

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

ELSILENE LAVAREDA NOGUEIRA

**PRÁTICAS INFLUENTES NA MELHORIA DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS: O
CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MANAUS**

JUIZ DE FORA

2018

ELSILENE LAVAREDA NOGUEIRA

**PRÁTICAS INFLUENTES NA MELHORIA DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS: O
CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MANAUS**

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

Orientador: Prof. Dr. Ricardo De Cristofaro

JUIZ DE FORA

2018

ELSILENE LAVAREDA NOGUEIRA

**PRÁTICAS INFLUENTES NA MELHORIA DOS ÍNDICES EDUCACIONAIS: O
CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MANAUS**

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

Aprovada em:
BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. orientador

Membro da banca

Membro da banca

JUIZ DE FORA

2018

À meu pai (In memoriam), que mesmo tendo cumprido sua missão na terra, faz-se presente em todas as minhas decisões, e à minha família, motivo de minha dedicação e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as bênçãos recebidas em minha vida, me dando oportunidades e me capacitando para superar cada novo desafio.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC/AM, que investiu em seus servidores e tornou possível a minha participação nesse Mestrado Profissional.

Ao professor orientador Dr. Ricardo De Cristofaro e o Agente de Suporte Acadêmico Daniel Eveling da Silva, que com muita paciência me auxiliaram e me fizeram aprender muito, durante este estudo. Obrigada Daniel por toda insistência, acompanhamento e oportunidades de crescimento.

À meu esposo Francisco Rodrigues que é para mim um grande exemplo de homem por seu caráter e profissionalismo. Obrigada pela filha linda que temos e por me incentivar a ser cada dia melhor. À você minha eterna admiração.

Agradeço aos colegas mestrandos que com muita união tornaram os momentos de estudos enriquecedores, em especial a todos os mestrandos do Estado do Amazonas e do Estado de Minas Gerais.

À Equipe da Gerência do Ensino Fundamental Anos Iniciais que, além de excelentes profissionais são grandes amigos, em especial Aline Almeida, Yamille, Keylah, Tatiana, Ana Maria, Flor, Sirlei, Nelyzabel e demais colegas.

À minha mãe e irmãs que são meu porto seguro. Amo vocês!

Às minhas amigas que me apoiaram durante as etapas do mestrado, em especial Ivanilde Lima, grande irmã que Deus pôs em meu caminho.

A todos os profissionais da escola que foi objeto de pesquisa. Sem a contribuição de vocês esse trabalho não seria possível. Obrigada!

Faça o teu melhor na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda.
(Mário Sergio Cortella)

RESUMO

A presente dissertação investiga os fatores influentes na melhoria dos índices educacionais em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Manaus. Os objetivos definidos foram: analisar as práticas gestoras e docentes influentes nos índices educacionais; descrever as avaliações externas (Prova Brasil e SADEAM) e os dados da escola; analisar quais fatores do contexto escolar tem contribuído para a melhoria dos resultados e propor a sistematização de um banco de práticas internas com o propósito de documentar as práticas que refletem nos resultados da escola, de modo que ela tenha suas principais práticas documentadas como forma de uma identidade institucional. O objeto desse estudo foi uma escola de tempo integral que se destaca por seus resultados nas avaliações em larga escala. Assumimos como hipótese que a simples ampliação de carga horária escolar não é o fator principal dos resultados, mas sim as práticas de gestão e pedagógicas ali existentes. Utilizamos como fonte de dados as avaliações externas, sendo elas: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – aferido a partir da Prova Brasil – e o Sistema Estadual de Desempenho do Estado do Amazonas (SADEAM). A metodologia utilizada foi o estudo de caso com perspectiva qualitativa. A partir das questões levantadas na pesquisa e posterior análise, é apresentado um conjunto de proposições para a instituição a fim de melhor organizar as ações internas recorrentes na escola.

Palavras-Chave: Práticas gestoras. Práticas docentes. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This present dissertation investigates the influential factors linked to the improvement of the educational indexes in a school that gives classes for beginners students of an Elementary School in Manaus. The core aimed objectives are: to analyze how the management practices and teachers approaches have got to do with the educational performance index achieved; to describe the Brazil Educational Evaluations Tests (Prova Brasil and SADEAM) and the school performance score data achieved; to analyze which factors within school context have contributed to the improvement of the results; to propose a systematization of a written guidance including school own actions and initiatives, aiming to issue a kind of school-booklet-practices that lead to the performance achieve by the school. This written document would represent “The School Institutional Approaches Identity”. The object of this study was a Full-Time Elementary School that stands out for its amazing growing results in large-scale evaluations. We hypothesized that, not only the simple increase of school class hours, is the main factor of the results achieved. But also the management style and pedagogical practices that have been carried out within school. We used external evaluations as data source as it is: the Basic Education Development Index (IDEB) - measured from the Brazil Test; The State System Performance Evaluation of The Amazonas’ State (SADEAM). The methodology applied was “Case Study” focused at Qualitative Perspective. Based on the questions raised in the research template and after all analysis, some suggestions are presented out to this school aiming to provide ideas on how to organize and document its internal teaching actions and practice in a better systematic way.

Keywords: Management practices. Teaching practices. Collaborative work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Amazonas – Adesão ao Novo Mais Educação (capital e interior – 2017)	
.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDEB - Metas e Resultados da Rede Estadual de Ensino do Amazonas 2007-2015.	29
Gráfico 2 - Distribuição de Escolas de Educação Integral no Amazonas 2017	42
Gráfico 3 - IDEB - Metas e Resultados da Escola Estadual Aquarela 2007-2015	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ações próprias da escola, pensadas a partir das práticas pedagógicas e docentes internas	60
Quadro 2 -	Projetos pensados pela SEDUC e organismos externos desenvolvidos na escola no ano de 2017	61
Quadro 3 -	Projetos próprios da escola, pensados a partir das práticas pedagógicas e docentes internas.	62
Quadro 4 -	Sujeitos entrevistados e objetivos da entrevista.	78
Quadro 5 -	Aspectos detectados e sugestões de melhoria.....	103
Quadro 6 -	Plano de ação para a descentralização da gestão e gestão democrática	105
Quadro 7 -	Plano de ação para a organização do trabalho colaborativo.	107
Quadro 8 -	Plano de ação para o papel do pedagogo escolar.....	109
Quadro 9 -	Plano de ação para o planejamento e elaboração de calendário para HTPC dos professores.	110
Quadro 10 -	Plano de ação para o banco de práticas internas.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho das escolas com maior IDEB no Amazonas (2011- 2015)*	30
Tabela 2 - SADEAM - Proficiência Estadual em Língua Portuguesa e Matemática 2012-2014.	35
Tabela 3 - Estrutura física da escola	47
Tabela 4 - Escola Estadual Aquarela- Matrículas 2017	48
Tabela 5 - Professor por atuação, jornada de trabalho e vínculo funcional.	50
Tabela 6 - Equipe gestora e servidores do setor administrativo	52
Tabela 7 - Matriz curricular do Ensino Fundamental- anos iniciais	57
Tabela 8 - IDEB-Escolas de Tempo Integral Anos Iniciais-Capital 2011 e 2015	66
Tabela 9 - SADEAM – Proficiência da ETI, em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental (2012-2014)	67

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais e Mestres e Comunitários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Educação em Tempo Integral
EETI	Escola de Educação em Tempo Integral
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação do Amazonas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAD	Sistemas de Avaliação de Desempenho
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	AVALIAÇÕES EXTERNAS E QUESTÕES RELATIVAS AO DESEMPENHO ESCOLAR.....	23
1.1	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EDUCACIONAL	24
1.1.1	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB	24
1.1.2	Sistema de Avaliação de Desempenho do Estado do Amazonas – SADEAM	30
1.2	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	36
1.3	POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS	40
1.4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	45
1.4.1	Público atendido e recursos humanos	48
1.4.2	Interação da equipe escolar.....	54
1.4.3	Currículo: turno e contraturno	56
1.4.4	Práticas gestoras e docentes	57
1.4.5	Projetos oficiais da escola.....	61
1.4.6	Resultados educacionais.....	65
2	DISCUSSÕES DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	69
2.1	PRÁTICAS INFLUENTES NOS RESULTADOS ESCOLARES: GESTÃO ESCOLAR E EQUIPE DOCENTE	70
2.2	APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS.....	74
2.3	PERCURSO METODOLÓGICO	76
2.4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	80
2.4.1	Análise das competências e práticas gestoras.....	80
2.4.2	Gestão de resultados educacionais.....	86
2.4.3	Análise das práticas docentes	96
2.4.4	Planejamento e acompanhamento pedagógico	99
3	BANCO DE AÇÕES INTERNAS: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE INSTITUCIONAL PARA A ESCOLA AQUARELA.....	102
3.1	MELHORIAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	104
3.2	ELEMENTOS PARA ORGANIZAR O TRABALHO COLABORATIVO	106
3.3	ELEMENTOS DE DEFINIÇÃO DO PEDAGOGO: APOSTILA E TRABALHO COLABORATIVO	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A	120

APÊNDICE B 122
APÊNDICE C 124
APÊNDICE D 126
APÊNDICE E 128

INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui uma importante dimensão da educação e pode influenciar na organização institucional e nas questões relativas à missão, aos valores e à identidade da escola. Pela gestão, perpassam questões conflituosas que exigem do gestor uma visão estratégica, com liderança e autonomia, sendo ele a figura central na organização do trabalho de sua equipe e o mediador da relação da instituição com a comunidade escolar. Assim, a atuação do gestor, conjuntamente à sua equipe diretiva e comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários), pode contribuir para melhores resultados no desempenho educacional dos estudantes. Frente a essa questão, a presente dissertação discute quais são as práticas, adotadas pela gestora e professores em uma escola de Manaus e, como essas práticas podem ser responsáveis pela melhoria dos seus índices educacionais.

A partir de minha experiência profissional percebi reflexos de tais elementos, nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual de Tempo Integral Aquarela¹. A partir dos resultados apresentados pela escola surgiu o interesse em pesquisar as práticas docentes voltadas ao processo de aprendizagem dos alunos; à diversidade metodológica; ao planejamento pedagógico; à apropriação de resultados das avaliações. Ao mesmo tempo atitudes gestoras nas quais identificava elementos voltados para a organização institucional e que, possivelmente, repercutiam no desempenho educacional da instituição começaram a despertar o interesse na temática. Ao longo de conversas com os professores, apareciam questões relativas às práticas docentes e como as articulações entre eles proporcionavam elementos de trabalho e acompanhamento dos discentes.

Após essas primeiras questões, passei a desenvolver, a partir do ano 2016, minhas atividades como Assessora Pedagógica na Gerência do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, cargo que ocupo até hoje. Entre as minhas atribuições está a de acompanhar o desenvolvimento do trabalho das escolas de tempo integral dos anos iniciais, o que me aproxima do assessoramento das práticas gestoras e pedagógicas nas escolas inseridas na política de tempo integral.

¹ Para preservar a identidade da escola pesquisada, o nome verdadeiro da escola foi alterado para o nome fictício “Aquarela”.

Dessa maneira, ao conciliar minha experiência como docente de escolas em tempo integral e, posteriormente, como assessora pedagógica, tenho percebido o quanto o gestor pode influenciar no processo de construção do saber e na melhoria da educação a partir de sua forma de liderança, que para Lück (2012) é:

[...] um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados (LUCK, 2012, p.37).

Assim, entendemos que a liderança do gestor escolar, associada às práticas docentes com objetivos organizacionais claros, são capazes de produzir aumento dos índices educacionais. Desta forma, os resultados nas avaliações externas surgem como uma possível consequência desse processo e, nessa perspectiva, houve o interesse em pesquisar as práticas docentes e gestoras que podem influenciar na melhoria dos índices educacionais na Escola Estadual Aquarela e quais práticas têm sido desenvolvidas nessa instituição para a melhoria do desempenho dos seus estudantes. Nesse sentido, a pesquisa foi centrada tanto no perfil da equipe gestora e do corpo docente quanto nas formas de acompanhamento e atuação desses profissionais na escola.

A partir de tais elementos, escolhemos, para esta pesquisa, focar a análise na escola Aquarela, que apresentou um crescimento expressivo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2007 – 2015.² Inicialmente, a escola possuía um IDEB de 4.0 e, em 2015, obteve 7.8. Esse número representou um crescimento de quase 100% em oito anos (BRASIL, 2016). A partir desses questionamentos, surgiram indagações para identificar como a gestão dessa escola estaria contribuindo para as práticas desenvolvidas e se há, nesta escola, algum trabalho voltado para os resultados. É importante destacar, ainda, que no ano 2015, devido à sua nota obtida no IDEB (7.8), a escola foi vista como uma “escola de sucesso” pela Rede Estadual de Ensino do Amazonas.

Neste sentido, quando falamos em sucesso escolar, há enorme abrangência de significados, pois o que pode ser sucesso para um, pode não ser para outro e,

² Os dados de crescimento do IDEB foram pesquisados no Site do INEP/MEC. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

partindo desse pressuposto, a pesquisa teve sua análise com base em dois conceitos: o primeiro se refere à ênfase dada ao discurso do resultado acadêmico (baseando-se nos resultados dos alunos em testes padronizados das avaliações externas), e o segundo está relacionado ao discurso do desenvolvimento humano (que está mais voltado à formação integral e humana dos alunos) (ARMSTRONG, 2008). Isso nos leva a refletir sobre o tipo de sucesso para o qual a escola tem preparado seus alunos e se os resultados educacionais refletem uma educação que atende às necessidades sociais atuais.

Ainda relacionando à questão do sucesso escolar, Thomas Armstrong apresenta uma definição do que seriam estes dois discursos: resultados acadêmicos e desenvolvimento humano. Sobre o significado de sucesso escolar, o autor aponta duas vertentes:

“Acadêmico” é algo que se encontra objetivamente sob a forma de livros, testes, palestras, exigências, planos de ensino, etc. “Humano” é algo que está em nós – é de nós mesmos que falamos. O discurso e a pessoa que com que ele se envolve são a mesma entidade. Dado o fato de que estamos falando sobre nós neste discurso, teríamos de concluir que há muito mais significação e que muito mais está em jogo no envolvimento com o Discurso do Desenvolvimento Humano do que no envolvimento com o Discurso de Resultados Acadêmicos (ARMSTRONG, 2008, p.47).

Uma escola que priorize somente o ensino voltado aos testes padronizados para o aumento dos índices educacionais pode não estar considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, ao visar somente a melhoria de notas dos alunos e das escolas. Assim, cabe a nós compreendermos como são os processos dirigidos pelo gestor ao discutir a apropriação de resultados; a compreensão da aprendizagem dos alunos; e o trabalho docente desenvolvido na escola. Sabe-se, entretanto, que essa vinculação de resultados e aprendizagem não ocorre de forma direta e, devido a isso, o foco da pesquisa se concentra em possíveis elementos gestores que incutem no processo de melhoria dos índices educacionais. Ou seja, como a gestão da escola tem trabalhado para melhoria dos seus índices. Para isso, é necessário compreendermos a estruturação dos elementos escolares com alguns fatores que interfiram nos resultados.

As avaliações externas, dentro do atual quadro educacional, têm contribuído para as políticas públicas educacionais e suas estruturações dentro do cenário estadual e nacional. Para Brooke (2012), essas avaliações tendem a estruturar um

suporte para as escolas, por meio de indícios de aspectos de desempenho, como questões de competências e habilidades. Destacamos nesse ponto que é necessário estabelecer uma diferenciação entre as avaliações em larga escala e as internas. As primeiras mensuram o funcionamento de um sistema educacional e as habilidades desenvolvidas pelos alunos, buscando, sobretudo, elencar características mais gerais das redes educacionais e, a partir disso, identificar os pontos de melhoria (PONTES, 2012)³. Já as avaliações internas observam o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

A necessidade de entender como as escolas tem trabalhado com os dados das avaliações externas e as possibilidades de uso delas dentro do contexto educacional se configura no cenário atual como uma das mais preocupantes áreas dos governos. Dessa maneira, entendemos que para a melhoria do processo educacional, o primeiro ponto a ser estabelecido na escola é o entendimento das informações oriundas desses exames. Além disso, também é necessário compreender como eles podem se configurar em instrumentos auxiliares dos processos educativos, dentro da escola e em sua conexão com a rede na qual se insere e como o gestor escolar tem se posicionado e se relacionado com a sua equipe profissional, estabelecendo relações e discussões das avaliações sistêmicas na realidade educacional, tendo em vista que as alterações proporcionadas pelas avaliações externas devem ser pensadas para médio e longo prazo. Isso advém do fato de os dados fornecerem indícios de como podemos pensar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos, e indagarmos como essas discussões têm sido construídas dentro da escola.

Diante disso, apresenta-se como pergunta norteadora: quais as práticas da escola Estadual Aquarela têm influenciado a melhoria dos seus índices educacionais?

A partir deste questionamento, o objetivo geral dessa dissertação é analisar quais práticas influenciam nos índices educacionais da Escola Aquarela, entre elas as práticas de gestão.

Este objetivo geral se desdobra nos específicos:

³ Algumas avaliações externas apresentam o acompanhamento individual dos alunos, como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE); o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), os quais atualmente encontram-se suspensos, esses dois últimos suspensos no momento de realização da pesquisa.

- Descrever as avaliações externas (Prova Brasil e SADEAM) e apresentar os dados da Escola Aquarela.
- Analisar quais fatores do contexto escolar tem contribuído para a melhoria de seus resultados.
- Propor momentos de discussão e diálogo entre a equipe diretiva e a pedagógica, com o intuito de reorganizar os horários de trabalho pedagógico por meio da gestão democrática e compartilhada.
- Propor a sistematização de um banco de práticas internas com o propósito de documentar as práticas que refletem nos resultados da Escola Aquarela, de modo que a escola tenha suas principais práticas documentadas como forma de uma identidade institucional.

Assim, para possibilitar a reflexão do objeto de pesquisa, a dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo 1, é apresentada a discussão sobre as Avaliações Externas. A seguir uma descrição do problema e de questões atinentes ao percurso da política do tempo integral no Brasil e no Amazonas, uma vez que a escola pesquisada se enquadra dentro dessa característica. Por este motivo, é abordada a legislação dessa política e sua historicidade. Porém, o interesse maior é compreender as práticas gestoras e docentes presentes na Escola Aquarela e as possíveis reverberações da atuação do gestor na melhoria dos índices.

No Capítulo 2, é realizada uma análise da pesquisa, a partir de teorias e reflexões que se referem aos temas: gestão escolar; práticas de gestão, práticas docentes, apropriação de resultados e trabalho colaborativo. Também são apresentadas, de forma mais detalhadas, as metodologias utilizadas na pesquisa, sendo elas: um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, a realização de entrevistas e a aplicação de questionários semiestruturados para o gestor, os docentes e o secretário da escola. As metodologias utilizadas permitiram detectar a dificuldade no relacionamento interpessoal entre gestor e docentes, apontando para a necessidade de promover espaços de discussão para uma gestão participativa e democrática, além de identificar pontos a serem melhorados no âmbito escolar.

No capítulo 3, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), no qual constam propostas de ações a partir das dificuldades constatadas na escola. O PAE

visa criar espaços de discussão entre gestor e docentes para tornar a gestão mais democrática, tornando o trabalho já realizado mais eficiente. No PAE também são sugeridas reuniões com a equipe gestora e professores sobre trabalho colaborativo e gestão democrática, a organização de horários para o planejamento coletivo, a reformulação dos projetos já existentes e a criação de um banco de ações internas a ser utilizado como uma identidade institucional em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

1 AVALIAÇÕES EXTERNAS E QUESTÕES RELATIVAS AO DESEMPENHO ESCOLAR

Esse capítulo faz referência aos Sistemas de Avaliação e Desempenho Educacional em âmbito nacional e estadual e aos resultados educacionais nas avaliações externas. Além disso, por se tratar de uma pesquisa realizada em uma escola inserida no contexto do tempo integral, cabe apresentar também a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, um breve retrospecto da influência do Programa Mais Educação na ampliação da jornada escolar e o Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024 (BRASIL, 1996; 2007; 2014).

O objetivo inicial é apresentar o contexto de nossa pesquisa, partindo dos resultados, da caracterização do ambiente da pesquisa e de outros fatores que possam ser relacionados ao desempenho escolar. Entretanto, conforme já destacado, essa caracterização serve para compreendermos a inserção da escola, mas o nosso ponto de análise fundamental será a análise das práticas gestoras e docentes.

Para compreendermos o panorama político educacional em que a escola se insere, o capítulo está dividido em quatro seções. A primeira aborda os sistemas de avaliação nacional e estadual, apresentando como esses sistemas estão estruturados e seus resultados educacionais no Amazonas.

Na segunda seção, é apresentado o contexto nacional da Educação de Tempo Integral e como essa política vem sendo estruturada, trazendo à tona as contribuições de Anísio Teixeira e as bases legais dessa política. Em seguida, é feita a descrição da política de tempo integral no estado do Amazonas e seus modelos de escolas integrais.

A terceira seção mostra a caracterização da escola pesquisada, na qual são descritas questões sobre: a sua infraestrutura, comunidade escolar, organização interna e curricular, além de seu desempenho educacional.

Por fim, a quarta seção faz referência às práticas de gestão e práticas docentes que podem influenciar no desempenho da escola, de modo que permita uma reflexão sobre as especificidades existentes nesse ambiente escolar e se tais práticas têm atendido às demandas da sociedade atual.

Desta forma, passamos para a seção a seguir, na qual se apresenta a discussão dos Sistemas de Avaliação de Desempenho Educacional, bem como a caracterização da escola pesquisada.

1.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EDUCACIONAL

Esta seção apresenta como iniciaram as discussões da avaliação em larga escala e a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável por iniciar a proposta e a implementação da avaliação, do sistema educacional brasileiro.

1.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB

A avaliação em larga escala, como política pública educacional no Brasil, começou ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, por meio de estudos sobre Avaliação Educacional, que foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), mediante incentivos de organismos ou agências financiadoras internacionais considerados impulsionadores externos das reformas educacionais (SILVA, 2015b). Na maioria dos países da América Latina, essas iniciativas foram financiadas por bancos internacionais, como o Banco Mundial, cujo interesse pelos temas educacionais se dava principalmente pelas mudanças na economia e na concorrência em escala global, pois com a reforma dos sistemas educacionais, os países garantiam a competitividade. Ainda que se tratasse de interesses de mercados competitivos, no contexto dos sistemas educacionais, essas reformas eram importantes, já que representavam a possibilidade de investimentos na educação.

Dentro desse contexto, os objetivos pretendidos com as reformas educacionais eram: a descentralização da gestão; a ênfase nos resultados educacionais; a melhoria da qualidade do ensino; a equidade e eficiência dos sistemas de ensino; o investimento na formação do professor; e a autonomia da escola como um meio de alavancar a competitividade.

É importante destacar, entretanto, que em meio às reformas educacionais adotadas em diversos países “é no caso da implantação de novos sistemas de

avaliação padronizada que a verdadeira uniformidade das propostas educacionais se revela” (BROOKE, 2012, p.326). Segundo o autor, foi grande o número de países que adotaram sistemas de avaliação entre 1990 e 1998, pelo menos 13 da América Latina. Os participantes dessa iniciativa procuravam criar seus próprios sistemas de avaliação padronizada, revelando, portanto, que acreditavam nos investimentos desses sistemas.

No Brasil, a primeira iniciativa de avaliação em larga escala foi o SAEB, criado em 1990 pelo MEC. O sistema visava, inicialmente, conhecer as falhas e ou deficiências do contexto educacional brasileiro e, assim, obter um diagnóstico. Em 1993 ocorreu um aprimoramento desse sistema de avaliação, quando foram acrescentadas questões como: rendimento do aluno, perfil e prática docente e perfil da gestão escolar. Outra mudança aconteceu em 1995, momento em que se inseriu a extensão para as amostras dos desempenhos dos discentes do Ensino Médio das escolas privadas. Também passaram a integrar o processo do SAEB as escalas de proficiência, que:

[...] em termos técnicos, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente de um aluno [...] é a aptidão, o conhecimento que um aluno demonstra possuir em relação a determinado conteúdo de uma área do conhecimento que foi avaliada. As diferentes proficiências, desse modo, compõem uma escala numérica, [...] associa a proficiência ao desempenho alcançado por cada aluno ou por um grupo no teste. [...] identificada, na avaliação externa, como Escala de Proficiência (CAEd, 2017, s.p.)

Como podemos perceber, a partir das escalas de proficiência, foi possível averiguar, por exemplo, se os alunos avaliados estão ou não alcançando determinados níveis de conhecimento ou competência numa determinada disciplina avaliada.

A partir das proficiências alcançadas pelos alunos nos testes das avaliações em larga escala, é possível fazer um agrupamento em padrões de desempenho que “permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, possibilitando localizá-los em Níveis de Desempenho” (CAEd, 2017, s.p.). Com esses Padrões de Desempenho, é possível diagnosticar e analisar o Nível de desempenho dos discentes, conduzindo a políticas educacionais e práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades não consolidadas ao final de cada ciclo de ensino.

Dando seguimento às mudanças ocorridas no Saeb, houve em 1997 um esforço desse sistema em garantir maior comparação de seus resultados. Nessa perspectiva, adota-se para essa comparabilidade a Teoria de Resposta ao Item-TRI - que segundo Pontes (2012) trata-se de um:

[...] método estatístico utilizado na elaboração e análise dos itens, bem como na própria elaboração dos testes [...] na TRI, através de procedimentos probabilísticos cujo detalhamento matemático foge ao escopo deste texto, é possível calcularem-se parâmetros para os itens que não dependem dos sujeitos que estão sendo avaliados, garantindo, assim, estimativas mais úteis e confiáveis desses parâmetros (PONTES, 2012, p.25)

Essa forma de calcular o desempenho dos estudantes considera o nível de dificuldade e o acerto casual da questão, sendo capaz de identificar o nível de proficiência dos alunos. Ou seja, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) não contabiliza apenas o número total de acertos nos testes, mas considera o padrão de resposta do participante para calcular o desempenho.

Ainda em 1997 foram incluídas no SAEB as Matrizes de Referência, “compostas por um conjunto de descritores que apresentam as competências e habilidades que se espera do aluno ao final de cada período escolar”; aferidas nas avaliações em larga escala” (MACHADO, 2016, p.36).

Essas Matrizes de Referência buscam estabelecer padrões de habilidades a serem avaliadas, sendo que o domínio dessas competências é necessário para demonstrar se os alunos adquiriram ou não o nível de desenvolvimento esperado para a etapa de ensino.

Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas com a inserção de outro instrumento nas avaliações externas: um questionário individual para os discentes, docentes e gestor, abrangendo os aspectos socioeconômico, culturais e de hábitos de estudos dos alunos (MACHADO, 2016). Ao inserir esse elemento, a avaliação externa permitiria um diagnóstico mais amplo do contexto da escola.

