



# ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA:

*competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, AM, Brasil no período 2020-2021*

---

**Nazineide Brandão de Souza Lucas**

**Análise dos procedimentos numa gestão democrática: competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, Am/Brasil no período 2020-2021**

Nazineide Brandão de Souza Lucas

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Autora**

Nazineide Brandão de Souza Lucas

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

A Autora

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva  
*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza  
*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos  
*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega  
*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva  
*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira  
*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos  
*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso  
*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão  
*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior  
*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra  
*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim  
*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap  
*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho  
*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

*Universidade Norte do Paraná*

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus  
Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

*Instituto Federal do Acre*

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

*Universidade Federal do Piauí*

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

*Instituto Federal de Santa Catarina*

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pela autora para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas neste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de sua autora e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

L9331 Lucas, Nazineide Brandão de Souza

Análise dos procedimentos numa gestão democrática: competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, AM, Brasil no período 2020-2021 [recurso eletrônico]. / Nazineide Brandão de Souza Lucas. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 136 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-150-3

DOI: 10.47573/aya.5379.1.88

1. Escolas - Organização e administração. 2. Aprendizagem. 3. Ambiente escolar – Avaliação. 4. Prática de ensino - Manaus (AM). I. Título

CDD: 371.2011

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações  
de Periódicos e Editora EIRELI**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
A democracia numa visão holística no ambiente escolar .....	15
A democracia e o ambiente escolar .....	21
Clima organizacional democrático .....	22
Motivação .....	25
Gestão pedagógica .....	29
A gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.....	31
Gestão participativa .....	33
Gestão participativa e o projeto político pedagógico .....	36
Princípios que devem nortear um PPP .....	40
Autonomia e a gestão participativa.....	46
O processo interpessoal na gestão participativa.....	50
A trajetória da avaliação escolar no Brasil .....	52
Avaliação no sistema educacional brasileiro ...	53
BNCC .....	66
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>70</b>
Projeto de pesquisa .....	70
Tipo de pesquisa.....	72
Enfoque.....	72
População e amostra .....	73
Sujeito .....	73

Técnica e instrumentos de coletas de dados...	73
Procedimento de coletas de dados.....	73
<b>ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
Organização e avaliação dos resultados .....	75
O SAEB na equalização da educação brasileira . .....	75
A importância da Gestão Escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB.....	84
Práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras .	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>128</b>
Questionário aos profissionais de ensino .....	128
Roteiro de entrevista com as professoras ....	128
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>130</b>
<b>SOBRE A AUTORA .....</b>	<b>131</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>132</b>

# Apresentação

O objetivo dos professores, escolas e equipe de apoio é o desenvolvimento ideal dos alunos. Esse objetivo depende de uma gestão escolar eficaz, que por sua vez depende de um currículo adequado e de ambientes de ensino e aprendizagem de apoio. Esta dissertação de mestrado é focada sobre a dinâmica das competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB a partir da necessidade de uma gestão escolar democrática. Mostra-se a necessidade do ensino da inteligência emocional em sala de aula e do ensino centrado no aluno. Assim este estudo tem por objetivo geral analisar as competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental para garantir proficiência na avaliação do SAEB destacando a intervenção da gestão escolar, além de especificamente demonstrar a importância do SAEB na equalização da educação brasileira; mostrar a importância da gestão escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB; e, descrever as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras a partir das ferramentas que proporcionem novos conhecimentos para seu ensino aprendizagem no campo da leitura e escrita. Para o atingimento dos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica por revisão integrativa com base nos estudos de Alarcão (2008), Amaral (2013), Bobbio (1987), Dalbério (2008), Lück (2016), Maia e Bogoni (2010), Pacifico (2014), Paro (1992) e, Tenório (1997), além de uma pesquisa de campo que ouviu profissionais do ensino, alunos e comunitários para investigar a gestão coordenada e integrada do comportamento positivo do aluno, o desenvolvimento de toda a escola e a gestão de uma cultura de comportamento positivo. O estabelecimento de uma escola participativa depende da interação da administração com o contexto social e organizacional mais amplo em que se encontram. O estudo conclui que existe uma correlação entre os métodos de ensino e o resultado do SAEB. Os resultados do SAEB pode ser considerado o aspecto corretivo do ensino, evitando assim comportamentos inadequados dos alunos. São fornecidas recomendações e diretrizes para o uso de métodos de ensino alternativos e ajustados eficazes para apoiar a gestão escolar no uso de habilidades cognitivas no contexto escolar.

