justificativa:

2.3 Como você descreve o nível de conhecimento dos alunos que ingressam na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges oriundos da rede particular de ensino?

(A) Muito baixo ().

(B) Baixo ().

(C) Bom ().

(D) Ótimo ().

(E) Excelente

Justificativa:

().

().

2.4 Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na sua disciplina quando ingressam na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges?

3. O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

3.1 Quais as estratégias de intervenção que você realiza com foco na melhoria na aprendizagem dos alunos de baixo rendimento ?

3.2 Na sua opinião Qual o **efeito** das práticas de ensino em sala de aula com os resultados de reprovação?

- (A) Nenhum efeito ()
- (B) Um pequeno efeito ()
- (C) Um impacto efeito ()
- (D) Um grande efeito ()

3.3 Na sua opinião qual o nível de **efeito** do processo tradicional de recuperação paralela na aprendizagem do(a) aluno(a)? (Nesse processo a recuperação acontece ao final de cada bimestre, através da aplicação de uma nova prova ou atividades dirigidas extraclasse).

- (A) Nenhum efeito ()
- (B) Um pequeno efeito ()
- (C) Um efeito moderado ()
- (D) Um grande efeito ()

3.4 Na sua opinião qual seria a intensidade do impacto **exercido pela retomada da institucionalização da recuperação paralela**, caso viesse a acontecer, na aprendizagem dos alunos **na sua disciplina** ?

- (A) Nenhum impacto()
- (B) Um pequeno efeito ()
- (C) Um efeito moderado ()
- (D) Um grande efeito ()

3.5 Na sua opinião qual o **efeito** do processo de Progressão Parcial (Dependência) desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges na aprendizagem do(a) aluno(a) na sua disciplina?

- (A) Nenhum efeito ()
- (B) Um pequeno efeito ()
- (C) Um efeito moderado ()
- (D) Um grande efeito ()

4. O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A seguir, você encontrará afirmações sobre a gestão pedagógica da EEEP Maria Ângela da Silveira Borges. Indique suas percepções sobre a frequência com que estas atividades ocorreram durante o atual ano letivo

4.1 Nas reuniões ou planejamento, a coordenação pedagógica incentiva a prática de estratégias de aprendizagem para os alunos de baixo rendimento.

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| () Nunca | () Raramente |
| () Com certa frequência | () Frequentemente |

4.2 A coordenação pedagógica realiza acompanhamento em sala de suas aulas.

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| () Nunca | () Raramente |
| () Com certa frequência | () Frequentemente |

4.3 A coordenação pedagógica apresenta sugestões de como você pode melhorar seu ensino.

() Nunca

() Raramente

() Com certa frequência

() Frequentemente

4.4 A coordenação pedagógica desenvolve momentos de formação continuada.

() Nunca

() Raramente

() Com certa frequência

() Frequentemente

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos

Prezado(a), _____

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Mary Vânia Teixeira Praciano

1. CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR

1.1 Qual seu sexo?

- (A) Feminino (). (B) Masculino ()

1.2 Qual a sua idade?

- (A) 15 anos. ()
(B) 16 anos. ()
(C) 17 anos. ()
(D) 18 anos ()

1.3 Qual sua série e curso?

1.4 Como foi sua trajetória no ensino fundamental?

- (A) Somente em escola pública. ()
(B) Somente em escola particular. ()
(C) Em escola pública e particular, mas prevalecendo um período maior em escola pública ().
(D) Em escola pública e particular, mas prevalecendo um período maior em escola particular ().

1.5 Você já foi reprovado (a) no ensino fundamental?

- (A) Nunca repeti o ano. () (**Siga para questão 1.7**)
(B) Sim, 1 vez. ()
(C) Sim, 2 vezes ou mais. ()

1.6 Se você repetiu, em qual série foi?

- (A) 1º Ano / Alfabetização ()
(B) 2º Ano ().
(C) 3º Ano ().
(D) 4º Ano ().
(E) 5º Ano ().
(F) 6º Ano ().
(G) 7º Ano ().
(H) 8º Ano ().
(I) 9º Ano ().

1.7 Em que ano você ingressou na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?

2. CONTEXTOS DA REPROVAÇÃO

2.1 Em até quantas disciplinas você já ficou reprovado na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Ângela da Silveira Borges?

- (A) Somente em uma. ()
 (B) Em duas. ()
 (C) Em três. ()

2.2 Em qual(is) disciplina(s) você já ficou reprovado(a)?

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| () Arte e Educação. | () Biologia. |
| () Educação Física. | () Espanhol. |
| () Filosofia. | () Física. |
| () Geografia. | () História. |
| () Inglês. | () Matemática. |
| () Língua Portuguesa | () Química. |
| () Sociologia. | () Base Profissional. |

2.3 Em que série(s) você ficou em Progressão Parcial?

- (A) Somente no 1º ano. ()
 (B) Somente no 2º ano. ()
 (C) Ambas as séries ()

2.4 Fui reprovado porque (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

- | | | |
|--|---------|---------|
| (A) Fiquei doente. | () Sim | () Não |
| (B) Tive problemas familiares | () Sim | () Não |
| (C) Não consegui me adaptar a rotina e a proposta da escola. | () Sim | () Não |
| (D) Devido a metodologia de ensino do(a) professor(a) | () Sim | () Não |
| (E) Não estudei o suficiente. | () Sim | () Não |
| (F) Tive dificuldade de organizar meus estudos. | () Sim | () Não |
| (G) Outro. | () Sim | () Não |

Qual? _____

2.5 O acompanhamento de seus pais a sua vida escolar acontece:

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| () Nunca | () Raramente |
| () Com certa frequência | () Frequentemente |

2.6. Em sala de aula: (Marque SOMENTE UMA OPÇÃO EM CADA LINHA.)

2.6.1 Tenho dificuldade em se manter atento durante às aulas.

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| () Nunca | () Algumas vezes |
| () Na maioria das vezes | () Todas as vezes |

2.6.2 Realizo as atividades propostas pelos professores.

- | | |
|-----------|-------------------|
| () Nunca | () Algumas vezes |
|-----------|-------------------|

() Na maioria das vezes

() Todas as vezes

2.6.3 Costumo fazer perguntas aos professores quanto estou com alguma dúvida em algum conteúdo.

() Nunca

() Algumas vezes

() Na maioria das vezes

() Todas as vezes

2.6.4 Saio da sala para tomar água e ir ao banheiro durante a aula.

() Nunca

() Algumas vezes

() Na maioria das vezes

() Todas as vezes

2.6.5 Converso com colegas durante a aula.

() Nunca

() Algumas vezes

() Na maioria das vezes

() Todas as vezes

3. O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

14. Na sua opinião qual o nível de efeito do processo de recuperação paralela desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges na aprendizagem dos alunos de baixo rendimento?

(A) Nenhum efeito ()

(B) Um pequeno efeito ()

(C) Um efeito moderado ()

(D) Um grande efeito

15. Na sua opinião qual o nível de efeito do processo de Progressão Parcial (Dependência) desenvolvido na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges na sua aprendizagem?

(A) Nenhum efeito ()

(B) Um pequeno efeito ()

(C) Um efeito moderado ()

(D) Um grande efeito