No ano de 2005, o SAEB se dividiu em duas avaliações, que se complementam: Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil (ANRESC). Ambas são aplicadas de dois em dois anos, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, avaliando conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. A diferença entre essas duas avaliações é que a ANRESC, trata-se de

uma avaliação censitária, que tem por objetivo principal mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

Já a ANEB é uma avaliação amostral, que abarca as escolas e alunos das redes públicas e privadas do país integrantes das etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica, em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Em conjunto, essas duas avaliações, uma amostral e outra censitária permitem avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira (BRASIL, 2016).

Segundo Machado (2016),

[...] a ANRESC tem como proposta avaliar a qualidade do ensino nas escolas, orientar para que as unidades de ensino se utilizem desses resultados de modo a melhorar o trabalho pedagógico, promover a equidade e melhorar os padrões de qualidade. Já ANEB pretende subsidiar a formulação de políticas educacionais que primem pela melhoria da qualidade, bem como aferir a equidade e a eficiência da educação brasileira. Enquanto a primeira além de avaliar visa corrigir falhas, a segunda amplia a análise de seus resultados para reformulações das políticas educacionais (MACHADO, 2016, p.36).

Desta maneira, entende-se, a partir das reflexões da autora, que essas avaliações são complementares, pois avaliar a qualidade educacional e reformular políticas educacionais são práticas que convergem para o mesmo objetivo, que é a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Esse índice, cuja função é avaliar a qualidade da Educação Básica a partir de dados do rendimento escolar e do desempenho dos alunos nas avaliações externas, resulta de dois indicadores: fluxo (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho escolar dos estudantes, possibilitando, desta maneira, o estabelecimento de metas para a melhoria do ensino.

Para Machado (2016),

[...] o IDEB tem se tornado fator preponderante para mensurar o trabalho desenvolvido nas escolas, possibilitando o monitoramento do desempenho

dos alunos, traçando o percurso histórico das unidades escolares e facilitando a comparabilidade dos resultados obtidos nos anos distintos. Sua criação possibilitou ao Ministério da Educação traçar metas de desempenho para cada unidade escolar, bem como as redes de ensino, para que, até 2022, o Brasil atinja o padrão de qualidade dos países desenvolvidos (MACHADO, 2016, p.37).

De acordo com a autora, o desempenho dos estudantes no IDEB é medido pela combinação do desempenho dos estudantes na Prova Brasil com os dados sobre a aprovação escolar (fluxo). Com os resultados destes exames, são estabelecidas metas para a educação, além de formas de distribuir recursos aos municípios para a melhoria das escolas. A meta educacional brasileira, segundo o INEP, é alcançar até 2022 a média 6 (BRASIL, 2007a). Esse é o patamar educacional correspondente ao de países desenvolvidos segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Além da média a ser alcançada nacionalmente até 2022, também foram instituídas, a partir de 2007, metas bienais por escolas, municípios e unidades da Federação, para que, desta forma, cada instância evolua gradativamente, atingindo metas intermediárias de curto prazo e, assim, seja possível a redução das desigualdades na qualidade educacional.

Passamos, então, a perceber que enquanto o IDEB é um índice que associa mais de um indicador (rendimento e fluxo), e considera que o desempenho escolar tem influência de diversos fatores, as avaliações externas, por sua vez, pautam-se mais especificamente no rendimento dos testes padronizados, enfatizando que quanto mais próximos da nota máxima, maior é o desenvolvimento das habilidades de uma matriz de referência. Nesse sentido, os testes padronizados aferem a partir de uma matriz de referência se as habilidades necessárias à determinada etapa escolar foram desenvolvidas pelos discentes.

Segundo Pontes (2012), a avaliação externa é:

[...] como um mecanismo de, ao mesmo tempo, fornecer um diagnóstico do nível de conhecimento atingido pelos alunos após cumprirem determinadas etapas da escolarização e de também permitir aos gestores planejar e implementar ações com vistas a aperfeiçoar os sistemas de educação no país (PONTES, 2012, p.21).

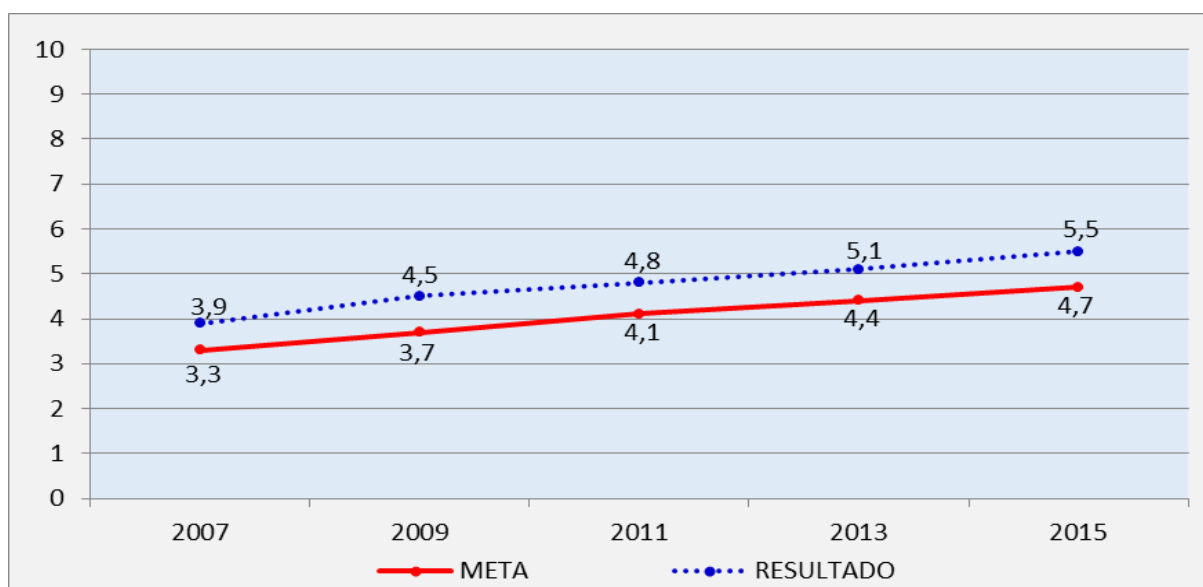
Todavia, mesmo que as avaliações externas sejam mecanismos de diagnóstico, elas podem ou não cumprir com os seus objetivos, pois vai depender do

modo que a escola utilizará os resultados nelas obtidas. Ou seja, a partir da obtenção dos resultados educacionais, gestores e equipe pedagógica podem desenvolver práticas de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver habilidades ainda não alcançadas pelo corpo discente.

Destarte, os testes padronizados, por si só, não resultam em melhoria da qualidade de um sistema de ensino, mas são as ações posteriores aos resultados obtidos que possibilitam avanços, com a elaboração de novas metas que vislumbrem a equidade educacional.

Para ilustrar o que foi explanado sobre o IDEB e os resultados educacionais, temos a seguir o Gráfico 1, que mostra as Metas do IDEB para a Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, rede na qual se insere a Escola Aquarela, e quais os resultados atingidos por ela nos anos compreendidos de 2007 a 2015.

Gráfico 1 - IDEB - Metas e Resultados da Rede Estadual de Ensino do Amazonas 2007-2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do CONSED (2012) e INEP (2016).

O Gráfico 1, traz dados divulgados pelo INEP e mostra que o Amazonas avançou de 5,1 (2013) para 5,5 no ano de 2015 nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A Tabela 1 apresenta mais detalhadamente que a Rede Estadual de Ensino do Amazonas tem escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que atingiram

médias superiores a 6.5, sendo, portanto, as escolas da rede que obtiveram os resultados mais altos no IDEB, de 2011 até 2015.

Tabela 1 - Desempenho das escolas com maior IDEB no Amazonas (2011-2015)

2011		2013		2015	
Escola	Média	Escola	Média	Escola	Média
Escola São Pedro	7.2	Escola Santa Terezinha	7.8	Escola Estadual Aurea Pinheiro Braga	8.3
Escola Dom Bosco	7.1	Colégio Militar Da Policia Militar Do Amazonas	7.1	Escola Estadual Aquarela	7.8
Escola Estadual Aquarela	7.0	Escola Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro	6.8	Colégio Militar Da Policia Militar Do Amazonas	7.7
Escola Nossa Senhora das Graças	7.0	Escola Almirante Barroso	6.6	Escola Professor Waldo Fricke De Lyra	7.7
Escola Estadual Joaquim De Paula	7.0	Escola Prof. Roxana Pereira Bonessi	6.6	Escola Hermenegildo De Campos	7.5

Fonte: INEP (2016).

Não obstante, as metas intermediárias do IDEB para o Amazonas até o ano 2015 era para que se chegasse a 4.7 e observamos que algumas escolas amazonenses conseguiram atingir metas superiores a 6.6, algumas chegando inclusive a resultados maiores que 7.5. É importante situar estas escolas, pois percebemos que a Escola Estadual Aquarela, alvo de nossa pesquisa e que será abordada mais a frente, está entre as instituições que apresentam os índices mais elevados em 2011 e 2015.

Uma vez apresentado o cenário da avaliação educacional externa em nível nacional, passamos ao próximo tópico: à apresentação do contexto da avaliação externa que é específica do Estado do Amazonas.

1.1.2 Sistema de Avaliação de Desempenho do Estado do Amazonas – SADEAM

O SAEB serviu de base para que os Estados criassem seus próprios Sistemas de Avaliação de Desempenho (SAD). Estes buscam avaliar o desempenho

dos estudantes de suas redes, com o objetivo de obter resultados de forma mais rápida e sistemática. A partir desses resultados, foi possível estabelecer metas e diretrizes específicas às suas realidades. A partir disso, o Estado do Amazonas criou o SADEAM.

O SADEAM foi criado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos, monitorar a qualidade da educação e subsidiar a elaboração de políticas educacionais voltadas para a promoção da qualidade e equidade.

Segundo Silva (2015b):

[...] o SADEAM foi implementado visando à realização do diagnóstico anual da Rede Estadual de Ensino, tendo como base os resultados apresentados pelas escolas através das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade (SILVA, 2015b, p.22).

Seguindo o modelo das avaliações nacionais do Saeb, o SADEAM também faz um diagnóstico dos resultados educacionais das escolas do Amazonas. Tal avaliação é aplicada anualmente, constituindo-se em um mecanismo que possibilita maior frequência da aferição das habilidades dos alunos, de modo a encurtar o tempo de intervenção nas habilidades não satisfatórias.

Para a SEDUC/AM, o SADEAM:

[...] é um destes imprescindíveis mecanismos que estão corroborando com a qualidade do ensino local e impulsionando nossa rede pública a buscar resultados cada vez mais satisfatórios, favorecendo o desenvolvimento pleno do alunado amazonense, razão de nossas ações (AMAZONAS, 2013, s.p.).

Podemos dizer que a partir da criação de sistemas próprios de avaliação, os estados conseguem contar com outras ferramentas de mensuração de desempenho e, assim, elaborar políticas públicas em suas secretarias de educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, visando, inclusive, especificidades regionais.

Assim como aconteceu com o Saeb, o SADEAM também passou por um aprimoramento. A fim de entendermos as mudanças ocorridas no SADEAM, desde a sua implementação até os dias atuais, Silva (2015b) explicita que:

Inicialmente, a instituição responsável pela implementação e acompanhamento técnico do SADEAM foi o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), da Universidade de Brasília (UnB), que coordenou os trabalhos no estado até o ano de 2010. A partir de 2011, a instituição responsável pela execução e divulgação da avaliação do SADEAM no Amazonas é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais (MG) (SILVA, 2015b, p. 22).

A cronologia das aplicações do SADEAM, segundo o CAEd, deu-se do seguinte modo: no primeiro ano, foram avaliados os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos da 3ª série do Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também nessas disciplinas e em Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa.

Na avaliação de 2009, foram aplicados testes apenas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, Regular e EJA, avaliando conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição seguinte, em 2010, repetiu-se a avaliação de 2009, relativa ao Ensino Médio, e foi avaliado o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental regular, 5º e 9º anos e alunos da EJA, das etapas equivalentes a essas.

Em 2011, quando se consolidou a parceria com o CAEd, o SADEAM aplicou testes de desempenho para os alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, foram avaliadas na modalidade regular e EJA as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, anos iniciais e finais. Nesse ano, foram avaliados os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

Em 2013, houve a avaliação dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA, anos iniciais e finais. Nas avaliações do Ensino Médio, o Sistema continuou desenvolvendo avaliações nas mesmas disciplinas, etapas de escolaridade e modalidades de ensino aplicadas em 2012.

O SADEAM avalia seu alunado por meio de testes censitários, aplicado nos anos pares para o 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental; na 1ª e 3ª série do Ensino Médio; e na EJA, nos anos iniciais e finais dos Ensinos Fundamental e Médio. Dessa maneira, é possível diagnosticar o ensino de suas escolas e buscar solucionar problemas identificados, primando pela melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos discentes nas avaliações do Saeb. No entanto, nos anos em que se aplicam a Prova Brasil, o SADEAM não faz a avaliação nos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Os testes do SADEAM são elaborados a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, alinhados à Matriz de Referência da Prova Brasil, isto é, configura-se no conjunto de habilidades fundamentais em cada etapa de ensino.

A Matriz de Referência é formada por um conjunto de habilidades que tem como fonte as diretrizes curriculares do estado e é ela que dá suporte ao teste. As habilidades são selecionadas com bases em sua importância curricular, por serem consideradas essenciais para determinada etapa de escolaridade avaliada, e por sua adequação ao formato do teste, por serem passíveis de medição por testes padronizados de desempenho (Amazonas, 2013, s.p. *apud* SILVA, 2015b, p.24).

Portanto, as habilidades a serem avaliadas são escolhidas mediante o critério de serem essenciais ao desenvolvimento do educando em cada período de ensino em que este se encontra. Com relação à Matriz de Referência do SADEAM, pode-se dizer que:

[...] está estruturada em Domínio/Tópico ou Tema, Item e Descritores. O Domínio/Tópico ou Tema agrupam por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores. O Item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e caracteriza-se por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor na Matriz de Referência. Já os Descritores, associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item (SILVA, 2015b, p.25).

Com a estrutura acima citada, os testes do SADEAM são elaborados com procedimentos semelhantes ao SAEB, inclusive com a utilização da TRI, metodologia utilizada na aferição de resultados das avaliações nacionais, que “atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota [...] leva em conta

as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldades dos itens que compõe os testes” (AMAZONAS, 2013, s.p.).

Contudo, a proficiência dos discentes não depende exclusivamente da quantidade de erros, pois na TRI é levado em conta também o grau de dificuldade de cada item acertado e/ou errado. Desse modo, pretende-se ir além do valor absoluto das assertivas, uma vez que há ainda a possibilidade do acertar um item aleatoriamente, – nesse contexto, evita-se o mascaramento do resultado real.

Com os resultados dos testes do SADEAM, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Estadual (IDEAM) que, semelhante ao IDEB, é calculado a partir da média de proficiência obtida no teste (em Língua Portuguesa, e matemática no Ensino Fundamental; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Ciências humanas e suas Tecnologias no Ensino Médio), juntamente com a taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar). A combinação desses fatores tem por finalidade:

[...] equilibrar duas dimensões, quais sejam: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema; se, ao contrário, as escolas apressarem a aprovação sem qualidade do aluno – progressão automática – o desempenho nas provas também indicará a necessidade de melhoria do sistema. Dessa forma, o IDEAM procura assimilar o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações à possibilidade de resultados mais coesos, que permitem traçar metas de qualidade educacional para as escolas (SILVA, 2015b, p.25).

A partir desses resultados, são geradas as seguintes classificações de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Com o mesmo, é possível elaborar estratégias para garantir a equidade no processo educativo, como preconizado em lei. Para uma melhor compreensão dessas terminologias, recorreremos novamente a Silva:

Os resultados de proficiência alcançados pelos alunos nas avaliações do SADEAM estão agrupados em Padrões de Desempenho definidos a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis de proficiência, permitindo identificar o grau de desenvolvimento dos estudantes. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado – identificados de acordo com sua respectiva caracterização:

ABAIXO DO BÁSICO: neste Padrão de Desempenho, o aluno demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de

tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem.

BÁSICO: o aluno que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.

PROFICIENTE: neste Padrão de Desempenho, o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.

AVANÇADO: o aluno que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desse aluno nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao ser estimulado, pode ir além das expectativas traçadas (SILVA, 2015b, p.23).

Desse modo, é possível afirmar que esse sistema tende a contribuir para uma visão ampla do contexto educacional do estado do Amazonas, orientando políticas e práticas para a sua melhoria. Isso ocorre, porque ele se alia às políticas públicas nacionais, buscando não somente aferir, diagnosticar e monitorar, mas solucionar falácias no ensino aprendizagem, melhorando a qualidade do ensino em suas escolas e, conseqüentemente, a formação e o desempenho do seu alunado nas avaliações externas. Desse modo, a proposta do SADEAM traz em discussão a situação da qualidade educacional do estado e, ao mesmo tempo, possibilita intervenções pelas equipes gestoras das unidades de ensino da rede.

Para trazer mais evidências do rendimento educacional do estado, são apresentados a seguir os resultados do SADEAM 2012 e 2014 na Tabela 2:

Tabela 2 - SADEAM - Proficiência Estadual em Língua Portuguesa e Matemática 2012-2014

Língua Portuguesa	Matemática
Proficiência 2012	Proficiência 2012
184,0	197.9
Proficiência 2014	Proficiência 2014
194,5	205.5

Fonte: Amazonas (2014a).

A partir da Tabela 2, é possível notar um crescimento na proficiência tanto de português quanto de matemática. Em língua portuguesa, comparando os anos citados, houve um crescimento de 10,5 e em Matemática, 7,6. Esses números servem como evidência das melhorias nos desempenhos educacionais do estado. Nessa perspectiva, o resultado pode ser um dos desdobramentos das práticas gestoras presentes nas escolas, ou mesmo um reflexo do SAD, pois com os diagnósticos, as redes de ensino podem criar políticas públicas voltadas à melhoria dos níveis de desempenho dos seus alunos.

Vimos que as avaliações externas em nível nacional e em nível estadual, dão indícios de melhoria de desempenho na Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Nesse contexto, chegamos a outro ponto de discussão da pesquisa, que diz respeito ao fato de a Escola Aquarela ser uma escola de tempo integral. Portanto, no próximo tópico, faz-se uma breve caracterização do tempo integral, em âmbito nacional e estadual, para uma melhor compreensão de algumas especificidades do campo de pesquisa e a modalidade de ensino na qual está inserido.

1.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

A educação em tempo integral tem adquirido relevância no contexto nacional brasileiro. Assim, pretendemos apresentar, nessa seção, como essa política vem sendo estruturada no cenário educacional, mas antes faremos um pequeno retrospecto ao início das discussões sobre essa temática.

Ressaltamos a grande contribuição de Anísio Teixeira (1900 – 1971) para a educação brasileira, que entusiasmado com as ideias de John Dewey e influenciado pelo pragmatismo, via a necessidade de integrar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes na educação. Nos anos 50, Anísio Teixeira cria, em Salvador, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, que já trazia as primeiras ideias do que seria uma escola de educação integral, cujo objetivo era oferecer aos alunos uma escola com currículo o mais amplo possível, priorizando as áreas da arte e da cultura, incluindo a alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e, ainda, o ensino do currículo escolar (CAVALIERE, 2010).

Já na década de 80, inspirados no Projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criados por Darcy Ribeiro, Secretário de Educação do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. No que se refere à concepção de educação integral, Bernadol e Christovão (2016), baseados em Consta (2015), afirma que ela:

[...] faz referência às experiências das Escolas-Parque, dos anos 1950, concebidas por Anísio Teixeira e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), dos anos 1980, idealizados por Darcy Ribeiro, em Salvador e Rio de Janeiro, respectivamente. Suas inovações profundas diziam respeito à reorganização curricular, à arquitetura das escolas e à relação entre estas e suas comunidades de entorno (BERNADOL; CHRISTOVÃO, 2016, p.1.120).

É interessante mencionar que esses Centros obedeciam a um padrão arquitetônico uniforme e, desta maneira, também seguiam a um projeto pedagógico e organização escolar padronizado. Cerca de 500 (quinhentos) CIEP proporcionavam aos estudantes educação, esportes, atividades culturais, assistência médica e alimentação, em tempo integral.

Em aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9394/1996, sobre a ampliação da jornada escolar, enfatiza em seu artigo 34 que:

[...] a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola E complementa em seu § 2º que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p.12).

A respeito da ampliação da jornada escolar, a critério dos sistemas de ensino que trata a LDB, não fica evidente que essa política educacional esteja diretamente relacionada ao desenvolvimento integral do aluno. Continuando a discussão da ampliação da jornada escolar, relacionada à política de tempo integral, de acordo com Cardoso,

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio 2001/2010, representou um avanço com relação ao texto da LDB (Lei nº 9.394/96) ao citar a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e da educação infantil (CARDOSO, 2016, p.21).

O avanço do Plano Nacional de Educação - PNE 2001, com relação à LDB, se dá por uma proposta mais detalhada, apresentando objetivos e metas, visando a expansão das escolas de tempo integral e a forma como essa ampliação da jornada escolar deveria acontecer.

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, p.18).

A proposta de educação integral, oferecida a alunos de famílias de baixa renda, iria além do ensino de conteúdos escolares, sendo também uma escola integral, um ambiente a proporcionar aos estudantes: alimentação, práticas de esporte, ações educativas, atividades artísticas e maior apoio aos alunos nas tarefas escolares. (BRASIL, 2001).

Entre as iniciativas mais atuais, o Governo Federal Brasileiro iniciou uma postura de apoio ao ensino integral em 2007 com a Portaria Interministerial de nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e, três anos depois, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), que vão ao encontro à LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). A importância desse marco se dá na perspectiva de que vemos os sistemas de ensino ampliando a jornada escolar, com a construção de mais escolas de tempo integral. Dessa forma, elas podem contribuir com resultados positivos nas avaliações nacionais e na diminuição da defasagem idade/ano escolar, evasão e repetência, problemas pelos quais muitas escolas passam.

Neste sentido, pode-se dizer que um dos programas que tem dado impulso à ampliação da jornada escolar é o Programa Mais Educação (PME), pois se configura como uma estratégia do Ministério da Educação que induz à ampliação da jornada escolar para um mínimo de sete horas. O Programa surgiu a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe:

Art.1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e

suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2010, p.2).

As escolas de tempo integral fazem parte de uma política que objetiva oferecer um ensino capaz de permitir a aprendizagem dos alunos com múltiplas atividades. Dessa maneira, a relevância da proposta do Programa Mais Educação se dá por se revestir de um instrumento de redução de problemas como repetência, evasão e abandono escolar.

De acordo com o Programa Mais Educação:

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s.p.).

A educação integral, segundo o programa Mais Educação, deve ter em média 7 horas diária de jornada escolar, todavia, a proposta de escolas em tempo integral não é simplesmente o aumento da jornada escolar. Dessa forma, as escolas precisam apresentar uma proposta curricular que vá além dos conteúdos curriculares, havendo a inclusão de projetos que favoreçam o desenvolvimento pleno do aluno.

Outro programa que impulsiona a ampliação da jornada escolar é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), programa que dá suporte financeiro para melhorar a estrutura física e pedagógica das escolas públicas de educação básica e, principalmente, para melhorar os índices de desempenho destas instituições. Segundo o manual do PDDE, para que ocorra a ampliação gradativa da jornada

escolar em uma perspectiva da Educação Integral, é necessário que sejam consideradas questões de defasagem idade/ano.

O atual PNE 2014 reorganizou suas metas e estratégias. O Plano, composto por 20 metas, propõe estratégias em seu escopo que contemplam todos os níveis de ensino e modalidades da Educação Básica. Além disso, ele estabeleceu, ainda, que Estados e Municípios criassem seus próprios Planos de Educação em consonância com suas diretrizes e metas (BRASIL, 2014).

A educação integral é contemplada na meta de número 06 (seis) do PNE, quando este propõe que até 2024 seja oferecida uma “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.” (BRASIL, 2014, s.p.). Segundo o PNE, essa meta 06 indica entre suas estratégias que essa educação em tempo integral deve cumprir uma jornada ampliada de sete horas diárias; ter atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar; contemplar atividades culturais e esportivas. Ademais, essa meta traz, inclusive, em seu escopo a questão da infraestrutura das escolas, para que se adequem ao atendimento dos alunos nessa modalidade de ensino. Não é, portanto, o simples aumento da jornada escolar, mas uma ampliação com a qualificação desse tempo, com atividades que promovam um acompanhamento efetivo dos discentes.

Dessa maneira, apresenta-se, a seguir, as discussões sobre como a política de tempo integral do Estado do Amazonas tem sido implementada.

1.3 POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS

No estado do Amazonas, a política de tempo integral encontrou subsídios na LDB nº 9.394/96, em seu artigo 81, que permite a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta (BRASIL, 1996); na Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); e na Lei nº 3.268/08, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) (AMAZONAS, 2008a).

A experiência com escolas de tempo integral nesse estado se iniciou em 2002, com a implantação de dois projetos-piloto, no município de Manaus, nas escolas Marcantônio Villaça e Petrônio Portela. Ambas são instituições de Ensino

Médio que eram vistas como um desafio a ser superado pela secretaria estadual de educação, pois havia a necessidade de motivar os alunos a continuarem frequentando a escola, como aponta Lomonaco e Silva (2013),

[...] os desafios encontrados não foram poucos, pois cientes das particularidades do Ensino Médio (altos índices de abandono escolar e assuntos relacionados ao mercado de trabalho, entre outras questões da adolescência), era necessário motivar os jovens a seguir com a trajetória de estudos, agora em período integral (LOMONACO; SILVA, 2013, p.52).

O diferencial da implementação dessa política no estado se deu por ter iniciado no Ensino Médio, o que difere das propostas implementadas em outros estados, que normalmente começam a implementação no Ensino Fundamental. Entre os desafios encontrados nesse processo, estavam: as altas taxas de evasão; repetência; e abandono escolar, em virtude desses alunos estarem no mercado de trabalho. Dessa forma, a permanência na escola de tempo integral deveria ser motivadora, em virtude da realidade desses alunos. Sobre esse aspecto, Lomonaco e Silva (2013) dizem que a Escola Marcoantonio Vilaça fez algumas mudanças no ambiente escolar, como exemplo de estratégia para tentar motivar os estudantes do Ensino Médio.