*Nazineide Brandão de Souza Lucas*

## INTRODUÇÃO

A participação da organização comunitária não é apenas a forma mais eficaz de que a população pode lançar mão para resolver os problemas escolares. É a única maneira através da qual os problemas da escola podem realmente ser resolvidos. É através da organização da comunidade que esta pode resolver por si mesma os problemas existentes ou exigir de quem de direito – as autoridades públicas, por exemplo – a solução.

No ano de 1984, que os processos de gestão escolar participativa se intensificaram no Brasil, principalmente depois do advento da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, onde os processos de gestão democrática foram estabelecidos como um princípio do modelo de gestão da escola pública.

Mas esse processo, embora regulamentado há 20 anos ainda engatinha na escola pública brasileira, ainda centrada em modelos basilares de gestão autocrática. Esse processo começa pela escolha monocrática do gestor escolar, na maioria das escolas públicas brasileiras, uma pessoa do sistema político que ora vigora. Geralmente atrelado, profundamente ao partido político detentor do poder. O mesmo ocorre com os gestores dos instrumentos de gestão escolar democrática – Conselho Escolar, Congregação de Professores e Pedagogos, organização funcional, Associação de Pais, Mestres e Comunitários - APMCs e Grêmios Estudantis, onde prevalece, na maioria das escolas públicas brasileiras a vontade do gestor da escola.

Normalmente pensa-se num gestor como um indivíduo numa organização, provido de poder legítimo (autoridade) para dirigir as atividades relacionadas ao trabalho. Sendo assim, neste contexto um gestor escolar é um líder. Todavia, há mais na gestão escolar do que a simples liderança. Mesmo a visão tradicional

da gestão sugere que os gestores planejam, organizam, dirigem, controlam e coordenem. A literatura sobre a gestão democrática tem evoluído muito desde o advento da Lei nº 9.394/1996 no sentido de interpretar e descrever as principais características pessoais dos gestores participativos eficazes, incluindo uma visão mais funcional básica que traduz o que a gestão democrática eficaz deveria fazer. Estas pesquisas chegaram até o ponto de fazer abordagens situacionais e/ou contingenciais, na tentativa de propor um estilo bem mais flexível ou adaptado para a gestão democrática eficaz.

Mas ao longo dos tempos e, fundamentalmente nos últimos trinta (30) anos essas pesquisas tem sido alvo de muitas críticas que se sentam nas limitações da abordagem que para os críticos se preocupam muito mais com o comportamento dos gestores em sua relação com seus subordinados do que em vez de buscar maiores explicações no contexto maior de suas organizações escolares, ou seja, para os críticos as abordagens anteriores dedicavam pouca atenção às funções da gestão democrática em detrimento da mudança organizacional da escola.

Além disso, outras pesquisas empíricas sugeriram enfaticamente que a gestão democrática, como tradicionalmente foi definida, é apenas uma pequena parte do papel do gestor, e que essa falta de amplitude ou perspectiva nas pesquisas sobre gestão democrática pode ajudar a explicar boa parte das inconsistências encontradas nos resultados obtidos.

Diante de novas concepções sobre o processo ensino aprendizagem, percebe-se que o aluno possui dificuldades quanto a utilização das provas de larga escala, como a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diante deste entrave a situação problema a gestão escolar poderia propor melhorias no ensino aprendizagem dos discentes para que se possa obter uma leitura compreensiva, para obtenção positiva da prova do SAEB.