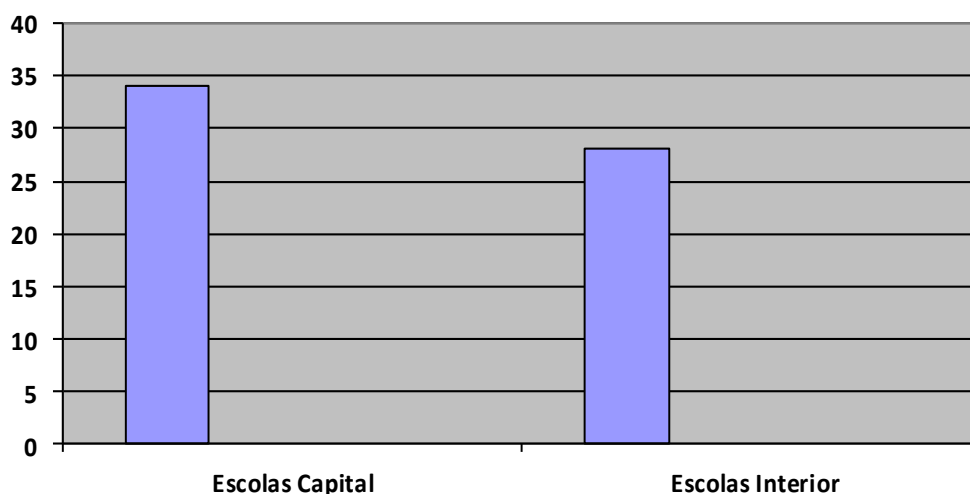
[...] a saída encontrada pela Escola Marcoantonio Villaça foi readequar a matriz curricular e envolver ativamente os jovens em projetos de iniciação científica, nos quais a curiosidade de descobrir o mundo é constantemente aguçada. Para tanto, investiu-se na reestruturação de locais dentro da escola que pudessem oferecer maiores oportunidades pedagógicas aos alunos. Os laboratórios e espaços ociosos ganharam vida e proporcionaram aos alunos uma nova relação com esse ambiente. Dessa maneira, a escola passou a contar com duas bibliotecas que foram equipadas com livros que dialogam com a juventude. Paralelamente, laboratórios de física, química, matemática, artes e informática começaram a fazer parte da dinâmica de sala de aula e do universo dos estudantes (LOMONACO; SILVA, 2013, p.53).

Vimos, então, que o tempo integral começou a ganhar espaço nas discussões educacionais do estado, recebendo maior impulso em 2007, com a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), quando o governo federal incentivou ainda mais essa política nas escolas públicas brasileiras.

Para ter uma noção do crescimento dessa política educacional na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, no ano 2015, a rede possuía 33 escolas de

tempo integral, já em 2017, este número passou para 63 escolas, das quais 33 estão localizadas na capital (Manaus) e 30, no Interior do estado. Nesse sentido, houve um aumento de 90,91% em menos de dois anos.

Gráfico 2 - Distribuição de Escolas de Educação Integral no Amazonas 2017



Fonte: Amazonas (2017a).

No estado, há mais de um modelo de escola de tempo integral. Entre estes, estão as subdivisões: Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs); Centros de Educação Integral (CETIs); Projeto Piloto de Educação Integrada⁴, além de escolas que são de Regime Parcial, mas que participam do programa de ampliação da jornada escolar que é o Novo Mais Educação.

Desde as implementações no estado, as escolas contempladas com a política de tempo integral têm mostrado resultados significativos nas avaliações nacionais e, principalmente, crescimento da média no IDEB. Dessa maneira, essa realidade instiga a conhecer, além do tempo integral, quais fatores podem estar associados à melhoria dos resultados nas avaliações externas, uma vez que não é a simples extensão do tempo escolar que garante a melhoria de resultados.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Estado do Amazonas, as escolas integrais têm por objetivos:

⁴ O Projeto Piloto de Educação Integrada iniciou Escolas Estaduais Liberalina Weill e Antônio Telles no ano 2016. Estas escolas atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental e por suas Propostas ainda não terem sido aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, elas seguem atuando de acordo com a Proposta das Escolas de Tempo Integral do Estado. Informações obtidas na Gerência dos Anos Finais do EF- SEDUC/AM.

[...] Proporcionar aos estudantes uma experiência educativa que não se limite à instrução escolar, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade; criar, na escola de tempo integral, espaços de socialização onde os estudantes possam vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais; proporcionar aos estudantes alternativas de acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico; desenvolver projetos voltados para a rotina diária (hábitos de estudo, alimentação, higiene e recreação), favorecendo, assim, a saúde física e mental dos estudantes; desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem; proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes, integrando a comunidade escolar, em seus aspectos sociais, políticos, humanos e pedagógicos; estruturar a escola com recursos materiais e humanos para a execução das atividades pedagógicas e complementares (AMAZONAS, 2011, p. 11).

A implementação do tempo integral também nos remete à questão da ampliação da carga horária escolar e, dentro desta perspectiva, algumas escolas de ensino regular aderiram ao programa de ampliação da jornada escolar através do Programa Novo Mais Educação⁵. No entanto, segundo informações da SEDUC/AM, as Escolas de Tempo Integral, por possuírem propostas próprias de ampliação de carga, não participam do programa novo mais educação no ano 2017. Nesse sentido, cabe ao gestor e à equipe pedagógica a estruturação e a organização de práticas no contraturno escolar.

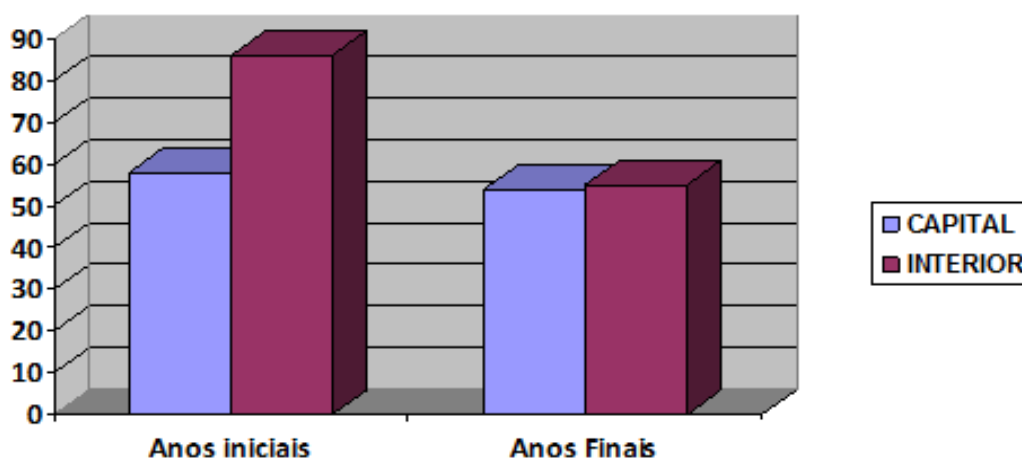
Voltando a atenção para o meu campo de pesquisa, é importante frisar que a Escola Estadual Aquarela participou do Programa Mais Educação nos Anos anteriores a 2015. Em conversa informal com uma Técnica da Gerência dos Anos Iniciais da SEDUC/AM, que participa do acompanhamento das escolas de Tempo integral da Rede Estadual há mais de cinco anos, ela explicou que após este período, a escola Aquarela deixou de participar do Programa Mais Educação porque o objetivo do programa é a ampliação da jornada das escolas de ensino regular e as escolas de tempo integral seguem diretrizes específicas conforme a Proposta das Escolas de Tempo Integral do Estado do Amazonas, aprovada em 2011.

Retomando a questão do Novo Mais Educação, referente à ampliação da jornada para escolas que não são de tempo integral, a Figura 1 mostra o quantitativo

⁵ O Programa foi reestruturado e implementado em 2017. Com a reestruturação as escolas podem optar pela complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar realizando atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer.

de escolas de Ensino Fundamental que aderiram ao Programa, na capital e no Interior do Estado.

Figura 1 - Amazonas – Adesão ao Novo Mais Educação (capital e interior – 2017)



Fonte: SEDUC/GEMAE/GENF II

A Figura 1 mostra que no estado, a adesão ao Programa Novo Mais Educação na capital foi de 58 escolas de anos iniciais e 54 escolas de anos finais do Ensino Fundamental, e no Interior, o quantitativo de escolas foi de 86 de anos iniciais e 55 dos anos finais do Ensino Fundamental. No total, são 253 escolas de ensino regular que aderiram ao programa de ampliação de carga. No contexto estadual do Amazonas, para entender a política de tempo integral, é necessário conhecer dois dos principais modelos existentes: os CETIs e as ETIs.

Embora o “Projeto Escola de Tempo Integral” tenha sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) somente em 20 de outubro de 2008, por meio da Resolução nº112/2008 (AMAZONAS, 2008b), a Secretaria de Educação do Amazonas já tinha escolas de tempo integral em funcionamento desde o ano 2002, com a implementação de duas escolas de tempo integral que atendiam ao Ensino Médio.

Em 2004, outras escolas regulares começaram a ser adaptadas para o atendimento de alunos do Ensino Fundamental, tendo sido elas denominadas Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI). As adaptações consistem em adequações (pintura, criação do laboratório de informática, sala de mídias,

ampliação de refeitórios e banheiros) na infraestrutura do prédio. Essa adequação de espaços para o atendimento integral mostra, ainda, que houve uma iniciativa de melhorar estes espaços escolares, mas foram consideradas questões de dimensões do prédio e dos locais necessários para desenvolver atividades como esporte, brincadeiras, desenvolvimento de projetos e sala de descanso para as crianças.

Outro fato que destacamos é que a princípio, não havia uma padronização dos prédios e, por este motivo, é possível encontrar atualmente escolas de tempo integral com maior ou menor quantidade de salas, com ou sem quadra poliesportiva, com ou sem espaço para recreação, e etc.

As primeiras unidades destinadas ao tempo integral foram chamadas de EETI e funcionavam com ensino regular. A partir de ano 2004, foram adaptadas para funcionar em tempo integral. Em 2010, a modalidade do tempo integral no estado apresentou novas unidades de ensino que, por sua vez, seguiam modelos padronizados e planejados, denominados Centros de Educação de Tempo Integral-CETI.

Segundo informações contidas no site da SEDUC/AM, enquanto as ETIs são escolas que receberam adaptações nos prédios, os CETIs são unidades construídas exclusivamente para o funcionamento em tempo integral e chamam atenção quanto ao padrão arquitetônico. Cada unidade foi construída com 24 salas de aula climatizadas, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, refeitório amplo, campo de futebol, quadra poliesportiva, piscina semiolímpica, além de ambientes administrativos, secretaria, sala de professores e técnicos, cozinha, banheiros, sendo que todos estes ambientes acessíveis para pessoas com deficiência e cada CETI tem capacidade para atender a uma média de mil alunos.

Após essa apresentação das questões de tempo integral, serão apresentadas questões referentes à Escola Estadual Aquarela, que por sua vez configura-se como uma EETI.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EETI Aquarela, alvo de nossa pesquisa, foi construída em 1968 e inaugurada em 1969, tendo como mantenedora a SEDUC/AM.

No ano 2009, a escola passou para o regime de tempo Integral e convêm destacar que para atender ao tempo integral, a Escola Estadual Aquarela teve a estrutura adaptada, possuindo poucas salas de aula e não dispondo de quadra poliesportiva e nem de espaços amplos para recreação. (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).

Em 2017, a instituição atendeu a um total de 165 (cento e sessenta e cinco) alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) tanto de sua comunidade quanto de bairros adjacentes. De acordo com a SEDUC/AM, a proposta de tempo integral busca⁶:

[...] oferecer aos alunos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida, visando contribuir também para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a justiça, com a solidariedade entre os povos, com a igualdade de direitos, sendo assim, formar cidadãos comprometidos com a sociedade como um todo (AMAZONAS, 2011, p.08).

De acordo com a Norma Pedagógica nº 001/2016, que estabeleceu orientações normativas sobre o processo seletivo para ingresso nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, inclusive na Aquarela, o ingresso de alunos ocorre seguindo os seguintes critérios:

Crianças na faixa etária de 6 a 10 anos; ser residente no bairro e adjacências onde a escola está localizada; ser oriundo de creche ou CMEI; ter renda familiar inferior a dois salários mínimos; ter irmão(ã) matriculado ou que já estudou na escola (AMAZONAS, 2016, p.17).

Diferentemente das escolas integrais que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio e Escolas Militares da Rede Estadual de Ensino, nas escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não há seleção de alunos baseada em desempenho. Nessa perspectiva, essa característica pode favorecer os diferentes seguimentos sociais da população, uma vez que a seleção é feita principalmente com base nos critérios de menor renda e de proximidade da casa do

⁶ Uma das justificativas do Estado para iniciar a implementação do Tempo Integral no Ensino Médio se deve ao fato de que neste nível de ensino, os alunos precisavam de um ensino mais atrativo, a fim de diminuir o alto índice de abandono escolar. Pois ao assegurar a ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio, por meio dos projetos pilotos de Escolas de Tempo Integral, a Secretaria de Educação do Estado oportunizava para estes jovens, escolas com uma proposta diferenciada (AMAZONAS, 2011).

aluno com a escola. Entretanto, isso não impede que alunos de outros bairros também sejam selecionados.

Como respaldo legal para a tomada de decisões, a escola dispõe de Associação de Pais e Mestres e Comunitários (APMC); Conselho Escolar; Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno próprio, conforme registros em Atas de Reuniões e aprovados pelo CEE/AM.

A gestora da escola em 2017, esteve à frente da administração desta instituição desde o ano 2008, ano que antecede a implementação do tempo integral no local. Na escola, não há a figura do vice-diretor, já que a escola é classificada como de pequeno porte. Sua equipe diretiva é composta pela presença de uma Pedagoga⁷ que atua nos dois turnos, ou seja, auxilia a gestora em tempo integral.

Quanto à estrutura física, a instituição de ensino funciona em um prédio de alvenaria de 03 (três) andares, medindo 315m², em bom estado de conservação, que foi adaptado em 2009 para atender em regime integral uma média de 160 alunos por ano.

Tabela 3 - Estrutura física da escola

Térreo	1º andar	2º andar
01 Diretoria 01 Secretaria 01 Sala dos Professores 01 Sala dos Técnicos 01 Banheiro dos Funcionários 01 Biblioteca 01 Laboratório de Informática 01 Dispensa 01 Cozinha 01 Refeitório 01 Banheiro Feminino 01 Banheiro Masculino 01 Depósito	07 Salas de aula	01 auditório 02 depósitos

Fonte: Escola Estadual Aquarela (2016).

Em 2017, o estabelecimento de ensino dispunha de 7 salas de aula em funcionamento, 1 biblioteca, 1 sala de informática com 10 computadores, 1 refeitório, 2 banheiros para crianças, 1 banheiro para os funcionários e técnicos, sala de

⁷ Profissional Graduado em Pedagogia que tem, entre suas atribuições, acompanhar as práticas de aprendizagem dos alunos; dar suporte e orientação pedagógica aos professores, discutindo métodos e técnicas adotadas na aprendizagem. Além disso, esse profissional também pode opinar sobre as questões administrativas no âmbito interno da Escola. (AMAZONAS, 2010).

professores, sala do apoio pedagógico, sala da direção, secretaria, 2 banheiros/vestiários desativados e adaptados para depósito e 1 auditório, onde aconteciam as aulas práticas de Educação Física e onde também eram realizadas as reuniões de pais.

Conforme informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola (atualizado na época da pesquisa), todas as salas de aula são climatizadas, possuem data show, telas de projeção e a escola também apresenta iluminação, rede elétrica e hidráulica em boas condições.

Após conhecer esses aspectos, apresentaremos o quantitativo de alunos e o quadro de funcionários para compreendermos um pouco mais sobre a organização da escola.

1.4.1 Público atendido e recursos humanos

O público discente da escola compõe-se de alunos moradores do bairro onde a escola se localiza e adjacências, sendo estes caracterizados como integrantes da classe média baixa (famílias com renda de até dois salários mínimos), uma vez que esses são alguns dos critérios de seleção para ingresso na escola, constantes nas Normas Pedagógicas de Seleção da Rede, atualizadas anualmente (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).

No ano de 2017, a escola conta com um total de 165 (cento e sessenta e cinco) alunos, na faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, que se encontram matriculados no I e II Ciclos do Ensino Fundamental, distribuídos em 07 (sete) turmas/salas de aula, conforme mostra a Tabela 4:

Tabela 4 - Escola Estadual Aquarela- Matrículas 2017

Fase	Série	Turmas	Matrículas ativas
I ciclo	1º ano	02	41
I ciclo	2º ano	02	48
I ciclo	3º ano	01	24
II ciclo	4º ano	01	26
II ciclo	5º ano	01	26
Total geral	1º ao 5º ano	07	165

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na Secretaria da escola pesquisada, em maio de 2017.

A organização/distribuição das turmas conforme é mostrada na tabela 4, segue alguns critérios que vão desde a demanda de vagas; o tamanho das salas de aula e a rotatividade das turmas de modo a contemplar anualmente todas as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta vista, o quantitativo de alunos em cada série é diferenciado pois, por possuir apenas sete salas e para garantir que a escola não fique sem atender alguma série específica, o quadro de vagas é organizado de maneira que as séries vão seguindo com o quantitativo inicial de alunos e no início do próximo ano letivo as vagas abertas contemplam as novas turmas de 1º ano, perfazendo portanto um ciclo completo dos anos iniciais. Portanto a organização, provavelmente, para o ano de 2018 será: uma sala de primeiro ano, duas de segundo, duas de terceiro, uma de quarto e uma de quinto. A sequência deverá ser mantida até que os alunos de 2017, das duas turmas de primeiro ano deixem a escola.

Ressaltamos que nos últimos 10 (dez) anos, de 2007 a 2017, o corpo docente sofreu alterações significativas na composição de seu quadro em 2012 e em 2016. A mudança no quadro de professores em 2012 se deu em virtude da troca de professores de contratos temporários, por professores que passaram no concurso público de docentes da SEDUC/AM, momento em que a escola teve os 6 (seis) professores regentes trocados. Já em 2016, a mudança se deu pelo fato de que alguns professores da escola foram convidados a fazer parte da equipe de assessores pedagógicos da Secretaria de Educação, havendo desta forma a necessidade de alterar o quadro de professores da escola.

Em 2017, o corpo docente da escola era composto por 12 professores em seu quadro geral, sendo: sete professores graduados em pedagogia/normal superior; quatro professores com especialização *latu senso*; e uma professora com Licenciatura em letras-Língua Inglesa. O quadro atual de funcionários desta unidade de ensino, que em 2017 conta com 24 profissionais, sendo docentes e servidores administrativos.

Sobre a distribuição de docentes por turmas e disciplinas, apresentamos os dados da Tabela 5:

Tabela 5 - Professor por atuação, jornada de trabalho e vínculo funcional

Descrição	Série que atua	Jornada de trabalho	Vínculo
Professor regente	1º ano I	40 horas semanais	Professor efetivo
Professor regente	1º ano II	40 horas semanais	Professor efetivo
Professor regente	2º ano I	40 horas semanais	Professor efetivo
Professor regente	2º ano II	40 horas semanais	Processo seletivo
Professor regente	3º ano	40 horas semanais	Professor efetivo
Professor regente	4º ano	40 horas semanais	Professor efetivo
Professor regente	5º ano	40 horas semanais	Professor efetivo
Educação Física	Todas	40 horas semanais	Processo seletivo
Artes	Todas	20 horas	Processo seletivo
Inglês	Todas	20 horas	Processo seletivo
Metodologia do estudo ⁸	Todas	6horas	Ponta de carga

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos na secretaria da escola pesquisada, em maio de 2017.

Na Tabela 5, observa-se que no quadro de professores da escola constavam sete professores regentes de sala de aula, os quais tinham a maior carga horária com os alunos e que ministravam em suas respectivas turmas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, que segundo informações obtidas junto à Gerência do Ensino Fundamental da SEDUC, o Ensino Religioso é parte do currículo escolar da rede estadual de ensino do Amazonas, entretanto é de matrícula facultativa de acordo com as opções dos alunos ou de seus responsáveis.

Outros quatro professores lecionavam uma disciplina específica, atendendo a todas as turmas da escola, sendo que estas disciplinas são: Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Metodologia do Estudo.

No mesmo ano, a escola não contava com um professor lotado especificamente para a disciplina Metodologia do Estudo, todavia, ela está sendo ministrada por uma professora regente que assumiu como ponta de carga (07 horas-aulas semanais). Vale destacar que, nesta situação, a ponta de carga foi um acordo

⁸ Metodologia do Estudo é um componente curricular das escolas de tempo integral do estado do Amazonas, que surgiu com o objetivo de subsidiar as atividades pedagógicas do professor, desenvolvendo junto aos estudantes o aprendizado da pesquisa científica, hábitos de estudo e organização de trabalhos escolares. (AMAZONAS, 2015).

entre escola e a professora, em que a docente dispensou seu Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) para ministrar a referida disciplina para todas as turmas e, conseqüentemente, é remunerada pela secretaria estadual de educação para tal fim.

Em 2017, havia também uma professora afastada em Licença Médica, perfazendo assim um total geral de 12 de professores da escola, todos com a formação Normal Superior ou Licenciaturas, em suas respectivas áreas de atuação.

Outro aspecto que chamou atenção foi que, embora os professores das disciplinas de artes, educação física, inglês e metodologia não permaneçam integralmente na escola, a equipe de professores regentes é exclusiva para a instituição, o que significa dizer que estes professores são lotados por 40(quarenta) horas semanais para atuarem nesta escola em período integral. Desta forma a escola dificilmente presencia a rotatividade docente, ou a ausência de professores.

Além disso, cada professor regente comumente acompanha sua turma durante todo o ciclo de ensino. Por exemplo: o professor regente do 1º(primeiro) ano possivelmente só mudará de turma quando os alunos concluírem o 3º ano do Ciclo do Ensino Fundamental, da mesma forma acontece com os professores do 4º ano, que acompanham a mesma turma até o término do 5º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que esse acompanhamento da turma reflete na afetividade entre professores e alunos. O vínculo que se cria no ambiente escolar proporciona ao educando maior segurança tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto na relação de um com o outro, desta forma o professor ao acompanhar os mesmos alunos em um ciclo escolar é capaz de identificar mais facilmente as dificuldades de aprendizagem desses discentes e atuar de maneira mais focada a partir de seus diagnósticos de aprendizagem. Cria-se, em tese, uma maior vinculação entre o professor e seu aluno da mesma maneira o inverso, estabelecendo maior vínculo de afetividade e conhecimento.

Essa definição de professores para atuarem em cada ciclo ocorre no início do ano quando a equipe gestora conjuntamente aos docentes concordam entre si sobre quem tem habilidade para atuar nas diferentes séries, considerando os cursos de formação continuada que estes docentes já participaram e a experiência deles em cada ciclo. Desta forma, os professores que participaram de cursos de formação de alfabetização atuam preferencialmente do 1º ao 3º ano e os que fizeram cursos sobre descritores da Prova Brasil ou elaboração de itens para avaliações atuam

preferencialmente do 4º ao 5º ano. Todavia, isso não impede que qualquer docente escolha mudar de ciclo e iniciar em um ciclo diferente do habitual, tendo em vista que a formação continuada é uma possibilidade da secretaria de educação e a troca de experiências e interação entre professores também são características presentes no cotidiano profissional dos docentes da escola.

Esses elementos refletem no processo de ensino da escola pois consideram o domínio docente e a etapa escolar que esse profissional mais se identifica, de maneira que a execução das aulas deixa de ser vista como uma imposição hierárquica da gestão e passa a ser interpretada como uma escolha do docente. Isso proporciona que o professor saiba o ponto de partida curricular a ser trabalhado e disponha de estratégias pedagógicas utilizadas com sucesso em anos anteriores, transformando assim a prática do ensino num processo de ação-reflexão-ação.

Outro fato a ser considerado diz respeito ao nível de formação dos funcionários administrativos da instituição, visto que a escola contava com 12 servidores deste setor que, a começar pela Gestora e pela Pedagoga da Escola, ambas eram Licenciadas em Pedagogia e com Especialização na área de Gestão Escolar, conforme apresentamos na Tabela 6:

Tabela 6 - Equipe gestora e servidores do setor administrativo em 2017

(continua)

Função	Turno	Quantidade	Formação
Gestora	Integral	01	Pós-graduação/ Especialização.
Pedagoga	Integral	01	Pós-graduação/ Especialização.
Secretário escolar	Integral	01	Ensino Superior completo
Bibliotecário	Matutino	01	Pós Graduação/ Mestrado
Servidor readaptado/Laboratório de informática	Vespertino	01	Pós Graduação/ Especialização.
Aux. Adm.	Matutino	01	Ensino Superior incompleto
Auxiliar Administrativo.	Vespertino. (Licença médica)	01	Ensino Médio

Tabela 6 - Equipe gestora e servidores do setor administrativo em 2017

(conclusão)

Função	Turno	Quantidade	Formação
Auxiliar de serviços gerais	Matutino	02	Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio
Merendeira	Matutino	01	Ensino Fundamental Incompleto
Merendeira	Vespertino	01	Ensino Médio
Vigia	Vespertino	01	Nível Fundamental incompleto
Total geral	-	12	-

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos na secretaria da escola pesquisada, em maio de 2017.

Ressalta-se o tempo de atuação ⁹da gestora, que permanece nesta função há 9 (nove) anos, estando a frente da gestão desde o ano 2007 e passando pela transição do regime normal para o regime de tempo integral da escola Aquarela. É um ponto que merece destaque uma vez que é durante sua gestão que vem ocorrendo o aumento dos índices educacionais da escola.

Conforme minha experiência enquanto docente no local, em consonância com relatos de outros profissionais da escola, é possível observar que um aspecto da gestão que se destaca relaciona-se ao nível de exigência desta com o desempenho dos alunos e com a atuação docente. Isso aparece desde o início do ano letivo, nos discursos das reuniões pedagógicas, está presente durante o planejamento das atividades e no acompanhamento das turmas, havendo inclusive visitas da própria gestora nas salas de aula quando a mesma adentra as salas para saber questões referentes à aprendizagem dos alunos, quais alunos estão acompanhando o

⁹No Estado do Amazonas o tempo de atuação do gestor escolar em uma instituição não tem uma data limite, podendo esse tempo variar de um gestor para outro. Vale ressaltar também que os Gestores de Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino são escolhidos e indicados pela autoridade competente, submetidos a um processo seletivo que avalia requisitos funcionais como: mérito, competência técnica, probidade administrativa, liderança junto à comunidade escolar e disponibilidade de tempo com dedicação exclusiva à escola durante o seu período de gestão. (AMAZONAS, 2010).

processo de ensino e aprendizagem e quais apresentam maiores dificuldades nos estudos. Entre essas ações aplicava-se também testes de leitura individuais realizados pela pedagoga da escola, por solicitação da gestão, a fim de identificar possíveis dificuldades e progressos dos alunos.

Outro fator que chama atenção é a quase inexistência de rotatividade dos profissionais docentes e demais funcionários da escola, que por sua vez mantém a composição do quadro de servidores. Nos últimos dois anos no quadro administrativo a única alteração se deu na troca da pedagoga em 2017, sendo uma mudança em decorrência da aposentadoria da pedagoga anterior. Na Tabela 6, destaca-se ainda o nível de formação dos profissionais administrativos que como mostrando que a merendeira, o auxiliar de serviços Gerais e outros profissionais administrativos possuem formação equivalente ao Ensino Médio e Superior.

1.4.2 Interação da equipe escolar

Cabe ressaltar que a escola Aquarela possui uma demanda de procura por vagas durante todo o ano letivo, o que mostra que a comunidade tem interesse que seus filhos tenham a oportunidade de estudar na instituição.

Nos anos que estive atuando como docente consegui perceber essa procura por vagas e chamava atenção também que a comunidade, inclusive as famílias que tinham seus filhos matriculados na escola, sabiam que tanto a gestora quanto os professores eram rigorosos com os alunos quanto à disciplina e principalmente quanto à aprendizagem dos mesmos.

A questão do rigor mostrava-se no grau de exigência que a gestora assumia e ainda assume diante dos docentes da escola, pois esta exige as entregas de planejamentos, o cumprimento dos planos, o alinhamento do que estava escrito ao que estava de fato sendo aplicado e também o alinhamento do planejamento com os conteúdos exigidos nas propostas curriculares do Ensino Fundamental, do I e do II Ciclo, juntamente com os conteúdos do Diário Digital.

Outro fato ligado ao rigor da gestora refere-se ao cumprimento do HTP, horário destinado para a organização do trabalho do docente em que este pode usar para corrigir tarefas, planejar atividades, estudar e pesquisar materiais para suas aulas, dar atendimento aos pais sobre assuntos a serem tratados individualmente

sobre alunos, bem como tempo destinado para outras atividades relacionadas ao trabalho pedagógico. Neste sentido, a gestora costuma verificar pessoalmente ou por meio da Pedagoga se os professores cumprem os horários destinados ao HTP.

Sobre o rigor dos professores com os alunos, pode-se dizer que eles cobram dos discentes que assumam o compromisso de cumprir suas tarefas de modo a aproveitarem o tempo escolar que dispõem. Por passarem 9 horas na escola, os alunos estão em constante atividade de aprendizagem, que vão desde atividades do currículo escolar até momentos de interação na hora do intervalo do almoço, quando alguns alunos podem optar por dormirem ou participar de alguma ação proposta pelos professores que ficam organizando o horário do repouso. As atividades da hora do intervalo não são atividades de escrita ou de exigência curricular, no entanto, são sempre acompanhadas e direcionadas por um professor.

Dentre essas atividades destacam-se como mais frequentes, o uso de filmes de cunho pedagógico ou mesmo desenhos animados com fins educativos; o uso de jogos de tabuleiro ou jogos confeccionados pelos próprios professores (normalmente jogos matemáticos ou de práticas de leitura); há em cada sala de aula um espaço reservado chamado “cantinho da leitura”, onde há um acervo de livros por faixa etária e série, selecionados da biblioteca com antecedência por cada professor regente (alguns acervos são trocados bimestralmente para que os alunos possam ter contato com o maior número de leitura neste período); há os alunos que optam por ficar desenhando ou até mesmo fazendo tarefas nesse horário, sempre supervisionados.

As atividades educativas mencionadas acima e dirigidas aos alunos tem por finalidade ajudar as crianças a desenvolverem habilidades por meio de recursos diversos. Um jogo, um filme educativo, podem despertar nos educandos uma aprendizagem que por vezes na sala de aula não foi entendido, além de contribuir também para a interação e socialização entre alunos e professores.

Merece destaque o fato de que cada turma tem um professor regente, que é o aquele professor que possui a maior carga horária e quantidade de disciplinas com a turma, distribuídas nos dois turnos. Esses professores iniciam suas aulas às 7h (sete horas) da manhã, o que é uma exigência da gestão, pois esta entende que esse é o horário de início e que os alunos devem tomar café na escola com 15 minutos antes deste horário. Desta forma, evita-se o atraso tanto dos estudantes, quanto dos

docentes que se apresentam assíduos na escola. O cumprimento dos horários e a assiduidade dos professores é um aspecto que chama atenção e dá indícios de que há comprometimento da equipe e a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Outra característica peculiar da escola Aquarela diz respeito à interação entre os professores na qual é possível perceber que há um entrosamento de uma equipe que trabalha de forma articulada, conversando constantemente sobre as práticas adotadas em suas aulas, discutindo o planejamento, trocando sugestões de metodologias de ensino e planejando as aulas de maneira coletiva. Mesmo os professores mais recentes na instituição costumam ser recepcionados com a mesma interação e troca de saberes. Isso foi possível identificar nos anos que estive atuando diretamente na escola e atualmente como assessora pedagógica consigo perceber que as práticas continuam com o mesmo andamento. O que chama atenção neste sentido, é que esta prática de interação não é combinada e nem formalizada. Trata-se de uma abordagem natural dos professores, pois há um entendimento de que os alunos da escola são responsabilidade de todos enquanto equipe e não de um único docente. Isso estende-se da aprendizagem até a ações disciplinares dos estudantes, o que se evidencia quando comumente você encontra os professores orientando os alunos quando deixam de cumprir algum acordo da escola, como por exemplo “evitar descer as escadas correndo”, tendo em vista que pelo pouco espaço da escola algum aluno pode se machucar.

1.4.3 Currículo: turno e contraturno

Para falarmos da organização curricular da escola, pode-se dizer que as escolas de tempo integral do estado do Amazonas organizam seu currículo em conformidade com a Matriz Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo integral, aprovada pelo CEE/AM pela Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014 (AMAZONAS, 2014b). A matriz curricular das escolas de tempo integral traz como proposta o cumprimento de nove disciplinas obrigatórias e uma disciplina eletiva que é Ensino Religioso.

A carga horária é distribuída de modo a cumprir sete horas/aula diárias, sem contar os horários do almoço e lanche, conforme mostra a Tabela 7:

Tabela 7 - Matriz curricular do Ensino Fundamental- anos iniciais

Disciplinas	Horas semanais	Horas anuais
Língua Portuguesa	10	400
Matemática	08	320
História	02	80
Geografia	02	80
Ciências	03	120
Língua Estrangeira	02	80
Educação Física	04	160
Ensino das Artes	02	80
Metodologia do estudo	01	40
Ensino Religioso	01	40
Total carga horária	35	1.400

Fonte: Elaborada pela autora com base na Matriz Curricular, Resolução nº 165/2014 CEE/AM (AMAZONAS, 2014b).

Na escola Aquarela, as sete horas-aula são distribuídas em sete tempos de aula, sendo quatro deles no turno matutino e três no vespertino.

Em conversa informal com uma professora da escola, ela relatou que nos tempos de aula do turno matutino, as sete turmas têm aulas de todas as disciplinas obrigatórias e eletivas, todavia o turno matutino é mais voltado para as aulas teóricas, em suas respectivas salas. Por outro lado, no contraturno escolar, as aulas são em sua maioria voltadas a atividades práticas, aulas mais lúdicas com o uso de jogos didáticos e metodologias de ensino mais atrativas, incluindo atividades com o uso de materiais concretos.

1.4.4 Práticas gestoras e docentes

Mencionado anteriormente, os alunos da Escola Aquarela têm sete horas aulas diárias, divididas entre as diversas disciplinas e, como já exposto, o professor regente de cada turma tem a maior carga de trabalho distribuída diariamente. Ocorre que na escola pesquisada, cada professor tem o seu modo de ensinar, mas há uma articulação, em equipe, de suas técnicas e planos de aula durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse HTPC acontece todos os dias, tendo em vista que os alunos são liberados às 16h e os professores permanecem na escola até às 17h, tempo disponível para o planejamento de atividades, estudos e

pesquisas relacionados à sua atuação. Além disso, sempre que necessário, esse período também é destinado à correção de cadernos e avaliações ou para o atendimento de pais de alunos (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).

Sobre as práticas de gestão, o PPP da escola mostra que ela apresenta Planos Pedagógicos e de Gestão Escolar com objetivos e metas direcionadas à melhoria do desempenho dos alunos. Isso é mostrado no plano de gestão escolar, uma das exigências que constituem o corpo do PPP e diz respeito às ações que o gestor pretende realizar anualmente, a fim de evitar a evasão escolar, o abandono, as reprovações e os demais problemas que a escola precisará resolver, além de quais estratégias pretende utilizar para manter ou melhorar os resultados educacionais.

Os planos pedagógicos e demais projetos escolares fazem parte da descrição e definição de ações que professores e comunidade escolar irão realizar em prol da educação. Há planos que também se referem à gestão de recursos da instituição, como forma de prestação de contas com a sociedade, sendo que eles fazem parte das exigências contidas no Documento Orientador para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Estado do Amazonas¹⁰ (AMAZONAS, 2017b).

Uma das práticas também presente neste cenário escolar diz respeito à apropriação de resultados das avaliações externas. Os professores da escola se reúnem nos planejamentos bimestrais para discutir ações necessárias para melhorar o desempenho acadêmico seus alunos. Ao estarem em posse dos resultados educacionais, é realizado um estudo para verificar quais habilidades não foram desenvolvidas.

Para o I Ciclo, utilizam-se as habilidades avaliadas na Provinha Brasil e na Matriz da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e, para o II Ciclo, utilizam-se as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SADEAM. Desta forma, os professores identificam as possíveis causas para o não desenvolvimento das habilidades e, junto a isso, elaboram um plano de ação que promova a aprendizagem dos alunos. (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).

Tratando, portanto, das práticas docentes, podemos dizer que os professores do I Ciclo (1º ao 3º ano) utilizam técnicas, materiais e acervos literários adquiridos

¹⁰ O Documento Orientador para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP (reelaborado em 2017) é um documento de orientação utilizado pelas escolas na construção dos PPPs. Ele contém o passo a passo dessa construção do documento e o conjunto de conteúdos essencial para compor o documento que é uma identidade da escola. (SEDUC/DEPPE).

nos cursos de formação que participam, sejam Federais ou Estaduais, oferecidos pela Secretaria de Educação. Há o constante uso de livros dos Programas e Projetos: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Projeto Trilhas (Projeto em parceria com a empresa Natura) e Projeto Rede de Letras (Projeto desenvolvido pela SEDUC/AM). Já os professores do II Ciclo (4º e 5º ano), conforme estabelecido no PPP da escola, participam dos cursos¹¹ oferecidos pela SEDUC/AM e utilizam acervos do Projeto Rede de Letras, além de variados acervos literários existentes na biblioteca escolar (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).

Todavia, pude constatar enquanto docente e assessora pedagógica da SEDUC/AM, que algumas práticas docentes não se encontram documentadas no PPP da escola. São práticas ou até mesmo estratégias de ensino elaboradas por cada professor como: a confecção de apostilas de alfabetização ou para reforço escolar individualizado; elaboração de jogos alinhados com os conteúdos ensinados; visitação e empréstimo de livros na biblioteca escolar; aulas que ocorrem em diferentes espaços da escola, inclusive no refeitório; as aulas de Educação Física, Artes e Língua Inglesa são em sua maioria relacionadas aos conteúdos das demais disciplinas (acordo feito entre professores), o que possibilita um trabalho coletivo desenvolvido de maneira interdisciplinar; a constante utilização de jogos de tabuleiro, xadrez e brincadeiras relacionadas aos conteúdos curriculares.

No Quadro 1 mostramos algumas ações que não são sistematizadas em forma de projetos e que não são mencionadas no PPP, mas que merecem destaque por serem recorrentes no cotidiano da escola pesquisada.

¹¹ Os cursos oferecidos pela secretaria de educação fazem parte da estratégia de formação continuada organizada pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais-DEPPE, por meio da gerência dos anos iniciais (local onde atuo). Nessas formações, são trabalhadas técnicas de alfabetização, metodologias para alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, curso sobre elaboração de itens de avaliações e formação sobre os descritores das avaliações externas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1- Ações próprias da escola, pensadas a partir das práticas pedagógicas e docentes internas

Ação	Descrição	Séries contempladas	Responsável
Simulados	Realizados em período quinzenal, bimestral ou conforme o professor perceba a necessidade dos alunos, os simulados servem para diagnosticar os avanços e as dificuldades dos alunos no ensino-aprendizagem.	1º ao 5º ano	Gestora e professores.
Apostilas de Língua Portuguesa e Matemática	Utilizadas de março a novembro, as apostilas visam o acompanhamento do desempenho dos alunos nas séries e disciplinas críticas.	1º ao 5º ano	Professores titulares.
Plataforma <i>Kham Academy</i>	Plataforma virtual (direcionada aos alunos) utilizada pela professora do 5º ano voltada exclusivamente para o ensino de matemática.	5º ano	Professora titular do 5º ano.
Simulados <i>online</i> de Língua portuguesa e matemática	Simulados online criados no google formulário, enviados por meio de <i>link</i> para os celulares dos alunos no aplicativo <i>whatsapp</i> .	5º ano	Professora titular do 5º ano.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas na escola.

Sobre a ação que utiliza a plataforma *Kham Academy*, pode-se dizer que é uma Plataforma Educacional Online, utilizada pela professora regente do 5º ano para interagir de maneira dinâmica com seus os alunos e despertando o interesse pela aprendizagem por meio da tecnologia.

Essas ações que não estão sistematizadas em forma de projetos e até mesmo não são descritas no PPP, são ações realizadas de forma autônoma por cada professor da escola, que embora as apliquem, não tem registro dessas atividades, nos levando, portanto, a pensar em uma possível descontinuidade de ações exitosas caso ocorra mudança no quadro docente.

Após falarmos de algumas práticas docentes e gestoras que embora ocorram não estão documentadas ou oficializadas no PPP da escola, iniciamos a descrição de alguns projetos oficiais desenvolvidos na escola pesquisada, os quais são mencionados no PPP ou constam nos arquivos da secretaria escolar. Para isso faremos um recorte de 2012-2017 descrevendo alguns projetos que foram ou estão sendo desenvolvidos na escola, mencionando também a que se direcionam.

1.4.5 Projetos oficiais da escola

Os projetos educacionais têm sido desenvolvidos nas escolas de tempo integral como estratégias para oferecer um ensino que não prioriza somente a formação acadêmica, mas que ao mesmo tempo visa o desenvolvimento do aluno com ações de cidadania e discussões de temas transversais.

O Quadro 2 apresenta os projetos pensados pela Secretaria de Educação do Amazonas e projetos pensados por organismos externos à escola, como por exemplo o Ministério da Educação (MEC) e empresas privadas que desenvolvem projetos educativos como é o caso do Instituto Natura por meio do Projeto Trilhas o qual será descrito.

Quadro 2- Projetos pensados pela SEDUC/AM e organismos externos desenvolvidos na escola no ano de 2017

Nome do projeto	Órgão responsável	Descrição	Séries contempladas	Período de desenvolvimento
Projeto Rede de Letras	SEDUC/AM	O projeto disponibiliza acervo literário diversificado, voltado para os alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e essas obras literárias possibilitam o desenvolvimento da compreensão e a interpretação da leitura dos estudantes das Escolas Estaduais do Amazonas.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto Trilhas	INSTITUTO NATURA	Trata-se de um projeto que apoia o trabalho docente no campo da oralidade, da leitura e da escrita. Disponibiliza acervos literários, caixas de jogos de linguagem e escrita e manuais de orientação de atividades que tem como intenção inserir as crianças no universo letrado.	1º ao 3º ano	Fev. a Dez.
PNAIC	Ministério da Educação-MEC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, que visa alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade.	1º ao 3º ano	Fev. a Dez.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos pela secretaria da escola em Agosto de 2017.

Tais projetos, além de fazerem parte do processo de aprendizagem dos alunos, podem auxiliar a escola visto que oferecem materiais e recursos didáticos específicos para sua aplicação, como ocorre com os projetos Rede de Letras; Projeto Trilhas e também o PNAIC, que além de proporem estratégias de ensino aos

professores, dispõem de manuais de orientação para o docente e de acervos literários para os alunos, os quais podem ser diariamente manipulados incentivando a competência leitora dos das crianças.

Além de desenvolver projetos e programas pensados por organismos externos, a escola desenvolve seus próprios projetos com foco na aprendizagem e desempenho dos alunos. Dentre estes, destacamos no Quadro 3 os seguintes:

Quadro 3 - Projetos próprios da escola, pensados a partir das práticas pedagógicas e docentes internas

(continua)

Nome do Projeto	Descrição	Séries contempladas	Período de desenvolvimento
Projeto Reforço Escolar	Visa oportunizar ao educando avançar e assimilar os conteúdos ministrados em Língua Portuguesa e Matemática, superando os desafios e facilitando o aprendizado. Para acompanhar individualmente cada aluno continuamente ao longo do processo do ensino – aprendizagem, possibilitando assim um melhor rendimento do aluno.	1º ao 5º ano	fevereiro a novembro
Projeto Trilhando para o Sucesso na Aprendizagem da Leitura e da Escrita:	Tem por objetivo despertar o interesse pela leitura e escrita, desenvolvendo a competência do aluno em diferentes situações do uso da Língua Portuguesa, assumindo comportamento real de leitor e produtor de textos (orais e escritos).	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto Festa Amigo do Livro Didático – Livro Amigo: Oh, como te quero bem!	Visa desenvolver e valorizar a prática do uso, conservação e devolução dos livros didáticos pelos alunos.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto Biblioteca legal: inquietação do novo	Busca estimular o discente a usar o espaço físico da biblioteca de forma prazerosa estendendo o vínculo iniciado na sala de aula com os livros. Os alunos fazem empréstimo de livros da biblioteca todas às sextas-feiras podendo fazer a leitura em suas casas.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto Metodologia do Estudo	Desenvolve o conjunto de técnicas de estudo para o aproveitamento eficiente com a finalidade de dar suporte ao estudo individual ou em equipe que permeia o conhecimento ou o conteúdo a ser transmitido ao aluno.	1º ao 5º ano	Fev a Dez

Quadro 3 - Projetos próprios da escola, pensados a partir das práticas pedagógicas e docentes internas

(continua)

Nome do Projeto	Descrição	Séries contempladas	Período de desenvolvimento
Projeto Inglês na Escola	Busca facilitar o contato com as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, possibilitando ao aluno perceber-se como parte integral de um mundo bilíngue no seu aprendizado e vivendo novas experiências, observando a existência de novas culturas expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções livremente.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto Fanfarra	Prepara os alunos para a data cívica de 07 de setembro, treinando com instrumentos musicais para o desfile cívico que acontece nas ruas do bairro onde a escola está localizada.	4º e 5º ano	julho e Agosto
Projeto Consciência Negra	Desperta nos estudantes o conhecimento e a valorização da cultura africana por meio do diálogo, leituras, filmes de personalidades negras e exposição de trabalhos e apresentações durante a hora cívica, possibilitando uma aula desenvolvida pelos próprios alunos no auditório da escola.	1º ao 5º ano	Novembro
Projeto combate à AIDS	Objetiva conscientizar a comunidade escolar sobre as doenças sexualmente transmissíveis e de infecção pelo HIV nos adolescentes e jovens.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto combate ao câncer	Visa reconhecer que o câncer é a segunda causa de morte por doença no Brasil e que a melhor medida é a prevenção.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto combate ao caramujo africano	Realiza campanhas para conscientizar a população sobre os malefícios causados pelo Caramujo Africano, que objetivam sensibilizar a comunidade escolar em relação ao conhecimento e prevenção educativa no combate ao Caramujo Africano.	1º ao 5º ano	Fev a Nov
Projeto combate à verminose	Objetiva compreender que a valorização do exame de saúde periódico e medidas práticas de autocuidado para a higiene são fatores importantes para à vida saudável.	1º ao 5º ano	Fev a Mai
Projeto Alimentação Saudável	Busca sensibilizar os alunos para alimentarem-se de maneira correta, visando à prevenção de doenças e a melhoria na qualidade de vida.	1º ao 5º ano	Fev a Dez

Quadro 3 - Projetos próprios da escola, pensados a partir das práticas pedagógicas e docentes internas

(conclusão)

Nome do Projeto	Descrição	Séries contempladas	Período de desenvolvimento
Projeto Consciência Indígena	Propõe despertar o autoconhecimento dos povos indígenas e a assim perceber que estamos caminhando para entender o que é a consciência indígena na visão de nós mesmos, de quem somos, nossas culturas, nosso modo de vida, de viver a vida.	1º ao 5º ano	Abril
Campanha Combate ao mosquito Aedes Aegypti	Sensibiliza a comunidade escolar em relação ao conhecimento e prevenção educativa no combate ao mosquito, desenvolvendo ações dentro do seu conteúdo pedagógico com base no diálogo, na informação e no lúdico para o combate ao mosquito transmissor da dengue, zika vírus e da chikungunya.	1º ao 5º ano	Fev a Dez
Projeto combate ao trabalho infantil	Busca reconhecer que o combate ao Trabalho Infantil é uma questão de Direitos Humanos e que o trabalho infantil é intolerável diante de uma sociedade democrática em que vivemos.	1º ao 5º ano	Junho

Fonte: Elaborado pelo autor com dados obtidos na secretaria da escola em Agosto de 2017.

Ao destacarmos os projetos próprios da escola, observamos que muitos deles vão ao encontro do que solicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando por sua vez trabalham os temas transversais, contemplando temáticas que são distribuídas nas áreas da Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e consumo. São temáticas sociais discutidas nas escolas possibilitando um aprendizado da realidade social de modo contextualizado e orientado.

Esses projetos são aplicados ao longo do ano letivo envolvendo os alunos do 1º ao 5º ano e a forma metodológica para a aplicação de tais projetos se dá de maneira interdisciplinar, partindo de um tema gerador selecionado pela escola e a aplicação dessas ações se dá por meio de palestras, exibição de filmes e momentos culturais, também chamados na escola de momentos cívicos. Os projetos que são extraclasse ocorrem no auditório da escola, onde são feitas exposições de produções dos alunos. A seguir passaremos a apresentar os resultados educacionais da Escola Aquarela.

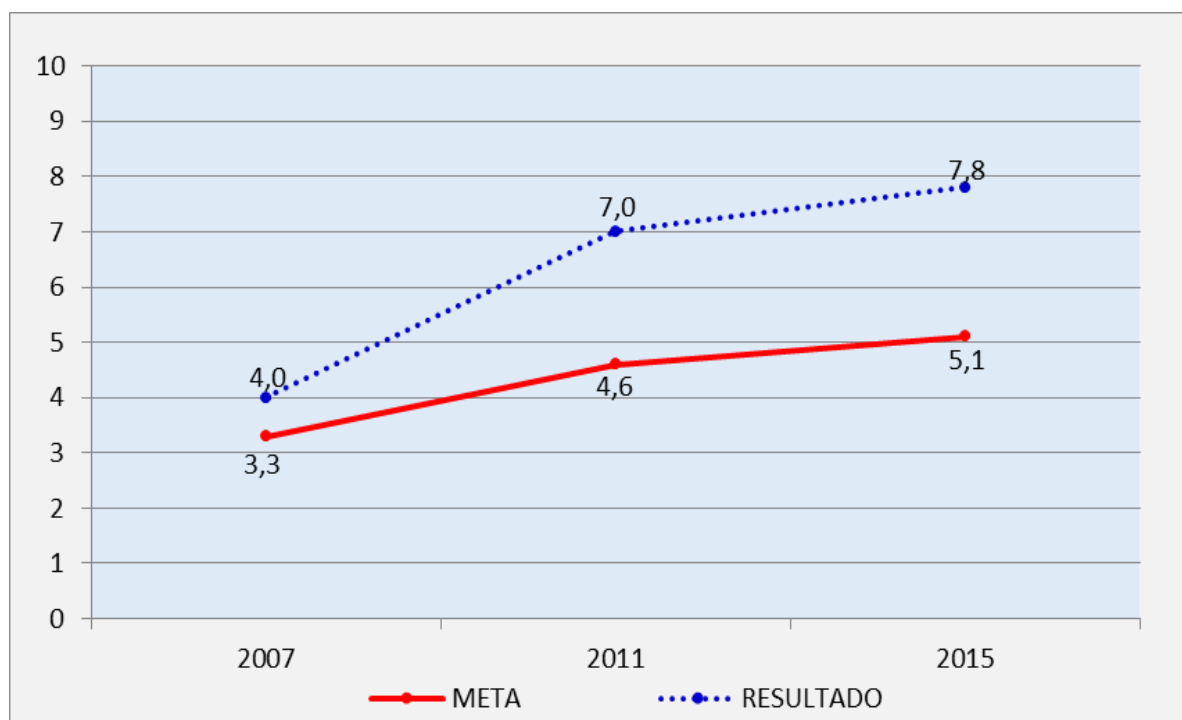
1.4.6 Resultados educacionais

Esta seção apresenta evidências do crescimento da Escola Aquarela nas avaliações externas, e como evidências de possíveis práticas influentes nos resultados das avaliações externas, são utilizados, *à priori*, os resultados do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo exposto o IDEB (para os anos ímpares) e, posteriormente, os resultados do SADEAM (para os anos pares), permitindo o acompanhamento do desempenho da escola pelo grau de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

As evidências desse crescimento, neste caso de gestão, se dão desde que a escola passou a funcionar em regime de tempo integral, quando observamos que a média da instituição ultrapassa a média nacional e estadual esperada para os anos iniciais que, ainda hoje, é a meta de atingir 6.0 no IDEB.

Na escola Aquarela, o resultado esperado para 2015 era 5.1 e a escola atingiu 7.8, como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 - IDEB - Metas e Resultados da Escola Estadual Aquarela 2007-2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do INEP (2017).

Os dados do gráfico 3 mostram o crescimento do desempenho da Escola Estadual Aquarela no IDEB 2007; 2011 e 2015. Em 2007, quando a escola ainda

funcionava em regime parcial, a média da escola era 4.0. No ano 2009, já em regime integral, a escola Aquarela não participou da prova Brasil, pois a quantidade de alunos matriculados no 5º ano era insuficiente para o exame. Em 2011, a escola obteve 7.0, mais de dois pontos acima da meta. No ano 2013, a instituição não participou da aplicação da prova, pois as turmas de 1º ao 4º ano já estavam formadas e não havia uma turma de 5º ano na escola e, em 2015, o resultado foi de 7.8. Ou seja, de 2009 a 2015, a escola cresceu de 4.0 pontos para 7.8 pontos e isso mostra que, ao longo desses seis anos, ela aumentou 3.8 pontos no IDEB.

Fazendo ainda uma comparação com escolas da mesma modalidade da Aquarela (escolas de tempo integral e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental), temos seguintes resultados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - IDEB-Escolas de Tempo Integral Anos Iniciais 2011 e 2015

Nº	Escola	2011	2015
01	E.E.T.I Aquarela	7.0	7.8
02	E.E.T.I Hermenegildo de Campos	5.1	7.5
03	E.E.T.I Roxana Pereira Bonesse	6.3	6.8
04	E.E.T.I Machado de Assis	5.9	6.0
05	E.E.T.I Madre Tereza de Calcutá	5.1	6.0
06	E.E.T.I Almirante Barroso	-	7.0
07	E.E.T.I Santa Terezinha	6.5	6.7
08	E.E.T.I Gonçalves Dias	-	6.6
09	E.E.T.I Nossa Senhora Das Graças	7.0	7.3
10	E.E.T.I Rafael Henrique Pinheiro Dos X. Santos	4.6	6.1

Fonte: INEP (2016).

É importante destacar que desse quantitativo de dez EETIs, somente duas dessas escolas possuem similaridades quanto ao porte da escola pesquisada, considerando as dimensões da estrutura física, o quantitativo de salas de aula e de alunos. Elas são as Escolas Santa Terezinha e Escola Nossa Senhora das Graças, que possuem cinco e dez salas de aula respectivamente. Todavia, entre essas três instituições, a escola em análise foi a que se manteve avançando em seus resultados educacionais, aumentando seus índices em uma variação de 3.8 pontos,

o que a posiciona no Ranking das EETIs, sendo a que mais aumentou seu IDEB no âmbito da Capital.

É perceptível o aumento dos índices educacionais da Escola Aquarela e é ainda mais destacável que a escola tem mantido essa continuidade progressiva de rendimentos, diferindo do que tem acontecido com as outras escolas, que são do mesmo porte e seguimento, mas nem sempre conseguem manter seus índices, havendo maior oscilação nos resultados.

Ainda falando dos resultados da Escola Aquarela, a Tabela 9 mostra o crescimento da proficiência média dos alunos no SADEAM, em Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 9 - SADEAM – Proficiência da ETI, em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental (2012-2014)

ESCOLA	Língua Portuguesa		Matemática	
	2012	2014	2012	2014
Proficiência	236.2	240.6	262.1	253.7

Fonte: Amazonas (2014a).

Segundo as informações do PPP da escola, além do crescimento nos resultados educacionais, ela possui o índice de 100% de aprovação, sem apresentar abandono e evasão de 2014 a 2016 (ESCOLA ESTADUAL AQUARELA, 2016).¹²

A partir das constatações dos resultados educacionais que a escola vem obtendo, quando passou de um IDEB 4.0 em 2007 para o IDEB 7.8 em 2016, presume-se que o trabalho realizado nela merece ser destacado e compreendido a fim de saber em quais condições de ensino a escola atua e como ela consegue esse aumento gradativo e ascendente que a coloca acima da média Nacional do IDEB, que em 2015 foi a média 5.5 (média observada). Isso dá indícios de resultados

¹² Cabe destacar que o abandono escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, embora menos frequente por tratar-se de crianças de 6 a 10 anos de idade, ainda é uma realidade nas escolas públicas do Amazonas.

quantitativos, mas nos leva a querer confirmar ou não sua eficácia em termos de qualidade educacional.

Diante do exposto, qual destacou o fato dessa instituição de ensino apresentar crescimento nos resultados das avaliações externas nos voltamos à discussão de como acontece a gestão e a organização escolar para a obtenção desses resultados. Sendo assim, no capítulo 2 apresentamos uma análise qualitativa desses resultados com o objetivo de fazer uma discussão mais ampla das ações e objetivos educacionais presentes na escola e como são conduzidos os processos de ensino e aprendizagem.

2 DISCUSSÕES DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, discutimos como as práticas desenvolvidas pela Escola Aquarela podem apresentar algumas influências nos resultados obtidos nas avaliações externas. Para isso, partimos da discussão sobre a gestão escolar e trabalho docente, buscando compreender não somente as relações entre gestão e professores, mas também entre os docentes. Baseamos a análise a partir de teorias e reflexões de autores como Heloisa Lück (2009; 2012), que traz questões relacionadas às práticas de gestão escolar; Damiani (2008) que faz apontamentos sobre o trabalho colaborativo e cooperativo; Boavida e Ponte (2002) sobre o trabalho coletivo e Silva (2013) que faz apontamentos referentes à utilização de simulados com alunos.

Além disso, também abordamos os estudos de Armstrong (2008), que discorre sobre o sucesso escolar, pautado no discurso dos resultados acadêmicos e no desenvolvimento humano, que ajudam a compreender que tipo de alunos a escola está preparando e o olhar das contribuições de Antunes (2014), Cardoso (2016), Silva (2015b), que trazem questões referentes ao SADEAM e outros temas em discussão, ajudando a refletir sobre o objeto de pesquisa. Ainda neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico que se baseou em levantamento bibliográfico e a utilização de entrevistas semiestruturada visando analisar os pontos existentes nas práticas da escola. Ao realizar essa pesquisa com a utilização desses instrumentos metodológicos, foi possível perceber como é o relacionamento entre os membros da equipe escolar, bem como a visão de cada um com relação ao que pode ser melhorado em suas práticas.

Desta forma, buscou-se discutir a organização escolar, à luz dos autores e dados obtidos mediante entrevistas na pesquisa de campo. Para este fim, analisamos as práticas gestoras e docentes no processo de melhoria dos resultados educacionais da escola. Analisamos também, a interação entre gestão e docentes, fazendo uma reflexão sobre o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo, a apropriação de resultados, o planejamento dos professores e o desenvolvimento dos projetos educacionais visando discutir aspectos que podem ser melhorados e aperfeiçoados para além do que já vem sendo feito na escola.

A seguir, apresentamos os referenciais que guiaram esta pesquisa com vistas às práticas gestoras e docentes e a apropriação de resultados educacionais.

2.1 PRÁTICAS INFLUENTES NOS RESULTADOS ESCOLARES: GESTÃO ESCOLAR E EQUIPE DOCENTE

A educação escolar, segundo a LDB 9394/96, deve se vincular às práticas sociais e ao mundo do trabalho, pautados por padrões de qualidade de ensino, além de se inspirar nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996). Ademais, também deve levar em conta o princípio de pluralismo de concepções pedagógicas e de igualdade de oportunidades para todos. Tudo isso tem a finalidade de possibilitar o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E, por englobar uma alta complexidade em sua execução frente ao processo de ensino-aprendizagem, as instituições de ensino precisam de profissionais competentes em seu comando.

Neste contexto, a figura do gestor ganha espaço nas discussões e debates educacionais, pois perpassa por ele questões como “ações de fortalecimento da autonomia das escolas, maior participação da comunidade, existência de procedimentos sistemáticos de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (CARDOSO, 2016, p.77).

Sendo assim, a qualidade do ensino escolar tende a se ligar à função de gestor escolar, pois os conceitos e reflexões que este possui sobre a educação permeiam suas práticas no ambiente onde atua, uma vez que este profissional é um dos principais atores que pode influenciar diretamente na organização de uma instituição e nos seus resultados e de seus alunos.

O gestor escolar tem a função de liderar e organizar o trabalho na instituição, de modo que oriente a promoção de aprendizagens e a formação de alunos, a fim de que eles sejam capazes de enfrentar os desafios que surgirem. Destarte, a qualificação e constante atualização relacionada à sua função são necessárias, a fim de que o profissional possa atuar na dinâmica e nas transformações repentinas da sociedade e, conseqüentemente, no ensino que se pretende em uma escola.

Sobre o gestor escolar, como o principal articulador de sua equipe Luck (2009) diz que:

[...] atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar [...]. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais (LUCK, 2009, p.18).

Posto isso, nota-se que a formação do gestor não acaba quando ele passa a atuar nesta função. Pelo contrário, haverá uma exigência ainda maior de sua compreensão acerca das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que compreende o ensino escolarizado, pois é a partir de seu aperfeiçoamento, por meio dos teóricos, estudo da legislação e, conseqüentemente, das reflexões dele advindas, que surgem as ideias, suscitando novas ações em prol da qualidade do ensino ofertado.

No entanto, não é somente sobre o gestor escolar que deve recair a responsabilidade pela qualidade do ensino, mas também aos demais atores do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, a competência que se espera na formação do gestor escolar se estende também aos demais profissionais dos sistemas de ensino.

[...] já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009, p.12).

A participação dos atores envolvidos no processo educativo é essencial para que seja desenvolvida a gestão democrática na escola. As tomadas de decisões dependem da comunidade escolar, incluindo professores e pais de alunos.

As atividades desenvolvidas na escola, além de serem de responsabilidade do gestor escolar, necessitam, obrigatoriamente, serem realizadas num contexto de gestão democrática, pois todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem participar da tomada das decisões que envolvem o cotidiano da escola (CARDOSO, 2016, p. 80).

A gestão democrática permite que a comunidade escolar se sinta parte das tomadas de decisões na escola, no cotidiano e nas práticas que desejam aplicar nesse ambiente. Dessa forma, surge a necessidade de que o gestor e a equipe criem estratégias inovadoras em prol do desenvolvimento das competências dos alunos. Posto isto, Cardoso (2016, p.57) afirma que:

A sociedade atual exige uma escola com profissionais mais completos, integrais, que além de dominar o conteúdo especializado, sejam preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Esses profissionais devem estar capacitados para atuar na formação integral dos discentes, preparando-os para a vida em sociedade e para exercerem a cidadania em todas as suas vertentes.

Entretanto, alinhar os profissionais de uma escola num mesmo propósito, neste caso a promoção de um ensino de qualidade, não é algo tão simples, porque requer uma gestão democrática, na qual os membros sejam ouvidos e se sintam integrantes essenciais da construção da identidade da escola em que atuam. Mas, Libâneo (2013) ressalta que “para isso, faz-se necessária uma bem definida estrutura organizacional, responsabilidades claras e formas eficazes de tomadas de decisões grupais” (LIBÂNEO, 2013, p.226 *apud* CARDOSO, 2016, p. 80).

Assim, “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento” (LUCK, 2009.p.12). Ou seja, a qualidade tem ligação íntima com a concepção individual daqueles que atuam na instituição escolar, sendo que a visão do gestor tem um forte impacto no modo que seus colaboradores conduzem sua prática pedagógica. O que vai ao encontro do que discorre Cardoso, quando afirma que:

[...] o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes têm consciência de que são responsáveis por ele. O desempenho de uma equipe depende da capacidade que seus membros têm de trabalhar em conjunto e solidariamente, articulando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns e à construção da autonomia (CARDOSO, 2016, p.81).

Desse modo, Antunes (2014) afirma que o gestor e ou professor que desenvolve ou desenvolveu o pensamento sistêmico não se detêm em soluções imediatistas, mas sim na prevenção dos problemas.

Assim, se a gestão é dita como democrática, mas o gestor não articula a equipe, não dispõe de recursos e nem de condições para sua equipe participar reflexivamente da tomada de decisão, pode acabar centralizando todas as responsabilidades, o que não condiz com uma construção coletiva e democrática.

A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho, e o clima de trabalho desejado para si e para os outros. Nessa concepção, o gestor escolar exerce um papel fundamental na organização do tempo escolar e dos projetos e programas nas instituições de ensino (CARDOSO, 2016, p.79).

Nesse contexto, a prática do gestor pode ou não corroborar para práticas docentes que levem ao cumprimento da meta de ofertar um ensino de qualidade. Para tanto, o gestor, não diferente do professor, deve ter boa qualificação e constante aperfeiçoamento, a fim de desenvolver competências necessárias ao exercício de sua função.

Sobre a competência, Lück (2009) faz dois apontamentos:

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro (LUCK, 2009, p.12).

Isso mostra que desenvolver as competências, em qualquer que seja a profissão, é fundamental para não ter uma prática desqualificada, isto é, dissociada do que postulam para aquela área de atuação. No caso do gestor, ele precisa desenvolver as competências inerentes ao cargo que ocupa, tendo firme em sua mente o propósito educativo de “sua” escola. Pois, não só a relação gestor e professores, mas a relação de toda a comunidade escolar pode contribuir para um trabalho coletivo e democrático.

No processo de conduzir as práticas docentes, existem duas práticas do gestor essenciais para a união do corpo organizacional da escola, sendo elas: diálogo e delegação de tarefas, que, de modo algum, pode ser entendido como livramento de responsabilidades. Entretanto, Antunes (2014, p.21) diz que “quem não aprendeu a confiar na potencialidade do outro ou não possui paciência para esperar por seu progresso, não sabe e não pode delegar”, portanto, torna-se imprescindível que haja, por parte do gestor, diálogo junto aos docentes. Dessa forma, as tomadas de decisões deixam de ser centralizadas e passam a ocorrer segundo objetivos comuns. Nessa perspectiva, esse ambiente democrático consequentemente se torna um ambiente agradável para a convivência coletiva. Isso reflete tanto na relação gestor x professor, professor x aluno, escola x comunidade quanto na melhoria dos resultados educacionais.

2.2 APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

Como foi dito anteriormente, a qualidade da educação escolar está intrinsicamente ligada aos atores que conduzem o processo de ensino e com a qualificação suficiente para desempenharem suas funções. Tornar as práticas de apropriação de resultados mais eficientes é um desafio posto ao gestor escolar e para isso, é necessário que o gestor possua habilidades e conhecimentos que possibilitem ter uma ampla visão de como usar os resultados das avaliações externas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Ter um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem dos alunos, demanda um alinhamento entre os objetivos da instituição, as práticas gestoras e as práticas docentes. Vale ressaltar que isso demanda ações integradas, organizadas e planejadas com objetivos claros e definidos democraticamente.

Para que a apropriação de resultados surta efeito na educação e não seja entendida como o simples repasse de informações e leitura dos resultados obtidos, é necessária a compreensão e um detalhamento do que significa cada erro e cada acerto dos alunos, nos dados escolares e a partir disso buscar reflexões que objetivem melhorias educacionais. Lück (2009) destaca que uma das maneiras de conseguir fazer a apropriação de resultados de maneira efetiva é investindo na formação inicial e continuada dos educadores.

A qualificação profissional ganha destaque quando falamos de apropriação de resultados, posto que qualquer cargo exige conhecimentos, habilidades e competências para o seu bom desenvolvimento. Em vista disto:

[...] a definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento (LÜCK, 2009, p.13).

Nesse contexto, o professor é peça chave no cerne do desempenho, pois é ele que está à frente do desenvolvimento das habilidades postuladas para cada série do ensino institucionalizado. Portanto, a maior parte da responsabilidade cai sobre suas práticas, sejam elas boas ou não. Dessa forma, é importante discutir essas questões sobre as práticas docentes como fatores que podem influenciar nos resultados educacionais, uma vez que a formação inicial e continuada do docente é um forte indicativo do compromisso com a aprendizagem dos alunos e, desse modo, favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Outros fatores que, assim como as práticas pedagógicas adquiridas pela formação inicial e continuada dos professores, também podem estar diretamente ligados à obtenção do aumento dos resultados educacionais, são: o currículo escolar, o tempo integral e a gestão dos resultados.

Lück (2009) elucida que:

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda (LÜCK, 2009, p.25).

O trabalho executado em instituição escolar não é algo simples, posto que a escola está suscetível ao enfrentamento de vários problemas em seu cotidiano, sejam pedagógicos ou administrativos, já que há inúmeras vivências conflituosas que requerem atenção do professor e ou gestor.

Lück (2009) evidencia que é necessário que as escolas tenham mais autonomia para escolher como vai ocorrer o seu funcionamento, e assumir uma postura que vise o cumprimento das metas relacionadas ao desempenho. Isto é, vá

além de um ensino verticalizado de conteúdos. Ao falar também de currículo escolar, não é difícil pensar na estruturação dos conteúdos e habilidades para cada etapa de ensino e na quantidade de horas aula por disciplina. Embora isso seja parte do currículo, quando se fala em uma escola de sucesso, pensa-se em uma instituição que vê o aluno como um ser que precisa não só de uma formação voltada para o ensino propedêutico, mas de uma formação voltada para o desenvolvimento humano como um todo.

A seguir abordaremos o percurso metodológico utilizado na pesquisa, o qual possibilitou a análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos da escola.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta dissertação é um estudo de caso de abordagem qualitativa, e segundo Ludke (1986), em uma pesquisa qualitativa

[...] a preocupação como processo é maior que o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar com ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LUDKE, 1986, p.12).

Partindo de uma pesquisa qualitativa, é possível conferir os resultados educacionais apresentados pela Escola Estadual Aquarela, sem a pretensão de pautar-se nos índices e em números, a fim de saber o que ocorre dentro desta instituição e quais práticas podem estar contribuindo para o desempenho dos alunos. Isto é, o pesquisador está vigilante para os elementos novos que surgem.

No aspecto de optar por uma pesquisa configurada em estudo de caso, pode-se dizer que:

[...] o estudo de caso visa à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, a medida que o estudo avance (LUDKE, 1986, p.18).

No que tange o aspecto documental e bibliográfico, eles foram escolhidos, posto que “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação” (LUDKE, 1986, p. 39). Portanto, são importantes fontes de informações sobre o contexto estudado.

Para a coleta de dados inicial, fez-se necessário buscar junto à escola os documentos como o PPP da instituição a fim de termos respaldo das práticas e organização da escola, sendo tais elementos expostos no capítulo 1 dessa dissertação. Quanto ao levantamento bibliográfico, este se deu por meio de consultas aos documentos impressos e em mídia referentes à escola e por meio de consultas em livros e *sites* que, de alguma forma, se alinhavam ao objeto de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram instrumentos imprescindíveis na coleta de dados desta pesquisa de campo, exigindo do pesquisador, uma tentativa de neutralidade durante a coleta de dados em sua pesquisa de campo. A entrevista, “é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para obter conhecimento” (VERGARA, 2009. p.3). Esse método de coleta de dados “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, 1986. p.34).

Ao fazer uso da entrevista semiestruturada, o entrevistador tem um direcionamento ao seu objeto de pesquisa que o ajuda a não perder o foco do que acha relevante conhecer.

[...] ao contrário da estrutura fechada, permite inclusões, exclusões, mudanças, em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado quanto alguma pergunta ou palavra o que dará caráter de abertura. Perguntas atreladas a um roteiro cuja estrutura seja semiaberta podem revelar não só a opinião do entrevistado acerca de algo, como o seu nível de informação (VERGARA, 2009, p.9).

Esse tipo de entrevista dá espaço para que os profissionais da escola contribuam de maneira mais autônoma, possibilitando a evidência de dados/informações que não esperávamos encontrar, e que podem fazer a diferença na hora da análise, utilizando esquemas teóricos de apropriação destas informações e da interpretação dos dados.

A escolha metodológica da entrevista semiestruturada, assim como outras formas metodológicas de pesquisa, pode apresentar desvantagens. Uma destas é que o entrevistado pode criar respostas superficiais ou não tão verdadeiras, mas que, ao mesmo tempo, trarão respostas do contexto onde estão inseridos. Ao fazer a entrevista de forma individual e com sigilo, sem intenção de denegrir a imagem da escola, o entrevistado poderá fazer relatos de situações que inclusive o incomodam no ambiente pesquisado.

Desta forma, durante a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com os sujeitos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Sujeitos entrevistados e objetivos da entrevista

Sujeito	Objetivo
01 Professor mantido na escola.	Analisar o desenvolvimento do trabalho há mais de 5 anos de atuação na escola e a organização escolar.
01 Professor novo na instituição.	Analisar o processo de organização, quais práticas este evidencia e como se dá a recepção dos professores novos e a interação entre docentes e gestor.
01 ex-professor.	Analisar a percepção de um ex docente sobre o período que trabalhou na escola sobre as organização e interação docente e gestor.
01 Gestor Escolar.	Analisar como esse sujeito de pesquisa percebe as características docentes e as práticas desenvolvidas na escola.
01 Secretário escolar.	Analisar a percepção do sujeito afastado das questões didático pedagógicas do clima organizacional da instituição e o trabalho desenvolvido pelos outros sujeitos educacionais sobre as relações escolares, relativas aos resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A opção metodológica da pesquisa é um importante instrumento e requer objetivos claros para a sua definição. Essa constitui um processo de suma importância para encontrar evidências eficientes para o caso estudado. Optou-se para essa dissertação pela coleta de dados em campo, por meio de análise documental e bibliográfica, além de entrevistas para a gestora; para o secretário da escola e para três docentes da escola sendo: um professor novo na escola, um ex-professor da instituição e um professor que atua na escola desde 2012. Estes sujeitos da pesquisa foram escolhidos para participar da entrevista, posto que cada um deles tem uma visão sobre as práticas e vivências na escola analisada. Desta forma um professor que já não faz parte do corpo docente da escola pode apresentar indícios importantes do que acontecia em seu tempo de atuação,

enquanto que um professor mais recente na escola pode mostrar como ele percebe a organização da instituição.

Da mesma forma com o professor que permaneceu nas escolas após as mudanças docentes de 2016, apresentadas no capítulo 1. Este possui percepções do antes e depois da escola. Já em relação ao gestor buscamos a visão da gestão na perspectiva de liderança, de como esse sujeito percebe as relações e práticas desenvolvidas mediante sua coordenação e, por último, o secretário escolar como sujeito da pesquisa nos dá indícios do desenvolvimento do trabalho de toda a equipe escolar, trazendo assim, uma percepção mais neutra do campo de pesquisa, tendo em vista que este pode ter uma leitura do ambiente escolar e da equipe pedagógica que possa concordar ou discordar dos demais sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre as entrevistas, seus pontos principais versavam sobre os aspectos: formação continuada, planejamento, práticas docentes, acompanhamento da equipe gestora, resultados das avaliações externas, projetos educativos e questões referentes à gestão e relacionamento interpessoal, cujas perguntas encontram-se nos apêndices A, B, C, D e E desta dissertação.

A pertinência em realizar estas formas de coleta de dados se deu pela intenção de averiguar as percepções de diferentes sujeitos (gestor, professores e secretário escolar) que fazem parte do universo da pesquisa e a pertinência dessas metodologias se concretizam, por permitir melhor aprofundamento teórico referentes ao tema da pesquisa, além de oferecer bons subsídios que nos levam a refletir sobre práticas gestoras e docentes e seus desdobramentos.

As entrevistas foram aplicadas nos dias 12 e 21 de setembro de 2017, respeitando a disponibilidade de horário de cada sujeito da pesquisa, o que demandou permanecer em campo nos turnos matutino e vespertino para entrevistá-los. Durante a realização das entrevistas os sujeitos foram bem receptivos e dispostos a participar deste estudo, sendo a disponibilidade de horário a única dificuldade encontrada, pois eles estavam em horário de aula, mas que não afetou o trabalho, tendo em vista que outros professores em HTP se disponibilizaram em acompanhar a turma do sujeito que estava sendo entrevistado. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos sujeitos e posteriormente transcritas para complementarem o desenvolvimento deste estudo.

Na próxima sessão, passaremos a discorrer sobre a análise dos resultados obtidos na pesquisa, destacando as práticas gestoras e docentes recorrentes na escola.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Após realizar o levantamento documental e bibliográfico e, também, as entrevistas semiestruturadas relativas à pesquisa, analisamos as práticas recorrentes na escola a partir da cultura organizacional da instituição que incluem: práticas gestoras e docentes, planejamento, acompanhamento pedagógico, formação docente, gestão de resultados educacionais e o desenvolvimento de projetos na escola. Abordaremos os aspectos positivos e negativos das temáticas à luz das contribuições teóricas contempladas nessa pesquisa considerando também as respostas dos atores entrevistados

Usando como evidência o crescimento educacional da Escola Aquarela, mantivemos como objetivo responder as questões investigativas estabelecidas no capítulo 1 para então, dar continuidade com a apresentação e a análise dos resultados encontrados. Buscou-se, portanto, responder quais práticas da Escola Aquarela tem influenciado a melhoria dos seus índices educacionais nos levando a partir dos dados obtidos em campo a analisar, como a gestão da escola e a equipe docente têm contribuído para a melhoria do ensino.

Como dito anteriormente chegamos às respostas desses questionamentos, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, o que tornou possível discorrer sobre os aspectos contemplados a seguir.

2.4.1 Análise das competências e práticas gestoras

Analisar as competências do gestor escolar nos direciona a pensar sobre os modelos de gestão adotados e postos em prática nas instituições de ensino. Sabe-se, no entanto, que o perfil de gestão tem grande influência no direcionamento do trabalho pedagógico e administrativo da escola. Disso, surge a importância de o gestor estar atento quanto à sua abordagem e forma de liderar sua equipe, de maneira a engajar a todos nas tomadas de decisões.

A pesquisa teve como ponto de partida investigar os fatores que colaboram para o desempenho da escola e aumento dos índices educacionais, investigando as práticas gestoras, as práticas docentes e demais ações que influenciam na possível melhoria de resultados. O primeiro ponto escolhido para análise foi sobre a gestão escolar e suas práticas, tendo em vista que todos os acontecimentos da escola perpassam por esse profissional.

A fim de compreendermos como a gestão tem articulado suas ações de liderança, questionamos os entrevistados sobre como eles caracterizavam a gestão da escola. O Secretário relatou:

[...] ela [a gestora] “tá” sempre na escola e cobra bastante o trabalho da gente né, dos administrativos e dos professores também. Ela pega muita coisa pra si, de administração, ela controla muito toda a escola, até porque ela não tinha ajuda da pedagoga, que antes não tinha, era mais com ela a parte pedagógica e administrativa. [...] ela pedia para a pedagoga, mas, tudo partia dela [...] ela tem o controle dos funcionários sobre formação, de todos os funcionários administrativos, dos serviços gerais, um acompanhamento mais de perto (SECRETÁRIO. Entrevista realizada em 12/09/2017).

Nos dizeres do secretário a gestora controla todas as rotinas da escola e para além disso realiza estabelecendo inclusive elementos pedagógicos, apesar da existência da profissional dessa área. Isso sinaliza uma centralização de sua parte. Sabemos que o gestor escolar precisa de uma visão mais abrangente do trabalho escolar, porém tal ponto não quer estabelecer atitudes emanadas de um único agente educacional. Para Lück (2009), o diretor:

[...] adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LUCK, 2009, p.15).

Partindo desse pressuposto, em que o gestor aparece como agente mobilizador de talentos, permitindo uma orientação interativa, é que encontramos discursos que mostram dificuldades na interação entre gestão e docentes.

Um dos entrevistados, ao falar dessa forma de organização da escola afirma: “[...] o único ponto positivo que eu acho interessante é que é a parte de organização, porém uma gestão não precisa ser tão organizada, ela tem que ser bastante

pedagógica, porque é onde tudo acontece. (EX - PROFESSOR. Entrevista realizada em 21/09/2017).

Em sua fala, o entrevistado identifica que a gestão é bem organizada e isso de certa forma é considerado um aspecto positivo, pois a escola precisa de organização nos aspectos administrativos. Todavia, entendemos que o administrativo não pode sobrepor-se aos aspectos pedagógicos e, da mesma forma, o contrário também não deveria acontecer. É necessário um equilíbrio na administração da escola. O ex-professor ao dizer que uma gestão não precisa ser tão organizada, reconhece que o trabalho do gestor deveria ir além disso. Sugere que, mesmo sendo uma prática necessária, existem questões pedagógicas merecedoras de maior visibilidade em vez de preocupar-se demasiadamente em manter uma escola administrativamente organizada.

Esse pensamento é reiterado na fala de outro docente ao avaliar a gestão

[...] se for pra dar um conceito eu acho que boa, só que eu vejo que tinha coisas que precisava ter mais, coisa tipo: se envolver mais no processo, entendeu? No processo aprendizagem. Ir na sala, conversar com o professor, ver o que está precisando[...]ouvir mais a gente, pra que a gente...pra que todos fizessem parte do processo e não só o professor de sala de aula, porque o que eu percebo é que só aqui, nessa escola, o professor de sala de aula é que se envolve mais, os outros podem até se preocupar mas não fazem muita coisa pra ajudar, essa é a verdade (PROFESSOR NOVO. Entrevista realizada em 12/09/2017).

Nota-se que, apesar de avaliar a gestão escolar como boa, o docente acrescenta pontos relevantes que poderiam ser melhorados nas relações interpessoais e na parte pedagógica. Percebemos por essa fala que nem todos os atores da escola estão de fato envolvidos no processo. Os relatos docentes dão indícios da existência de uma gestão que se diz democrática, mas que na verdade apresenta práticas centralizadoras, conforme mostra o trecho da entrevista:

[...] eu caracterizo a direção da escola como uma direção extremamente autoritária, é uma direção centralizada que tem uma direção única, que é a vontade, que são as decisões que ela toma, por mais que se faça reunião, no final de tudo é sempre a decisão da gestão que prevalece, não é flexível (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista realizada em 12/09/2017).

Neste relato o professor fala de práticas de centralização do trabalho do gestor onde há pouca ou nenhuma flexibilidade para a participação docente nas decisões. A centralização da gestão escolar é uma prática enraizada nas unidades

educativas e, desta prática, emergem dificuldades que impedem a existência do que chamamos de democratização da gestão. Observamos na escola que o centralismo não tem permitido que ocorram decisões coletivas, diminuindo o espaço de diálogo e as possibilidades de divisão de responsabilidades. As práticas de centralização relatadas pelos professores, mostram que a gestão exercida tem ido na contramão da gestão democrática, tendo em vista que é competência do gestor escolar promover “práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.” (LUCK, 2009, p. 69).

Em outro relato, o entrevistado afirma que há divergência entre o que está escrito no PPP da escola e como o gestor age no ambiente escolar. Também revela o descontentamento do docente com relação à forma de liderança do gestor, mostrando que não condiz com uma gestão democrática e participativa.

[...] no projeto político pedagógico da escola diz que a gestão é democrática mas não acontece, totalmente. No meu ver é autocrática, é muita autoridade e nada de democracia. É imposição e outras situações que não se encaixam dentro da gestão democrática (EX-PROFESSOR. Entrevista realizada em 21/09/2017).

Isso interfere nas discussões sobre a escola participativa e democrática tendo em vista que, as escolas atuais deveriam ser espaços de diálogo, de compartilhamento de ideias e de trabalho conjunto. Neste contexto, na fala de um dos entrevistados, é possível identificar a liderança do gestor escolar como um fator importante. “Se você tiver uma boa liderança, um acompanhamento pedagógico e autonomia a equipe vai ter muito mais resultados do que pra trabalhar sozinha e não ter esse acompanhamento”. (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

O entendimento do papel de cada um como integrante de uma equipe tem grande influência da relação do líder com os demais profissionais e descentralizar tarefas e decisões em uma instituição permite que a equipe se sinta participante de todo o processo educativo. Vale ressaltar que o trabalho em equipe perpassa questões burocráticas, pois uma equipe pode ser formada e não ter êxito em seu trabalho, ao passo que uma equipe engajada, na qual exista de fato um bom relacionamento pessoal entre seus membros, tem maiores chances de promover

ações eficazes. A escola democrática considera as realidades e opiniões de cada membro até que se chegue a um consenso nas tomadas de decisões. Nesse caso, não existe a figura do chefe que impõe regras, mas, possui um líder capaz de conduzir sua equipe e mediar o desenvolvimento do trabalho de maneira colaborativa.

Essa habilidade de liderar uma equipe nos remete ao que Luck chama de competências do diretor. Que segundo a autora,

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (LUCK, 2009, p.18).

A liderança mencionada pela autora é aquela capaz de organizar o trabalho de todos, de modo a orientá-los, dando um direcionamento ao trabalho de cada integrante. Pois além de preocupar-se com a orientação da sua equipe para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de modo a viabilizar a oferta de um ensino competente, o gestor deve também preocupar-se para que junto à sua equipe, seja definida a política educacional da escola, como uma espécie de identidade institucional que direcione os caminhos a serem percorridos desde o setor pedagógico até o administrativo.

Entretanto, sabe-se que, ter uma escola funcionando de maneira organizada não depende exclusivamente da figura do gestor, tampouco somente do trabalho docente ou da atividade administrativa. O trabalho organizacional da escola demanda empenho de cada profissional, e para o gestor conseguir a aprovação e o engajamento de todos os que compõem sua equipe, nem sempre é uma tarefa fácil. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de haver o trabalho colaborativo nas escolas. Para isso, é necessário saber a distinção entre colaboração e cooperação, pois embora esses termos sejam por vezes adotados como sinônimos, quando se trata de trabalho coletivo eles possuem significados diferentes.

Damiani (2008), com base nos argumentos apresentados por Costa (2015), afirma que,

[...] embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* - que, em Latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de

acordo com o sistema - enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (DAMIANI, 2008, p.214).

Assim, subentende-se que colaborar não é o mesmo que cooperar. A cooperação nem sempre é uma ação espontânea, estando mais voltada à execução de uma obrigação, de uma ordem que vai de acordo com o sistema ao qual participa; enquanto que a colaboração é mais livre, está mais relacionada à ajuda mútua na realização de tarefas.

[...] na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

Na colaboração existe o engajamento ativo, que possibilita a superação dos limites do grupo, influencia nas tomadas de decisões e favorece o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trabalhar em colaboração viabiliza aos docentes maior potencial para enriquecer sua prática na sala de aula e no planejamento das atividades escolares, tendo em vista que a ajuda mútua entre esses profissionais pode ser essencial para renovar estratégias didáticas de ensino.

Boavida e Ponte (2002), fazem um interessante apontamento sobre o trabalho coletivo de natureza colaborativa e de natureza cooperativa

[...] que o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferenciados e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.3).

Percebe-se que na escola pesquisada há o trabalho colaborativo por parte dos professores e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre eles e a gestão escolar. É como se houvessem duas formas de trabalhar, uma espontânea e outra

imposta, em um mesmo espaço de trabalho, ou seja, na relação professor e gestor existe cooperação e na relação professor e professor existe colaboração.

A próxima seção será sobre a gestão de resultados educacionais, cuja finalidade é saber como a escola faz a apropriação de seus resultados e como isso contribui para a melhoria dos índices.

2.4.2 Gestão de resultados educacionais

Quando falamos em apropriação de resultados, reportamo-nos aos testes padronizados realizados internamente (próprios da escola), quanto aos provenientes das avaliações externas e seus resultados, que em sua maioria são divulgados em sites, sob a forma de boletins informativos, ou por meio de relatórios de desempenho dos alunos. A partir de tais resultados é possível fazer a leitura e interpretação deste diagnóstico e utilizar como instrumentos favoráveis à melhoria do processo educativo. A apropriação de tais resultados mostra-se interessante na perspectiva de tornar possível o (re)planejamento das ações pedagógicas e gestoras, delineando caminhos que corroborem para a melhoria do desempenho dos estudantes e conseqüentemente, os resultados obtidos pela escola.

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque, ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas, que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar (LUCK, 2009, p.56).

É essencial o conhecimento desse instrumento para ser utilizado de modo a beneficiar o ensino que é oferecido aos alunos, em vez de o tê-lo apenas para praticar o ranqueamento entre unidades educacionais. Os dados obtidos nos testes, se bem utilizados, podem oferecer elementos para a verificação direta e consistente sobre onde se encontra a dificuldade de aprendizagem do discente. Para Brooke e Cunha (2011) esses instrumentos de monitoramento tem como objetivo oferecer um *feedback* aos professores na sala de aula, auxiliando na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Portanto, é positivo utilizar os

resultados das avaliações externas para se inteirar sobre o desempenho dos alunos e utilizar esses dados para a promoção de melhorias.

Ao questionarmos os entrevistados sobre a existência da apropriação de resultados obtivemos a resposta de como essa prática é realizada na escola:

[...] é discutido quando há uma reunião, as aulas param num turno ou no dia todo e a coordenação vem aqui pra escola, vem algumas pessoas, apresentam os resultados, apresentam os descritores que mais houve defasagem, a partir daí eles pedem e eles já vem com o plano de ação ou a gente começa a montar na própria escola. [...] é um dia especial retirado só “pra” isso, “pra” discutir os resultados e “pra” tentar melhorar na próxima reunião (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista realizada em 12/09/2017).

A eficiência da apropriação dos resultados relaciona-se com o planejamento das ações que a equipe escolar deseja realizar e o passo a passo para o bom uso do tempo e dos recursos disponíveis, ou seja, demanda que a organização seja bem articulada para não incorrer no erro de desperdiçar o pouco tempo disponível para discussão e, de acordo com o relato desse entrevistado na escola pesquisada a coordenação, a gestão e o corpo docente fazem essa apropriação em momento específico e de forma conjunta. Isso mostra o empenho na discussão e elaboração de elementos estratégicos para melhorar as possíveis falhas e aprimorar os acertos.

Ao ser questionado sobre como ocorre a apropriação de resultados na escola o secretário escolar relata que

[...] as professoras que vão fazer a prova, elas sempre querem saber, elas ficam querendo saber pra saber se foram bem, como foram os resultados, se a escola foi bem, porque não é um ganho da escola e do professor também, que conseguiu passar “pro” aluno um bom resultado (SECRETÁRIO. Entrevista realizada em 12/09/2017).

O fato de os professores buscarem saber como estão os resultados da escola, mostra o interesse docente em ser protagonista no processo da melhoria da aprendizagem dos alunos. Foi interessante perceber durante a pesquisa o quanto os docentes da escola compreendem a importância de apropriarem-se dos resultados de maneira efetiva. Notamos que os entrevistados não só sabem da importância de aproveitar resultados dos alunos, como também se empenham para identificar onde precisam se empenhar mais para ensinar seus alunos.

[...] quando realmente a equipe começou a sentir que isso realmente estava acontecendo, esse resultado estava cada vez melhorando foi que nós tivemos a certeza que o trabalho direcionado aos descritores com foco não nas avaliações externas, mas no desenvolvimento dessas habilidades que são necessárias para o aluno de acordo com cada série foi como nós realmente entendemos que esse trabalho tem que ser em equipe com harmonia, com todo mundo falando a mesma linguagem pra poder ter esses resultados nas avaliações externas, pra mostrar que a escola realmente tá trabalhando no rumo certo e não se perdendo no meio do caminho (EX-PROFESSOR. Entrevista realizada em 21/09/2017).

Esse desdobramento de monitoramento com foco na promoção da aprendizagem dos alunos aparece como uma atividade colaborativa entre todos os professores da instituição sem, no entanto, “treinar” os alunos para os testes padronizados, mas de fato na aprendizagem significativa do educando. Esses pontos destacados pelos docentes apresentam-se nas falas da gestora da escola, ao relatar como ocorre a sua interação com os professores e a cobrança de resultados

[...] a gente reúne com as professoras, a gente passa as informações, passa os resultados, elas vibram e vibram muito. Às vezes eu cobro até demais dessas professoras, cobro né, mas eu não me arrependo de cobrar porque a resposta vem seguida, vem lágrima de felicidade, vem assim uma satisfação delas e eu quero ver minhas professoras no pódio, eu sempre quero vê-las assim [...] (DIRETORA. Entrevista realizada em 12/09/2017).

Nota-se no discurso da gestora que ela tem ciência do grau de exigência com os docentes. Isso fica explícito quando afirma “às vezes eu cobro até demais dessas professoras”. Tal aspecto da gestão foi bastante mencionado nas entrevistas e, segundo os entrevistados, o foco é acompanhar o desempenho dos alunos, o aumento dos índices educacionais e a organização do espaço escolar como um todo.

Ainda sobre essa cobrança por resultados a gestora reitera

[...] as vezes eu cobro um pouquinho, cobro delas, mas nós temos a resposta em seguida. Nossos alunos são os melhores, eles saem daqui eles não fazem a gente chorar de raiva, eles fazem a gente chorar de alegria e nas provas eles dão essa resposta pra nós (DIRETORA. Entrevista realizada em 12/09/2017).

Ao mesmo tempo em seu discurso, notamos que ela pensa na satisfação posterior, ou seja, como os professores ficam contentes com os resultados obtidos

nos índices educacionais, que numericamente tem sido satisfatórios. Esse acompanhamento também se dá da seguinte forma

[...] a diretora tem a parte da cobrança, de cobrar o desenvolvimento pra que ele possa fazer a avaliação. Ela auxilia mais também na parte de simulados, ela prepara simulados, ela faz as avaliações para os alunos, ela prepara os simulados pra reproduzir cópias e os professores também fazem. A diretora também faz o simulado, ela prepara os simulados pra gente fazer impressão (SECRETÁRIO, Entrevista realizada em 12/09/2017)-

No que se refere à elaboração de simulados para os professores utilizarem com os alunos com dificuldade na aprendizagem, tal prática segundo o que foi observado, não é no intuito de treinar os alunos para testes padronizados, mas a aprendizagem dos conteúdos pouco aprendidos.

Para Silva (2013), a utilização de simulados tem sido uma prática comum nas escolas. O autor pontua que tal prática pode ter dois objetivos de uso distintos, sendo o primeiro relacionado à aplicação de simulados como meio de treinar os alunos para terem bom desempenho na prova, incluindo o treino do preenchimento do gabarito, do manuseio das avaliações, da postura que se deve adotar no dia das provas frente ao aplicador (quando há). O segundo objetivo relaciona-se ao uso dos simulados como instrumento útil na identificação dos conhecimentos que precisam ser enfatizados.

No contexto da pesquisa, observamos que ambas as práticas existem na escola. Pois se de um lado os professores se importam realmente com as habilidades não desenvolvidas dos seus alunos, do outro, eles não deixam de ensinar aos estudantes como responder os simulados com enfoque voltado também para a capacidade de preencher o gabarito das avaliações corretamente e em tempo hábil.

No que diz respeito à cobrança de resultados e o máximo empenho dos docentes que ali trabalham, a gestão recebe críticas dos professores por seu caráter rigoroso. Isso ficou expresso nas palavras do secretário escolar quando questionado quanto à sua interpretação sobre o perfil do gestor e a cobrança de resultados.

[...] a diretora precisa cobrar do professor pra ter um desenvolvimento melhor da escola e muitas vezes essa cobrança pode não ser bem vista pelo professor né, pode ser interpretada de outra forma, mas a gestora precisa cobrar né pra ter um melhor resultado.[...] Cobrança de querer ver o resultado, de estar sendo desenvolvido com os alunos, saber se o professor

tá com foco na avaliação, se ele vai preparar realmente o aluno pra fazer a avaliação (SECRETÁRIO, Entrevista realizada em 12/09/2017).

Há aspectos muito interessantes nessa fala do entrevistado. O primeiro deles é sobre a percepção dos professores com relação à cobrança que recebem da gestão. Segundo relato, o entrevistado entende que a cobrança da gestão seja necessária para o desenvolvimento do trabalho e consequentemente para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, porém, ele também afirma que, por cobrar resultados dos professores, a gestão pode ser interpretada de forma negativa. Dá a entender que essa forma de cobrança realizada pela gestora, tem funcionado mais como forma de pressionar os docentes a apresentar resultados, do que com o objetivo de produzir um ensino eficiente, e isso tem dado margem para o descontentamento docente. Neste contexto é possível surgir um ambiente de práticas individualizadas tornando a gestão e o trabalho docente independentes entre si.

O foco na avaliação, mencionado no mesmo trecho do entrevistado, dá a entender que a escola prepara o aluno para fazer as avaliações externas. Todavia, o que se percebe ao conhecer a realidade da escola, é uma forte atuação docente para preparar os alunos de modo que eles realmente aprendam. São preparados para as provas, mas é um preparo que ultrapassa a mecanização de responder testes padronizados. Os professores utilizam os testes e simulados para identificar quais habilidades os alunos não dominam, e com base nas respostas obtidas, (re)planejam suas aulas e elaboram estratégias que ajudem o aluno na aquisição da aprendizagem.

Durante as entrevistas, os aspectos mais citados como os fatores de melhoria dos resultados educacionais foram: o comprometimento docente e o trabalho em equipe, conforme mostra o depoimento

[...] aqui eu vejo um compromisso da equipe docente, a equipe que está ali dia a dia com os alunos [...] eu já observei que escolas com os IDEBs altos, o grande, a grande base pra esse IDEB é a equipe de professores porque se você não tiver uma equipe comprometida você não cresce e a escola não aparece, gestor não aparece, a equipe pedagógica não aparece então pra mim os grandes atores dessa mudança (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

O relato do compromisso da equipe docente também aparece nas palavras dos outros entrevistados quando questionados sobre os fatores a que ele atribuía os resultados da escola:

O primeiro deles é a equipe que a escola tinha na época. Nossa equipe só de professores qualificados, excelentes, que trabalhamos muito em equipe desde o primeiro ao quinto ano falando a mesma linguagem e isso foi muito importante, colaborou muito com o desenvolvimento porque é um trabalho de formiguinha né? O quarto e quinto ano não fazem milagre no dia da prova se não tiver todo um preparo anterior, do primeiro ao terceiro ano (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Como podemos perceber, o trabalho realizado na escola parte principalmente do compromisso individual e coletivo dos membros do corpo docente. É uma construção que se inicia no 1º ano, e seus reflexos aparecem posteriormente. Esse trabalho colaborativo apresenta potencial para criar possibilidades de sucesso na aprendizagem dos alunos, principalmente quando os objetivos da equipe são traçados e estão claros, como ocorre segundo relato do professor.

Eu atribuo os resultados ao trabalho em equipe dos professores. Porque desde o primeiro ano até o quinto ano era somente uma linguagem, que era trabalhar as habilidades necessárias de acordo com cada série pra esses alunos chegarem no quinto ano já com todas as habilidades garantidas e somente desenvolver o que estava pra ser desenvolvido no 5º (EX PROFESSOR. Entrevista concedida em 21 de setembro de 2017).

Há duas questões interessantes nesse trecho. A primeira diz respeito ao entrosamento entre os docentes que falam a “mesma linguagem”, ou seja, trabalham coletivamente por meio das atividades compartilhadas, ações como os métodos de alfabetização e as metodologias planejadas individual ou coletivamente e postas em prática pelos professores. A segunda questão que aparece no comentário, é a afirmativa de que os docentes trabalham com base nas habilidades de aprendizagem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa prática docente vai ao encontro da questão já discutida anteriormente, que é a apropriação de resultados.

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque, ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas,

que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar (LUCK, 2009, p.56).

A ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades, indica-nos como os professores se empenham a partir dos resultados de desempenho, para que seus alunos compreendam os conteúdos, desenvolvam as habilidades acadêmicas e, por conseguinte, estejam preparados para melhores resultados nos testes padronizados.

Neste ponto, voltamos à discussão sobre os tipos de alunos que a escola está preparando e para quem os prepara. Como já mencionado, embora a escola utilize simulados e testes padronizados como instrumentos de ensino, a preparação dos alunos não se limita ao treinamento para responder questões de prova, mas, uma preparação que se preocupa com a aprendizagem significativa dos alunos. Os resultados dos alunos nas avaliações externas, de fato tem influência da preparação para os testes, mas é uma preparação que vai além do mero treinamento. Nas palavras da gestora “[...] nossos resultados não são falsos, são verídicos, tem a veracidade de tudo isso porque é provado nas avaliações externas, então se a gente dá 100% de aprovação para os nossos alunos é porque é 100% de aprovação.” (GESTORA. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Desta forma, os resultados educacionais da escola não surgem da simples tarefa de preparar os alunos para as provas e testes padronizados, mas, preparar o aluno sem deixá-lo com defasagens no desenvolvimento das habilidades acadêmicas. De acordo com relatos dos professores, quando um aluno não acompanhava a aprendizagem da turma, ele recebia reforço do próprio professor no contraturno. Para isso eram utilizados inclusive os HTP, tempo que seria destinado à elaboração das atividades pedagógicas do professor. Além disso, o próprio professor elaborava testes, apostilas e outros materiais para fazer um acompanhamento mais primoroso dos alunos cuja aprendizagem não era satisfatória. Há de se relatar ainda que além das apostilas e testes do professor, havia os simulados e atividades elaboradas pela gestora e os testes de leitura com a pedagoga.

No intuito de saber dos profissionais entrevistados se eles relacionavam os resultados da escola com o fato de ser uma Escola de Tempo Integral obtivemos a seguinte resposta do ex-professor:

[...] com a experiência que eu estou tendo esse ano de trabalhar direcionado com as escolas, eu percebo que a escola de tempo integral tem muito mais resultado porque o aluno passa o dia inteiro na escola, porém, um dos fatores da escola AQUARELA, que não contribui é que o espaço não é adequado pra esses alunos passarem o dia inteiro, então eles passam muito tempo na escola estudando e sentados e essa parte de desenvolvimento motor, coordenação motora grossa já não é tão desenvolvido como poderia ser, já que a escola não tem essa estrutura necessária pra fazer esse trabalho, mas, o aluno ganha muito também por estar na escola em contato direto com livros, estudando, com reforço escolar, com várias ações que tem na escola que ajudam ele a desenvolver (EX. PROFESSOR. Entrevista concedida em 21 de setembro de 2017).

O professor reitera que os resultados educacionais têm a ver com o tempo que o aluno passa na escola, todavia, ele também traz à tona aspectos negativos dos ambientes da instituição. A partir da fala desse professor, surge uma outra problemática sobre a escola, seu espaço e o tempo integral. É possível retomar a questão da adaptação das ETIs para a ampliação da jornada escolar. O fato de serem escolas adaptadas torna esse trabalho mais difícil, pois a estrutura não se adequa ao atendimento dos alunos do tempo integral. Além disso, o espaço físico é insuficiente para uma instituição que atende a essa modalidade de ensino. Nota-se o fato de a escola não possuir quadra de esportes própria para os alunos realizarem atividades que necessitem de movimento. Não há espaço suficiente para atividades extraclasse e isso leva os professores a permanecerem mais tempo nas salas de aula com os alunos sentados e enfileirados. Até no espaço da sala de aula é difícil modificar a posição das cadeiras dos estudantes. Essa questão da falta de espaço físico aparece ainda no comentário de outro entrevistado quando afirma “ aqui na escola não tem muita atividade, não tem muito espaço físico na escola pra ele ter tempo livre, mas as 8 horas que ele passa é na sala de aula, eu creio que ele aprenda mesmo, estudando conteúdo[...] (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Ao questionar se o tempo integral influenciava nos resultados, a gestora da escola afirmou

Não, não influencia porque a escola de tempo integral ela é uma escola normal como uma outra qualquer. O que diferencia a escola de tempo integral das escolas tradicionais é que o nosso currículo é mais rico, nós temos mais aulas de Língua Portuguesa, nós temos mais aulas de Matemática, isso que diferencia. Que deveria também acontecer nas outras, porque dá pra fazer. [...]a diferença é que o aluno passa o dia dentro da

escola, é a única diferença, que o pai deixa aqui, vai trabalhar e fica despreocupado porque ele sabe que o aluno está protegido, sabe que o filho dele não vai estar na rua, essa é a diferença, mas que pode acontecer na escola normal (GESTORA. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Do ponto de vista da diretora, a escola de tempo integral tem como diferencial o fato de, ao menos em tese, a criança estar protegida enquanto os pais estão trabalhando. Não sendo fator influente nos resultados, embora haja maior quantidade de aulas de Língua Portuguesa e Matemática do que no currículo das escolas regulares.

Para os demais entrevistados, esses pontuaram pontos positivos da escola de tempo integral, mas também denunciaram aspectos que não soam tão positivos.

[...] eu vejo como ponto positivo né, as escolas de tempo integral apesar de não ter algumas coisinhas, que eu não acho assim muito legal. Por exemplo: uma criança de cinco a seis anos ficar o dia todo né, eu acho muito cansativo pra eles, mas, são os pais que querem e eles também né, aí quem sou eu pra dizer pra não colocar[...] eu vejo assim, por um ponto favorece porque tem horário que eles tem reforço né, o professor vai trabalhar a dificuldade dele, mas eu percebo principalmente na minha turma de 1º ano que as crianças elas ficam muito cansadas, elas ficam cansadinhas assim pelo fato de ficarem o dia todo, por exemplo um dia que elas tem todas as aulas comigo, se eu não dinamizar a aula se torna muito cansativo, mas eu creio assim que é um processo muito bom pra aprendizagem das crianças né, porque eles ficam sete horas diárias né, na escola, então eles tem o reforço que às vezes tem família que o filho estuda um período e eles tem que pagar no contraturno pro filho aprender mais (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Para este professor, a escola de tempo integral tem aspectos positivos e negativos. Positivo, pois os alunos passam mais tempo na escola e isso possibilita que os professores reforcem os conteúdos que julguem necessários, para desenvolver a aprendizagem dos discentes. Vale destacar na fala do docente que “são os pais que querem e eles também”. Ou seja, os alunos e pais são favoráveis a essa política educacional. Negativo, segundo o mesmo professor porque é muito cansativo para os alunos que estudam em período integral. O professor aponta ainda para a necessidade de dinamizar as aulas para que não seja tão cansativo para eles (alunos e professores).

Isso corrobora para o fato de pensarmos como essa política educacional vem sendo desenvolvida e que interesses dos alunos tem atendidos, visto que a simples ampliação do tempo escolar no sentido de simplesmente aumentar a carga horária de algumas disciplinas, pode ir na contramão do que sugere a política de tempo

integral do estado, a qual propõe um aproveitamento qualitativo desse tempo a mais na escola. Tempo este que poderia ser utilizado para a execução de projetos, oficinas e aulas voltadas a atividades de arte, cultura, lazer e cidadania.

Na fala de outro docente, fica explícito o foco nas aulas de português e matemática, embora as outras disciplinas também sejam contempladas. O que do ponto de vista de Armstrong (2008), enfatiza as disciplinas acadêmicas centrais (leitura, escrita, matemática e ciências), enquanto os outros componentes do currículo considerados à margem são negligenciados.

O foco maior em duas disciplinas funciona na escola como forma de preparar os alunos para a leitura, interpretação de textos e habilidades matemáticas, que para os professores são fundamentais para a compreensão dos demais componentes do currículo escolar, e esse, seria um dos reflexos no desempenho das avaliações externas.

[...] aqui especificamente passam oito horas, então eles tem uma aula, vamos dizer assim regular pela manhã com todas as disciplinas mas o foco é português e matemática, as outras vem no turno contraturno e dá pra gente dar uma aula, pegar o que ficou faltando, as falhas, as defasagens[...] o que ficou faltando pro aluno sanar aquela dificuldade por exemplo no contraturno ela pode ser retirada. É como se fosse um reforço, são oito horas praticamente direto de aula intensiva (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

As disciplinas curriculares da escola, em 2017, estavam distribuídas de forma que: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia eram, em sua maioria, cumpridas no horário matutino. No turno vespertino eram contempladas as disciplinas: Metodologia do Estudo, Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. O relato docente torna evidente que, a ampliação da jornada escolar tem sido utilizada para a retomada de conteúdos com base nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Diante das falas dos entrevistados, há evidências de que o tempo integral da escola tem sido visto como a simples ampliação da jornada escolar, até por conta da estrutura física insuficiente, e uma política pública educacional que demanda reparos em seu desenho e aplicação. Todavia, em meio a essas dificuldades encontradas, foi possível observar que mesmo com condições desfavoráveis, são os docentes da escola que vem fazendo um trabalho diferenciado com os estudantes, tornando esse “tempo a mais” uma oportunidade real de aprendizagem. Destacamos aqui o caso

da professora do quinto ano que utilizava a tecnologia para tornar suas aulas mais atrativas para a turma.

Um último aspecto necessário de ser apresentado é relativo a reprovação dos alunos em escola de tempo integral. Para o secretário

[...] A escola integral é difícil de ter reprovados, tem todo um trabalho pra ser aprovado, de reforço, de preparar o aluno mesmo, pra fazer as avaliações. então é difícil de o aluno ser reprovado porque ele passa oito horas estudando. Além das aulas normais ele ainda tem o reforço na sala de aula com o professor. A escola integral é difícil, não tem como reprovar (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Tal fato se dá por haver o entendimento por parte da gestão e dos professores, que um aluno que está exposto mais tempo aos conteúdos curriculares, possui um acompanhamento escolar mais individualizado e, a partir disso, seu desempenho é suficiente para ser promovido para as séries subsequentes.

2.4.3 Análise das práticas docentes

Nesta seção serão problematizadas as principais práticas docentes evidenciadas e relatadas durante a pesquisa buscando relacionar tais práticas com os resultados educacionais obtidos pela escola.

Nos relatos sobre a gestão, a fragilidade do relacionamento interpessoal ficou expresso na fala dos professores, com pouca abertura ao diálogo. Enquanto que o relacionamento interpessoal entre os docentes da escola aparece como um fator positivo para um trabalho colaborativo e, sobretudo com compromisso. Esse engajamento docente, presente na escola, pode ser confirmado nas palavras da gestora quando afirma:

[...] eu não posso dizer que elas não trabalham em parceria. Até no planejamento elas são muito parceiras, então uma planeja uma disciplina, a outra tá planejando outra, depois se juntam, então elas trabalham sim igual, em parceria, elas tem uma boa convivência uma com a outra, sabem se harmonizar [...] (GESTORA. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Acredita-se que o trabalho coletivo, cuja participação de cada membro da equipe ocorre de forma espontânea, possibilita o aperfeiçoamento das práticas

docentes e torna as atividades mais complexas e ricas do que aquelas elaboradas individualmente. Diante dessa interação, a troca de ideias e as práticas compartilhadas podem ser discutidas, examinadas e aperfeiçoadas.

Outra questão que chama atenção é a participação dos docentes nas formações continuadas oferecidas pela SEDUC/AM. A partir dessas formações, os professores pesquisam, elaboram materiais pedagógicos para as suas aulas e buscam metodologias diversas para que o ensino seja atrativo aos alunos. Isso ocorre principalmente pela questão de terem uma carga horária estendida na escola de tempo integral, necessitando especial atenção para que as aulas não sejam monótonas durante as sete horas, às quais os alunos são submetidos.

A Secretaria de Educação do Estado promove cursos de formação continuada para professores, gestores e até mesmo para os profissionais administrativos. Essas formações refletem nas práticas realizadas na escola, e a partir delas os profissionais podem adquirir novos conhecimentos ou aprimoram suas habilidades no trabalho que desenvolvem. É o que diz a professora:

[...] há dois meses eu participei de uma formação que foi maravilhosa, na Seduc também, que eu aprendi a fazer simulados online pros alunos, então já é mais uma ferramenta tecnológica que a gente tá usando, usando as tecnologias extraescolar. São atividades que eles fazem em casa e o retorno também é muito bom, é muito grande. Faço simulados de português, de matemática, de ciências e o resultado vem na hora também pra mim (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Lück (2009), fala da atuação competente de professores bem informados e bem formados e diz que, esses profissionais influem diretamente na formação dos alunos. Diz ainda que a atuação desses professores que possuem elevadas expectativas no sentido de fazer a diferença na aprendizagem dos alunos são os que mais contribuem para a formação deles.

Durante a pesquisa notou-se ainda que o uso de tecnologias nas aulas é um ponto que se destaca no dia a dia da escola pesquisada e merece ênfase o fato de todas as salas de aula possuírem *Datashow* e outros recursos tecnológicos que são de fato utilizados durante as aulas.

Eu uso várias outras metodologias, esse ano eu estou com uma turma singular, é uma turma que eu notei que eu poderia usar muito a tecnologia, porque eles dominam mesmo, sabe? Então eu entrei com a sala de aula

virtual através do Kham Academy, que é uma Ong filantrópica [...] é uma plataforma virtual voltada exclusivamente pra disciplina de matemática, então ali eles tem uma gama de conteúdo fantástica e o retorno, o feedback de tudo o que eles fazem lá vem pra mim em forma de dados, em forma de gráficos, eu vejo onde eles estão avançando, eu vejo as dificuldades e nas dificuldades é que a gente pega em sala de aula pra tentar sanar (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

As estratégias de ensino demandam, além da formação continuada, que o professor seja um profissional proativo e inovador, que esteja disposto a rever os métodos e metodologias sempre que necessário.

O empenho profissional, neste sentido, aparece como peça fundamental para a aprendizagem dos alunos e conseguinte para obtenção de resultados acadêmicos satisfatórios. Tal competência é um processo de construção planejado, e que demanda tempo e disposição para buscar o aperfeiçoamento contínuo que, segundo Cardoso (2016), é um processo que vai tornando-se mais competente na medida em que os participantes da equipe escolar conscientizam-se de suas responsabilidades.

O uso das tecnologias aparece como fator que também é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e segundo relatos dos professores e do gestor se não dispusessem dos recursos tecnológicos que tem na escola, não daria pra oferecer aos alunos uma aula diferenciada com data show, com vários tipos de mídias, com laboratório de informática pra que eles não fiquem num único tipo de aula tradicional, pra que eles tenham mais motivação em querer aprender.

São detalhes de práticas como estas que contribuem para o trabalho desenvolvido com os alunos, todavia, voltamos nosso olhar para uma questão que chamou atenção desde a pesquisa documental e foi constatado nas entrevistas: muitas ações que nos dão indícios de êxito no processo de ensino e aprendizagem, como estas que utilizam a tecnologia, não estão formalizadas e não possuem, portanto, registros na secretaria da escola, em documentos escritos ou até mesmo em forma de projetos e não aparecem citados no PPP da instituição.

Questionadas sobre suas práticas e os projetos que desenvolvidos os professores relatam:

[...] projeto específico eu não tenho, mas eu procuro aplicar nas minhas aulas o que eu aprendi na formação que eu já fiz, do PNAIC, do Rede de Letras, do projeto trilhas. Eu procuro usar aqueles métodos lá, só que eu vou inovando porque acaba que parece que não muda muito a metodologia e a gente que vai colocando outras dinâmicas, outras metodologias pra

inovar aquilo, mas eu me baseio muito no que eu aprendi porque foi o que eu comecei a fazer e deu certo, pra alfabetização deles (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

[...] eu poderia ter feito um projeto né, um projeto que a escola pudesse usar para a melhoria da qualidade do ensino da escola, já que deu certo com a turma que eu trabalhei, eu poderia ter deixado o projeto direcionado pra alfabetização. No caso o método que eu utilizei foi o sócio interacionista que deu muito certo e aí eu poderia ter deixado um projeto direcionado pra esse método (EX-PROFESSORA. Entrevista concedida em 21 de setembro de 2017).

Isso nos leva a pensar em uma possível descontinuidade de ações e de projetos que poderiam auxiliar outros professores e alunos nos próximos anos, como ocorreu com a saída da ex-professora entrevistada, que alfabetizou uma turma com sucesso utilizando um método e estratégias previamente selecionadas, mas que não deixou registro dessa ação. Essa descontinuidade de práticas que foram aplicadas e que deram resultados positivos, mostra a importância de incentivar o registro dessas ações na escola.

Dando sequência à análise das práticas docentes, chegamos à questão do planejamento e do acompanhamento pedagógico que são trazidos à discussão na próxima sessão.

2.4.4 Planejamento e acompanhamento pedagógico

Mediante entrevista, também foi questionado sobre a forma como esses professores planejavam as aulas e se o planejamento se dava de maneira individual ou coletiva e ainda se havia algum tipo de acompanhamento da equipe diretiva, os quais são: gestor e pedagogo. Questionada sobre como se dava a realização dos planejamentos o ex-professor afirmou,

Sempre trabalhava, planejava em equipe, juntamente com a colega da mesma série que eu trabalhava, usando a proposta pedagógica e também com muitas pesquisas pra poder ajudar com atividades diferenciadas pros alunos. [...] com o planejamento tinha um direcionamento de aula, ficava tudo mais organizado, sabendo, pra poder atingir a aprendizagem dos alunos, por isso o planejamento ele era muito importante nesse sentido de organização de materiais, quais os conteúdos que seriam trabalhados, de que maneira, quais os recursos que seriam utilizados para as aulas planejadas (EX-PROFESSOR. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Fica evidente mais uma vez a presença do trabalho colaborativo durante o planejamento e a compreensão desse docente quanto à relevância de planejar as atividades e ter um direcionamento em suas ações. Além disso, percebe-se que o foco principal desse docente era a aprendizagem dos alunos.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação (LUCK, 2009, p.32).

Sendo assim, o ato de delinear os objetivos educacionais de uma instituição demanda clareza de toda a equipe, incluindo gestor, docentes e demais integrantes da comunidade escolar. Assim o ato de ensinar é um trabalho direcionado que poderá ter maiores chances de apresentar resultados positivos.

O planejamento pedagógico é um momento de reflexão, de estudos, de interação e de importantes trocas de experiências que ajudam a transformar a prática docente. Todavia, mesmo sendo de fundamental importância, muitas vezes depara-se com barreiras para que ocorra efetivamente. Na fala da professora aparece uma das possíveis causas de não haver planejamento coletivo: “[...] ultimamente, como é só um quinto ano eu planejo sozinha. Quando tem duas séries da mesma turma a gente sempre faz em conjunto. Eu já fiz muito isso. (PROFESSOR MANTIDO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017)

Seguindo para o relato de outro entrevistado, o mesmo afirma que gostaria de trabalhar de forma conjunta com a colega que atua em série similar, todavia não é possível pelo seguinte exposto:

Na verdade eu gostaria de planejar junto com a minha colega que é do 1º ano, porém não teve como organizar, porque justamente a gente planeja as horas de trabalho pedagógico, são as HTPs pra ficar sempre os professores da mesma turma até pra trocarem experiência, essas coisas e não acontece, mas eu planejo sozinha[...] não acontece por esse motivo, que não teve como conciliar pelo fato de ela também trabalhar outra disciplina nas outras séries (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Diante do exposto, nota-se que os docentes têm encontrado dificuldades para realizar o planejamento coletivo. A esse fator soma-se: a carência de HTPC, tendo

em vista que os horários delas não coincidem; o excesso de atividades burocráticas vindas de cima para baixo, com data e prazo para execução como por exemplo o diário digital e ainda, a figura ausente da pedagoga que deveria ser um elo entre os docentes, coordenando e dando subsídios ao trabalho pedagógico dos professores, como mostram os trechos da entrevista de dois docentes quando questionados sobre o acompanhamento da equipe pedagógica.

Não tinha acompanhamento. Até porque não tinha um acompanhamento assim juntamente com a pedagoga no sentido de desenvolver a aula com novos materiais, uma reunião que acrescentasse na nossa vivência ali trabalhando com alunos, não tinha um direcionamento, somente cobranças (EX PROFESSOR. Entrevista concedida em 21 de setembro de 2017).

[...]até agora não teve, eu até sinto falta na verdade desse acompanhamento da equipe pedagógica da escola né, pra, até porque uma questão de a gente planejar algo e outro ter um olhar dele né, pra avaliar se deu certo, porque, de que forma, mas não tem (PROFESSOR NOVO. Entrevista concedida em 12 de setembro de 2017).

Ocorre que os professores sentem a ausência de apoio durante o planejamento pedagógico, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar novas soluções para os problemas.

Vimos nessa seção, as dificuldades que os docentes relatam no desenvolver do planejamento, seja individual ou coletivo. Mas, que, apesar da falta de apoio da equipe pedagógica eles continuam mantendo uma boa interação uns com os outros e, em virtude disso, mesmo que não disponham de tempo para planejar coletivamente, conseguem de alguma forma (durante pequenos intervalos, em conversas informais nas salas de professores e em outras ocasiões) trocar experiências do trabalho que estão desenvolvendo com suas turmas e assim compartilham estratégias de ensino com a equipe.

Essas constatações justificam a proposta de elaboração de um PAE, apresentado no capítulo 3, com o intuito de melhorar a interação da gestão escolar e dos docentes da instituição pesquisada. O PAE apresenta detalhadamente as ações que favorecem a resolução dos problemas evidenciados, propondo caminhos para que o gestor e professores possam refletir sobre o alinhamento das práticas pré-existentes, a importância da gestão democrática e do trabalho colaborativo.

3 BANCO DE AÇÕES INTERNAS: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE INSTITUCIONAL PARA A ESCOLA AQUARELA

O estudo de caso buscou descrever e analisar as práticas gestoras e docentes no âmbito de uma escola de tempo integral de anos iniciais. Para a coleta de dados, fizemos uma abordagem qualitativa, utilizando como recurso o levantamento documental e bibliográfico, as entrevistas semiestruturadas e posterior análise das mesmas.

A análise da pesquisa possibilitou tanto conhecer alguns fatores influentes na melhoria dos resultados educacionais, quanto identificar os entraves que dificultam o trabalho colaborativo entre a equipe escolar. Isso chamou atenção durante levantamento de dados, pois apesar de ser uma escola com práticas colaborativas entre os professores, há falta de espaços de discussão das práticas dos processos, das práticas docentes e a centralização da gestão nas tomadas de decisões.

No capítulo 1, fizemos a descrição das características da escola a fim de compreender como esses fatores podem ou não influenciar nos resultados educacionais da instituição. Foi feita também a descrição das práticas gestoras e práticas docentes existentes na escola pesquisada, que é uma escola que apresenta um considerável crescimento em seu IDEB.

No capítulo 2, trouxemos o aporte teórico que subsidiou as análises versando sobre os temas propostos, entre eles, práticas gestoras e docentes. Das questões que foram propostas nas entrevistas foi possível identificar práticas recorrentes na escola, e assim confirmamos a hipótese inicial de que os resultados educacionais não são provenientes somente da ampliação da jornada escolar, mas sim da influência por parte da atuação da equipe docente, sendo essa a principal mobilizadora da melhoria da aprendizagem na escola. Fatores como o trabalho colaborativo docente, as práticas de apropriação de resultados e o comprometimento individual e coletivo, mostram que o processo de ensino e aprendizagem tem sido uma prioridade na escola Aquarela.

Outras problemáticas também surgiram durante a pesquisa, das quais se destaca a gestão centralizada, que divide a escola em hierarquias. A gestão exerce tarefas que não são da competência da sua função, como a produção de simulados, que deveria ser realizada sobretudo pelos professores.

Outra problemática pertinente é a descontinuidade de práticas, projetos e programas da escola. Por esta razão, é importante pensar em formas de registro das ações desenvolvidas dentro do espaço escolar para que não sejam esquecidas e desperdiçadas. Chamou bastante atenção as ações realizadas em anos anteriores, como por exemplo as práticas de alfabetização que lograram êxito na aprendizagem dos alunos. Todavia ao desvincular-se da escola, a docente não documentou o seu trabalho para que pudesse ser desenvolvido com outras turmas e outros docentes.

No capítulo 3, a partir das questões levantadas na pesquisa e posterior análise, apresentamos um conjunto de proposições para a instituição a fim de melhor organizar as ações internas recorrentes na escola. Neste capítulo apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) que partindo dos aspectos detectados mediante pesquisa, propõe sugestões de melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

Vale ressaltar que o local da proposta de implementação deste PAE é a escola pesquisada e, frente a isso, o Quadro 5 detalha os pontos de melhoria a serem contemplados.

Quadro 5 - Aspectos detectados e sugestões de melhoria

Aspecto detectado	Sugestões de melhoria
Ausência da gestão democrática.	Ação 1- Momento dinâmico para diálogo entre equipe diretiva e pedagógica.
Necessidade de manter o trabalho colaborativo e a troca de experiências.	Ação 2- Reunião com a equipe docente, pedagogo e gestor para fazer uma releitura do PPP, definir os objetivos educacionais da instituição e o papel de cada membro da equipe, a partir de reflexões que favoreçam o trabalho colaborativo.
Falta de acompanhamento pedagógico propositivo mediante o planejamento docente.	Ação 3- Elaboração de apostila sobre as ações do pedagogo em consonância com o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas.
Falta de tempo para os planejamentos coletivos.	Ação 4- Planejamento e elaboração de calendário para HTPC dos professores
Descontinuidade de práticas docentes e de projetos.	Ação 5- Criação do banco de práticas gestoras e docentes

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas 5 problemáticas foram as que julgamos mais emergenciais no contexto da organização do trabalho escolar. As ações serão descritas de forma analítica, nos quadros síntese das seções seguintes, indicando a viabilidade de cada ação e os

motivos que levaram a essa problematização. Diante disso, o PAE pretende contribuir para o aprimoramento das ações da escola, tendo em vista o fortalecimento das práticas gestoras e docentes da instituição possibilitando que outros profissionais que cheguem à escola tenham melhor direcionamento no trabalho.

Para a elaboração do PAE, utilizamos a ferramenta administrativa 5W2H¹³ como técnica para o planejamento das ações propostas. Com essa técnica, é possível elaborar um plano de ação com maior clareza das atividades propostas, tornando o PAE exequível e eficaz. Na seção 3.1, apresentamos os objetivos e procedimentos da ação interventiva para favorecer a gestão democrática

3.1 MELHORIAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Durante o estudo, foi relatado pelos entrevistados uma forte tendência de práticas centralizadas. Foi dito que a gestora costuma desempenhar funções que deveriam ser de competência de outros profissionais (pedagogos, professores, secretário), quando por exemplo são elaborados simulados e testes de leitura com os alunos. Tais práticas, embora sejam para ajudar o processo de aprendizagem dos alunos, poderiam ser desempenhadas pelos próprios professores ou pelo pedagogo da escola. Além disso, houve relatos de que a gestão apresenta uma postura bastante rigorosa na cobrança de resultados e que seu modo de direcionar os trabalhos não tem sido democrático. Mesmo que aconteçam reuniões com os demais membros da equipe escolar e que estes opinem, a palavra final é sempre a do gestor.

O que percebemos sobre a postura rigorosa apresentada pela gestão é que ela se explica pelo perfil competitivo desse profissional, o qual se desdobra para que a escola obtenha resultados acima da média estadual. Sabemos que obter bons resultados educacionais é um aspecto positivo e não há nada de errado em querer melhorar esses resultados. Todavia, ao querer utilizar esse desempenho como

¹³ Para Behr, Moro e Estabel (2008), a ferramenta 5W2H é um modelo gerencial que consiste em uma forma de materializar as ideias de forma estruturada e bem organizada antes da implantação de alguma solução. As nomenclaturas 5W2H refere-se a palavras (questões) da língua inglesa a serem respondidas e organizadas, são elas: What (O quê), Why (Por que), Who (quem), Where (onde), When (quando), How (como) e How much (quanto).

critério de classificação cria-se uma problemática de competitividade, gerando uma atmosfera negativa entre as escolas e até mesmo no interior da própria instituição, pois segundo o que diz Armstrong (2008), essa pressão para produzir altos resultados em testes/avaliações externas, pode induzir à manipulação das estatísticas e a apresentação de falsos resultados do desempenho dos estudantes.

Já na questão da gestão autoritária relatada, foi observado que há um cenário de pressão por resultados satisfatórios e isso tem favorecido o distanciamento entre o administrativo e o pedagógico, ou seja, gestão e docentes trabalham separadamente.

Pensando nisso, é que propomos no Quadro 6, a primeira ação do PAE, dada a necessidade de abrir espaço para a participação dos demais membros da equipe nas decisões escolares e principalmente delegando funções para que a gestão seja a mais democrática possível.

Quadro 6 - Plano de ação para a descentralização da gestão e gestão democrática

O que será feito?	Momento dinâmico para diálogo entre equipe diretiva e pedagógica.
Por que será feito?	Para ajudar a descentralizar as práticas de gestão e para que os docentes participem mais ativamente das tomadas de decisões, favorecendo um ambiente democrático.
Quem fará?	Este trabalho deverá ser coordenado pelo pesquisador, enquanto representante da gerência dos Anos Iniciais, da SEDUC/AM.
Onde será feito?	Na biblioteca da escola.
Quando será feito?	Durante o mês de agosto de 2018.
Como será feito?	O momento de diálogo será iniciado com dinâmicas de grupo que favoreçam as reflexões pertinentes aos conceitos de: gestão democrática; práticas de centralização; trabalho colaborativo. Serão utilizados vídeos sobre a referida temática como o intuito de fortalecer as relações entre a equipe escolar.
Quanto custará?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 descreve a proposta de ação 1 que é um momento dinâmico para diálogo entre a equipe diretiva e pedagógica. Essa ação visa ampliar e esclarecer a discussão da gestão democrática e das práticas de centralização no contexto escolar.

Sugere-se que a ação seja coordenada pelo pesquisador, enquanto representante da gerência do ensino fundamental da SEDUC/AM. Para esta ação, inicialmente deve-se preparar o ambiente para a acolhida da equipe escolar (gestor,

pedagogo e docentes), tendo como sugestão que aconteça na biblioteca da escola, ambiente que comportaria todos da equipe em cadeiras organizadas em forma circular, facilitando o contato visual dos participantes e o desenvolvimento de atividades que requerem movimentos.

Deverão ser aplicadas duas dinâmicas e a apresentação de um vídeo cuja temática abordará a questão do trabalho colaborativo e a discussão de uma gestão participativa e democrática.

Propõe-se que essa ação aconteça no mês de agosto de 2018, pelo período de dois dias, ocorrendo de 16 às 17 horas. Pensamos nesse horário por ser o momento em que os alunos já foram liberados. A partir desse horário, os professores das ETIs teriam 1 (uma) hora disponível para HTPC.

Espera-se com essa ação facilitar o engajamento da equipe, em que o gestor repense suas práticas de gestão de modo que não prejudique o seu relacionamento interpessoal com esses profissionais e perceba que as práticas gestoras centralizadas têm dificultado o trabalho coletivo. Da mesma forma, espera-se que os professores tenham maior participação nas decisões intraescolares.

A seguir, sugerimos elementos para contribuir com o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

3.2 ELEMENTOS PARA ORGANIZAR O TRABALHO COLABORATIVO

Esta subseção descreve a segunda ação, cujo foco está na importância do trabalho colaborativo. Mediante achados da pesquisa, um aspecto que chama a atenção é a existência do trabalho colaborativo entre os docentes e apenas o trabalho cooperativo com a gestão.

Acreditamos que o alinhamento dos objetivos educacionais é fundamental para um trabalho coletivo colaborativo, pois isso possibilita que a equipe tenha um direcionamento dos caminhos a percorrer para a execução das ações.

No entanto, na escola Aquarela observamos que o trabalho colaborativo existente entre docentes não ocorre da mesma forma com a equipe diretiva. Nesse intuito, a proposta de ação 2 visa contribuir para unir esses dois seguimentos da equipe.

Quadro 7 - Plano de ação para a organização do trabalho colaborativo

O que será feito?	- Reunião com a equipe docente, pedagogo e gestor para fazer uma releitura do PPP a fim de verificar se os objetivos anteriormente definidos no documento estão de acordo com os objetivos comuns da equipe. O que fazemos e o que pretendemos? - Definir os objetivos educacionais da instituição e o papel de cada membro da equipe, a partir de reflexões que favoreçam o trabalho colaborativo.
Por que será feito?	Para alinhar os objetivos educacionais da equipe escolar, desintegrando conflitos advindos da falta de diálogo entre eles e permitindo que o trabalho seja desenvolvido com a colaboração de todos os membros.
Quem fará?	Será coordenado pelo pedagogo e deverá ser acompanhado por um membro da coordenação distrital a qual a escola pertence, com roteiro predefinido.
Onde será feito?	Na escola
Quando será feito?	No dia do planejamento escolar sem alunos definido no calendário da SEDUC/AM.
Como será feito?	Iniciará com a releitura do PPP, analisando os objetivos descritos no documento.
Quanto custará?	Sem custos adicionais. Serão utilizados os recursos disponíveis na escola (projektor e computador).

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda proposta de ação apresentada no Quadro 7, trata da criação de espaços para diálogo, a partir de reuniões com a equipe escolar envolvendo, principalmente, o gestor e os docentes. Essas reuniões terão por objetivo possibilitar reflexões sobre os objetivos educacionais definidos do PPP da instituição alinhados aos objetivos comuns da equipe.

Sugerimos que essa ação seja coordenada pelo pedagogo da escola a partir de um roteiro predefinido e que seja acompanhado de um assessor pedagógico da coordenação distrital, a fim de contribuir com este momento de discussão. Acreditamos que o pedagogo é o profissional capacitado para promover a discussão com base nas linhas pedagógicas, correntes teóricas, estratégias de ensino eficazes indicando materiais para aporte teórico nas discussões. Já o assessor pedagógico, completa esse quadro trazendo reflexões pertinentes enquanto representante da secretaria de educação no sentido macro.

Para iniciar a reflexão dos objetivos pode-se fazer a seguinte pergunta direcionada à equipe escolar: “O que fazemos e o que pretendemos?”. Após a discussão do cenário atual das práticas recorrentes na escola e objetivos

educacionais da mesma, sugerimos que seja feita a leitura e reflexão dos objetivos descritos no PPP institucional e suas possíveis redefinições.

Propomos que essa ação aconteça preferencialmente no dia do planejamento escolar sem alunos, o qual é definido bimestralmente pela SEDUC/AM.

Acreditamos que fazendo esse acompanhamento e abrindo esse espaço para as reflexões das práticas de cada membro da equipe, podemos incentivar e fortalecer o trabalho colaborativo diminuindo os conflitos preexistentes.

3.3 ELEMENTOS DE DEFINIÇÃO DO PEDAGOGO: APOSTILA E TRABALHO COLABORATIVO.

Nas escolas do Amazonas a figura do pedagogo escolar é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por esse profissional perpassam a resolução de conflitos de cunho pedagógico, como “orientar os professores na tarefa de avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudo” (AMAZONAS, 2010, p.38), atuando em consonância ao trabalho docente e de modo a também contribuir com a gestão escolar no direcionamento das ações.

Durante entrevistas, foi relatada a ausência que os professores sentem das atividades deste profissional na elaboração de estratégias de ensino que contribuam para o trabalho pedagógico. Também foi relatada a falta de acompanhamento do pedagogo no que se refere ao planejamento docente.

Constatamos que a pedagoga que estava atuando durante o período da pesquisa havia assumido recentemente a função, a qual passou a fazer parte da rede estadual de ensino em 2017, ano em que foi convocada via concurso público. Ocorre que esse é um problema vivido por muitas instituições que recebem estes novos profissionais sem um direcionamento das atividades que deveriam desempenhar. Em virtude disso, pensamos em aproximar esse profissional das atribuições que a ele competem, tomando por base o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Neste documento são definidas algumas atribuições do profissional pedagogo e disso surgiu o interesse em propor a elaboração de uma apostila que contenha um resumo de tais atribuições.

Quadro 8 - Plano de ação para o papel do pedagogo escolar

O que será feito?	-Elaboração apostila sobre as ações do pedagogo em contribuição ao planejamento dos professores em consonância com o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. - Definição de como organizar o planejamento escolar coletivo.
Por que será feito?	- Para saber as atribuições do pedagogo, de acordo com o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. - Para discutir a necessidade do acompanhamento pedagógico no auxílio do planejamento e das práticas docentes.
Quem fará?	Equipe escolar.
Onde será feito?	Na escola, sala dos professores.
Quando será feito?	Agosto de 2018.
Como será feito?	Será realizado um momento de estudo com a equipe, a qual fará a leitura das atribuições do pedagogo escolar contidas no Regimento Geral das Escolas do Amazonas e juntos definirão quais ações são mais emergentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.
Quanto custará?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira ação apresentada no Quadro 8 é a elaboração de uma apostila que contenha a definição das ações do pedagogo em contribuição ao planejamento dos professores, que deverá estar em consonância com o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Neste regimento, é possível encontrar as competências que esse profissional deve desempenhar no âmbito das escolas estaduais.

Sugerimos, portanto, que esta ação seja realizada pela equipe escolar no mês de agosto, durante horário de 16 às 17 horas, após a saída dos alunos. Acreditamos que esse estudo pode ser feito pela equipe no prazo de uma semana, tendo em vista as leituras, discussões e definições das atribuições mais emergentes até o momento atual, em contribuição ao planejamento dos professores.

A quarta proposta de ação que apresentaremos no Quadro 09, é a reelaboração e organização do calendário de HTP individual e coletivo dos professores.

Durante a pesquisa, a falta de tempo para o planejamento coletivo foi bastante citada pelos docentes, todavia, surgiu a indagação sobre como o horário de 16 às 17 horas, que fica disponível após as aulas, tem sido utilizado pelos

professores. Isso indica que este horário poderia ser melhor aproveitado caso haja uma organização mais efetiva. Diante disso sugerimos a ação 4 do PAE, conforme mostra o Quadro 9:

Quadro 9 – Plano de ação para o planejamento e elaboração de calendário para HTPC dos professores

O que será feito?	Reelaboração de calendário para HTP dos professores.
Por que será feito?	Para promover o compartilhamento de estratégias de ensino e para criar espaços de interação entre os docentes por meio do planejamento coletivo.
Quem fará?	Será organizado pelo pedagogo escolar.
Onde será feito?	Na sala de professores, na escola.
Quando será feito?	No mês de setembro.
Como será feito?	Será realizado 1 vez a cada mês, sempre após as aulas, no período de 16 às 17h. O pedagogo escolar deverá organizar o espaço para reunir os professores, preparar a ata da reunião e ter um roteiro predefinido para orientar as discussões.
Quanto custará?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta ação proposta no Quadro 9, versa sobre o planejamento e a elaboração de um calendário para HTPC dos professores. Durante a pesquisa, esse foi um aspecto que surgiu na fala dos entrevistados. Os docentes relataram não estar acontecendo o planejamento coletivo tendo em vista que os horários das aulas e de planejamento não permitem que haja esse encontro.

Sugerimos nessa ação, reelaborar o calendário de HTP e HTPC dos professores dado ao fato de que esses profissionais têm muito a contribuir com os demais colegas na hora do planejamento das aulas e atividades pedagógicas. A reelaboração do calendário de HTP é importante, pois é um tempo significativo para o planejamento estratégico dos professores que se queixam de trabalhar sozinhos, indicando mau uso do tempo.

Essa ação deverá ser realizada no início do mês de setembro para ser executada no quarto bimestre letivo. A mesma deve ser coordenada pelo pedagogo escolar junto com a equipe docente, em favor da mudança da cultura institucional,

transformando os horários de trabalho pedagógico em espaços de compartilhamento de conhecimentos e diálogos úteis às práticas docentes.

Primeiramente deverá ser feita uma análise do quadro de HTP individual existente na escola e posteriormente do HTPC. A seguir deve ser feito um levantamento de como este tempo tem sido usado pelos docentes e, junto a eles, definir como esses tempos podem ser mais bem distribuídos e utilizados.

Pensamos ser possível articular junto à equipe diretiva e os professores, um cronograma de planejamento coletivo no final do expediente de trabalho, tendo em vista que após a saída dos alunos, os professores ainda cumprem 1 (uma) hora de trabalho na escola, ficando esse tempo ocioso ou muitas vezes mal utilizado em razão da realização de atividades meramente burocráticas e imediatistas. Não podemos deixar de propor também que tudo seja registrado em ata de reunião para comprovar que foi uma decisão democrática.

Por último, apresentamos no Quadro 10 a proposta de ação 5, a qual visa a criação de um Banco de Ações Internas elaborado pela equipe escolar.

Quadro 10 - Plano de ação para o Banco de Práticas Internas

O que será feito?	Elaboração do banco de práticas internas da escola.
Por que será feito?	Para documentar os projetos e ações gestoras e docentes que são utilizadas na escola e que contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos.
Quem fará?	Equipe diretiva e docentes.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	De agosto a dezembro de 2018.
Como será feito?	Inicialmente será realizado um levantamento de todos os projetos e práticas que na visão da equipe escolar influenciam nos resultados realizados e os descontinuados que contribuirão
Quanto custará?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta ação que propomos no Quadro 10 é a criação de um banco de práticas gestoras e docentes cujo objetivo é evitar a descontinuidade de práticas que lograram êxito na melhoria de resultados educacionais e, assim, (re) instrumentalizar a escola. Esse banco de ações poderá ser agregado ao PPP.

O banco de ações será elaborado em meio virtual e impresso, sendo agregado aos documentos (PPP e Regimento Interno da Escola) para ser utilizado e manuseado sempre que necessário.

Inicialmente sugerimos que seja feito um levantamento de todos os projetos e práticas docentes que utilizem metodologia diferenciada (como o uso de recursos tecnológicos), registradas em forma de projeto principalmente as que lograram êxito em anos anteriores, constatados pelos resultados obtidos nos índices educacionais.

Após esse levantamento, haverá discussão da equipe fazendo uma avaliação de cada uma das ações pontuadas, selecionando as prioritárias e essenciais para comporem o banco. Esse estudo demandará tempo disponível para discussão, sendo necessário organizar um cronograma com o passo a passo da elaboração do banco. Acreditamos que o este documento demandará encontros quinzenais de agosto a dezembro para a sua elaboração.

Temos como sugestão que as etapas do cronograma sejam coordenadas pela equipe diretiva, sendo o pedagogo o responsável pela coordenação da equipe, pois o pedagogo escolar possui a habilidade de planejar estrategicamente os assuntos pedagógicos.

A criação do banco se justifica pela necessidade de documentar as práticas recorrentes na escola para, desta maneira, existir uma identidade institucional, pois até então, muitas práticas que tem dado resultados positivos são descontinuadas quando há mudanças no quadro docente ou mesmo mudanças na equipe diretiva da escola (pedagogo e gestor).

Assim, o banco de ações internas, tende a solidificar o trabalho já existente e apontar aspectos da escola que podem evoluir. Outro aspecto relevante de construir esse banco é não perder a identidade escolar quando houver a rotatividade de professores, pois uma vez bem delineadas essas práticas, elas podem ser reproduzidas e aperfeiçoadas por novos profissionais que chegarem à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, foi possível identificar que as práticas gestoras e docentes são questões relevantes do contexto escolar e que influenciam diretamente no desenvolvimento do trabalho da escola. As competências gestoras, apontadas por Lück (2009) serviram para conhecer um pouco mais sobre o papel e a atuação do gestor escolar e como suas ações ou ausência delas, refletem no cotidiano escolar, inclusive nas relações interpessoais da equipe.

Foi possível identificar mediante análise de resultados, que os professores da escola em questão interagem bem entre si, mas que não interagem bem com a gestora da escola, devido à falta de abertura para a gestão democrática. Também foi possível perceber que, mesmo a escola apresentando essas dificuldades no relacionamento interpessoal da equipe, que a estrutura física escolar seja insuficiente para o atendimento da modalidade de tempo integral, e ainda, que os espaços físicos para atividades extraclasse sejam reduzidos, os resultados educacionais dos alunos da escola não tem diminuído. Isso foi constatado nos resultados das avaliações externas e no IDEB da escola. Notou-se que o comprometimento dos professores são grandes aliados na obtenção de tal desempenho.

Ressaltamos que este trabalho foi estruturado com vistas a compreender quais práticas (gestoras e pedagógicas) influenciam nos resultados educacionais da Escola Aquarela, e no decorrer das evidências, vimos que esses resultados de desempenho não se limitam a um fator isolado, mas a uma soma de pequenas e grandes ações, sendo que observamos as que enfatizam o trabalho colaborativo, a apropriação de resultados, o empenho da gestora em cobrar os resultados, as tecnologias existentes nas salas de aula, a ampliação da jornada escolar que embora não seja o fator principal, faz com que os alunos sejam expostos aos conteúdos curriculares por mais tempo. O nível de formação da equipe pedagógica, as formações continuadas que permitem aos professores dinamizarem as aulas também são aspectos observados.

Todavia, apareceram como pontos a serem melhorados: o modelo de gestão com características de uma atuação centralizada e autoritária, a falta de acompanhamento efetivo do pedagogo nas atividades de planejamento docente e

atividades pedagógicas e a descontinuidade de práticas docentes devido a falta de registros dos projetos e das ações anteriormente desenvolvidas. Essas dificuldades, embora existam, não diminuem o empenho da equipe para conseguir o bom desempenho dos alunos.

Falamos que a escola, objeto da pesquisa, era vista pela secretaria de educação como uma escola de sucesso. Acreditamos que tal sucesso fica evidenciado e confirma-se nos bons resultados e desempenho dos estudantes, mesmo com alguns problemas estruturais e questões que demandam melhorias. É de sucesso do ponto de vista da aprendizagem efetiva dos alunos, pois gestor, docentes e demais funcionários mostram comprometimento em desenvolver um trabalho qualitativo.

Assim, salientamos a importância deste estudo, pois beneficiará a escola pesquisada, alinhando e melhorando o trabalho que já vem sendo realizado, bem como poderá beneficiar outras instituições do mesmo porte e seguimento que buscam entender quais e como são as práticas dos profissionais da Escola Aquarela.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM). Manaus, AM, 2008a.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008**. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Manaus, AM, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus, AM, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular das Escolas de Tempo Integral**. Manaus, AM, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Sistema de Avaliação de Desempenho do Estado do Amazonas **Resultados por escola – 2013**. Manaus, AM, 2013. Disponível em < <http://www.sadeam.caedufff.net/resultados-2/resultados-por-escolas/resultados-2013/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **SADEAM – 2014**. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, v. 1, jan./dez. 2014a.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova a matriz curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas de Tempo Integral da Capital e Interior do Amazonas. Manaus, AM, 2014b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Pedagógica e Curricular de Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral – 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Manaus, AM, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Notícias. **Amazonas bate meta do Ideb em todos os níveis** [online]. Manaus, AM, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2016/09/amazonas-bate-meta-do-ideb-em-todos-os-niveis/>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **SIGIAM. Dados das escolas**. Manaus, AM, 2017a. Disponível em: < <http://sigiam.prodam.am.gov.br/> >. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Políticas Públicas Educacionais. **Documento Orientador para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Estado do Amazonas**. Manaus, AM, 2017b.

ANTUNES, C. **As escolas e seus desafios**. 1.ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2014.

ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano; tradução Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNADOL, E. da S.; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.

BOAVIDA, A.M.; PONTE, J.P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** Lisboa: APM, 2002. p.43-55

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.17, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BEHR, A.; MORO, E.L.S.; ESTABEL, E.B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da informação**, Brasília, v.37, n. 2, p. 32-42, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N; CUNHA, M. A.de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 2, p. 71-79, nov. 2011.

CARDOSO, I. M. da R. **Programa escola integral em Manaus:** um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.46, p.249-259, maio/ago, 2010.

CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Padrões de desempenho e níveis de desempenho.** Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: < <http://www.sadeam.caedufjf.net/padroes-de-desempenho/>> . Acesso em: 29 maio 2017.

CONSED - CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO CONSED. Central de Conteúdos. **Escolas da rede Pública Estadual do Amazonas Avançam na Educação** [online], 18 ago. 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/escolas-da-rede-publica-estadual-do-amazonas-avancam-na-educacao>>. Acesso em: 26 maio 2016.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n.31, p.213 – 230, 2008.

ESCOLA ESTADUAL AQUARELA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Manaus, AM, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB- Resultados e metas**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. S. do R. C. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **Educação Integral**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

PONTES, L. A. F. **Avaliação Educacional em Grande Escala: A experiência Brasileira**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2012. (Guia de estudos)

SILVA, A.V. **O projeto educação em tempo integral (PROETI): lições e perspectivas para a educação em tempo integral na SRE-Divinópolis/MG**. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015a.

SILVA, H.G. **Apropriação dos resultados do SADEAM pela equipe gestora de uma escola em tempo integral do ensino médio da rede estadual do Amazonas.** 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015b.

SILVA, V. G. da. Uso de Avaliações em larga escala em âmbito escolar. FCC e Fundação Itaú Social. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36^a, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt14_3264_resumo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 10. ed. Editora: Atlas, 2009.

APÊNDICE A - ENTREVISTA 1- PROFESSOR MANTIDO

Caro (a) Professor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e esta entrevista tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade da sua escola e as práticas nela existente, sendo um grande referencial para minha dissertação. Os dados aqui obtidos servem, única e exclusivamente para compor essa pesquisa científica. Desta forma, solicito sua colaboração para responder as perguntas, ressaltando que sua identidade será preservada e as informações desta entrevista serão usadas apenas para fins de pesquisa.

No mais, agradeço sua colaboração e atenção.
Elsilene Nogueira

1. Há quanto tempo você trabalha nesta escola e qual sua formação?
2. Em qual série (s) e componente (s) curricular (es) você atua?
3. Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada específico à sua atuação profissional? Se sim, qual e quem promoveu?
4. Como ocorre a recepção de novos professores quando há mudanças no quadro docente? Que orientações recebem da equipe gestora?
5. Você planeja suas aulas com outros professores ou prefere fazer individualmente? De qual forma isso contribui para a sua prática?
6. Ainda sobre o planejamento das suas aulas, existe algum tipo de acompanhamento (pedagógico ou burocrático) da equipe gestora? Como isso ocorre?
7. Você desenvolve alguma atividade/projeto específico para a sua turma, como por exemplo, o uso de material diferenciado ou estratégia de ensino? Se sim, de onde surgiu a ideia e como isso ocorre? Você dialoga com outros professores sobre esses projetos, caso desenvolva?
8. Entre o período de 2007 a 2015 esta escola saiu de um IDEB 4.0 para o IDEB 7.8, apresentando uma alteração significativa nesse índice educacional. Frente a isso a quais fatores você atribui esses resultados?

9. Você poderia elencar 03 principais fatores que em sua opinião contribuem para a melhoria dos resultados? Por que considera esses elementos como os principais para essa melhoria?
10. Que medidas são tomadas para evitar a evasão e o baixo desempenho dos estudantes dessa escola? Em sua percepção como isso reflete os resultados da escola?
11. Qual o papel do tempo integral nos processos escolares? Você acha que ele influencia na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações externas?
12. A equipe discute os resultados das avaliações externas? De que forma se organizam?
13. Como você caracterizaria a gestão da escola? Por quê? Como é a relação entre o gestor e os docentes? E a relação com os outros funcionários?
14. Há alguma questão que gostaria de falar e não foi abordada?

APÊNDICE B - ENTREVISTA 2- EX-PROFESSOR DA ESCOLA

Caro (a) Professor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e esta entrevista tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade da sua escola e as práticas nela existente, sendo um grande referencial para minha dissertação. Os dados aqui obtidos servem, única e exclusivamente para compor essa pesquisa científica. Desta forma, solicito sua colaboração para responder as perguntas, ressaltando que sua identidade será preservada e as informações desta entrevista serão usadas apenas para fins de pesquisa.

No mais, agradeço sua colaboração e atenção.
Elsilene Nogueira

1. Qual sua formação?
2. Quanto tempo você trabalhou na escola e neste período em qual série (s) e componente (s) curricular (es) você atuava?
3. Enquanto estava na escola você participou de algum curso de formação continuada específico à sua atuação? Se sim, qual e quem promoveu?
4. Durante sua atuação, você presenciou mudanças no quadro docente? Como era a recepção desses novos professores e que orientações recebiam da equipe gestora?
5. De que forma você planejava suas aulas? Na elaboração dos planejamentos discutia com outros professores ou fazia individualmente? De qual forma isso contribuía para a sua prática docente?
6. Ainda sobre o planejamento das suas aulas, existia algum tipo de acompanhamento (pedagógico ou burocrático) da equipe gestora? Como isso ocorria?
7. Você desenvolvia alguma atividade/projeto específico na sua turma, como por exemplo, o uso de material diferenciado ou estratégia de ensino? Se sim, como isso ocorria? Ao sair da escola como foi a forma de registro que deixou do projeto? Caso não tenha deixado, em sua percepção, como isso poderia ter sido feito?

8. Entre o período de 2007 a 2015 a escola saiu de um IDEB 4.0 para o IDEB 7.8, apresentando uma alteração significativa nesse índice educacional. Frente a isso a quais fatores você atribui esses resultados?
9. Você poderia elencar 03 principais fatores que em sua opinião contribuem para a melhoria dos resultados? Por que considera esses elementos como os principais para essa melhoria?
10. Que medidas da escola você percebia para evitar a evasão e o baixo desempenho dos estudantes? Em sua percepção como isso refletia nos resultados?
11. Qual o papel do tempo integral nos processos escolares? Você acha que ele influencia na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações externas?
12. A equipe discutia os resultados das avaliações externas? De que forma se organizavam?
13. Tendo em vista o tempo que esteve na escola, como você caracterizaria a gestão? Por quê? Como era a relação entre o gestor, docentes e demais funcionários?
14. Há alguma questão que gostaria de falar e não foi abordada?

APÊNDICE C - ENTREVISTA 3- PROFESSOR NOVO NA ESCOLA

Caro (a) Professor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e esta entrevista tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade da sua escola e as práticas nela existente, sendo um grande referencial para minha dissertação. Os dados aqui obtidos servem, única e exclusivamente para compor essa pesquisa científica. Desta forma, solicito sua colaboração para responder as perguntas, ressaltando que sua identidade será preservada e as informações desta entrevista serão usadas apenas para fins de pesquisa.

No mais, agradeço sua colaboração e atenção.
Elsilene Nogueira

1. Há quanto tempo você está trabalhando nesta escola e qual sua formação?
2. Em qual série (s) e componente (s) curricular (es) você está atuando?
3. Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada específico à sua atuação profissional? Se sim, qual e quem promoveu?
4. Como você foi recepcionado (a) ao chegar na escola? Que orientações recebeu da equipe gestora? E dos professores?
5. De que forma você planeja suas aulas? Na elaboração dos planejamentos discute com outros professores ou faz individualmente? De qual forma isso contribui para a sua prática?
6. Ainda sobre o planejamento das suas aulas, existe algum tipo de acompanhamento (pedagógico ou burocrático) da equipe gestora? Como isso ocorre?
7. Você desenvolve alguma atividade/projeto específico para a sua turma, como por exemplo, o uso de material diferenciado ou estratégia de ensino? Se sim, de onde surgiu a ideia e como isso ocorre? Você conversa com outros professores sobre esses projetos, caso desenvolva?
8. Entre o período de 2007 a 2015 a escola saiu de um IDEB 4.0 para o IDEB 7.8, apresentando uma alteração significativa nesse índice educacional.

Frente a isso, considerando suas observações desde que chegou na escola, a quais fatores você atribui esses resultados?

9. Você poderia elencar 03 principais fatores que em sua opinião contribuem para a melhoria dos resultados? Por que considera esses elementos como os principais para essa melhoria?
10. Que medidas são tomadas para evitar a evasão e o baixo desempenho dos estudantes dessa escola? Em sua percepção como isso reflete nos resultados da escola?
11. Qual o papel do tempo integral nos processos escolares? Você acha que ele influencia na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações externas?
12. A equipe discute os resultados das avaliações externas? De que forma se organizam?
13. Como você caracterizaria a gestão da escola? Por que? Como é a relação entre o gestor e os docentes e demais funcionários?
14. Há alguma questão que gostaria de falar e não foi abordada?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SER APLICADA AO SECRETÁRIO DA ESCOLA

Caro (a) Secretário (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e esta entrevista tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade da sua escola e as práticas nela existente, sendo um grande referencial para minha dissertação. Os dados aqui obtidos servem, única e exclusivamente para compor essa pesquisa científica. Desta forma, solicito sua colaboração para responder as perguntas, ressaltando que sua identidade será preservada e as informações desta entrevista serão usadas apenas para fins de pesquisa.

No mais, agradeço sua colaboração e atenção.

Elsilene Nogueira

1. Há quanto tempo você trabalha nesta escola e qual sua formação?
2. Qual o seu papel frente ao trabalho desenvolvido na escola? Você realiza alguma atividade que ajude diretamente no trabalho da equipe pedagógica da escola? Qual?
3. Você percebe a participação dos professores da escola em cursos de formação continuada? Se sim, como essas formações são divulgadas na escola?
4. Você percebe a existência de trabalho colaborativo entre professores, como por exemplo, planejamento coletivo? Se sim, como isso ocorre?
5. Ainda sobre o planejamento dos professores, você percebe algum tipo de acompanhamento da equipe gestora? Há alguma forma de registro documental na secretaria, por exemplo, planos de aula ou fichas de acompanhamento de planejamento?
6. Você percebe se os professores confeccionam algum tipo de material pedagógico ou impresso para trabalhar com os alunos? Como isso acontece?
7. Há na secretaria da escola registro dos projetos realizados no turno e contraturno escolar? Você poderia dar exemplo de algum?

8. Entre o período de 2007 a 2015 a escola saiu de um IDEB 4.0 para o IDEB 7.8, apresentando uma alteração significativa nesse índice educacional. Frente a isso a quais fatores você atribui esses resultados?
9. Você poderia elencar 03 principais fatores que em sua opinião contribuem para a melhoria dos resultados? Por que considera esses elementos como os principais para essa melhoria?
10. Por sua observação você considera que o gestor influencia nos resultados educacionais da escola (IDEB, SADEAM)? Se sim, de que forma isso estaria acontecendo?
11. Você acha que tempo integral influencia na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações externas? Como?
12. A equipe discute os resultados das avaliações externas? De que forma se organizam?
13. Como você caracterizaria a gestão da escola? Por que?
14. Como você observa a relação entre o gestor escolar e os professores? E com os outros funcionários?
15. Você percebe se os professores trabalham em colaboração, se planejam coletivamente ou se trocam experiências? Se sim, de que forma?
16. Como você percebe a interação dos professores com os alunos? E a interação dos professores com a gestão?
17. A escola, em seu painel de gestão que fica exposto no corredor de entrada, apresenta a pesquisa de satisfação de pais, alunos e docentes com relação à escola. Como você interpreta o nível de satisfação dos alunos, responsáveis e dos professores com relação à escola? De que forma isso influencia na procura por vagas na escola?
18. Há alguma questão que gostaria de falar e não foi abordada?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SER APLICADA AO (A) GESTOR (A) DA ESCOLA

Caro (a) Gestor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e esta entrevista tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade da sua escola e as práticas nela existente, sendo um grande referencial para minha dissertação. Os dados aqui obtidos servem, única e exclusivamente para compor essa pesquisa científica. Desta forma, solicito sua colaboração para responder as perguntas, ressaltando que sua identidade será preservada e as informações desta entrevista serão usadas apenas para fins de pesquisa.

No mais, agradeço sua colaboração e atenção.
Elsilene Nogueira

1. Há quanto tempo você é gestor (a) nesta escola? Como se deu essa escolha?
2. Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada específico à sua atuação profissional? Se sim, qual e quem promoveu?
3. Como ocorre a recepção dos professores quando há mudanças no quadro de docentes? Que orientações recebem da equipe gestora?
4. Os professores da escola participam de algum curso de formação continuada? Se sim, quem promove e como são divulgadas na escola?
5. Você percebe se os professores trabalham em colaboração, se planejam coletivamente ou se trocam experiências? Como isso ocorre?
6. Como é realizado o planejamento dos professores? Existe algum tipo de acompanhamento da equipe gestora?
7. Os professores desenvolvem alguma atividade/projeto específico em suas turmas, como por exemplo, algum deles faz uso de material ou estratégia de ensino diferenciada? Se sim, como isso ocorre?
8. Entre o período de 2007 a 2015 a escola saiu de um IDEB 4.0 para o IDEB 7.8, apresentando uma alteração significativa nesse índice educacional. Frente a isso, considerando suas observações desde que chegou na escola, a quais fatores você atribui esses resultados?

9. Você poderia elencar 03 principais fatores que em sua opinião contribuem para a melhoria dos resultados? Por que considera esses elementos como os principais para essa melhoria?
10. Que medidas são tomadas para evitar a evasão e o baixo desempenho dos estudantes dessa escola? Em sua percepção como isso reflete nos resultados da escola?
11. Qual o papel do tempo integral nos processos escolares? Você acha que ele influencia na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações externas da escola?
12. A equipe discute os resultados das avaliações externas? De que forma se organizam?
13. Como você caracteriza a sua gestão? Por quais motivos?
14. Há alguma questão que gostaria de falar e não foi abordada?