Pergunta Central: quais as competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental para garantir proficiência na avaliação do SAEB destacando a intervenção da gestão escolar na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas no período 2020/2021? Perguntas específicas: Qual a importância do SAEB na equalização da educação brasileira? Qual a importância da gestão escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB? Quais as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras relacionado as ferramentas que proporcionem novos conhecimentos para seu ensino aprendizagem no campo da leitura e escrita? Hipótese: O SAEB é um excelente termômetro sobre a aprendizagem dos alunos, dessa forma, o preparo dos discentes para uma prova de larga escala como o SAEB é fundamental, sendo assim, o corpo escolar pode contribuir para um desempenho positivo dos mesmos utilizando metodologias ativas que prendem a atenção dos alunos ao assunto. Os alunos estão aptos para a prova do SAEB a partir de um trabalho pautado em metodologias que visem um desempenho positivo na realização da prova de onde presume-se que o levantamento de informações sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para realização da prova do SAEB pode ser feito como um mecanismo de resolução dessas dificuldades.

Objetivo geral: Analisar as competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental para garantir proficiência na avaliação do SAEB destacando a intervenção da gestão escolar na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas no período 2020/2021. Objetivos específicos: demonstrar a importância do SAEB na equalização da educação brasileira; mostrar a importância da gestão escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB; e, descrever as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras relacionando as ferramentas que proporcionem novos conhecimentos para seu

ensino aprendizagem no campo da leitura e escrita.

Justificativa: Os ambientes escolares devem estar abertos a novas mudanças e precisam-se ter resultados na forma de mediar toda a comunidade escolar. Os quatros pilares básicos da Educação preconizados pela UNESCO, fazem-se muito presente no dia a dia escolar: aprender a conhecer, aprender a viver junto, aprender a fazer e aprender a ser. Através desse pensamento a presente pesquisa traz como tema: “Análise dos procedimentos numa gestão democrática: competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB”.

O SAEB é um sistema que avalia as habilidades dos alunos da educação básica por meio de aplicação de provas, logo, para desenvolver as habilidades dos alunos faz-se um instrumento estratégico capaz de promover os discentes para um bom desenvolvimento cognitivo, fazendo o uso de metodologias que atraem e possibilite um aprendizado eficiente por meio do aluno.

Neste pensamento os resultados das avaliações sistêmicas em larga escala como é o caso da prova do SAEB, subsidiam análises com o objetivo de verificar se a escola está cumprindo efetivamente o seu papel que é o de ensinar e promover a aprendizagem dos alunos, procurando desenvolver competências básicas para pleno exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, é essencial que o professor adote práticas para requerer o desenvolvimento do ensino aprendizagem em conjunto com as habilidades para a efetiva mudança no domínio do conhecimento, realizando um levantamento das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos e trabalhando a partir disso para um bom desempenho nas avaliações.

Destaca-se a participação da gestão escolar para a criação de metodologias para o alcance desses objetivos, fazendo a inclusão de todos no

ambiente escolar, propor capacitação e sugestões para a atuação dos discentes frente a essa dificuldade enfrentada, em busca de um bom desempenho dos alunos tanto na prova do SAEB como no seu dia a dia escolar, propor e criar mecanismos de melhorias para que o trabalho dos docentes seja eficiente.

Diversos fatores contribuem para um bom desempenho escolar, fatores sociais, culturais e políticos, mas o objetivo maior é propor além do acesso a esse direito, visar sempre o bom desempenho dos alunos, mesmo sendo um dever do estado, o papel da família e da sociedade civil são fundamentais, como afirma a Constituição Federal em seu art. 205.

Viabilidade: este estudo é viável por que apresenta os benefícios para a sociedade, além de identificar o tipo de gestão praticado no espaço escolar, portanto é fundamental enfatizar a necessidade de se pesquisar a questão da gestão democrática de uma perspectiva social, demonstrando o desenvolvimento entre as questões sociais e políticas que envolvem a gestão da escola pública, uma vez que estas englobam diversos problemas sociais. O campo empírico escolhido para guiar tal discussão, foi a Escola Estadual Aristoteles Comte de Alencar do Distrito Leste da cidade de Manaus.

Para o atingimento dos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica por revisão integrativa com base nos estudos de Alarcão (2008), Amaral (2013), Bobbio (1987), Dalbério (2008), Lück (2016), Maia e Bogoni (2010), Pacífico (2014), Paro (1992) e, Tenório (1997), além de uma pesquisa de campo que ouviu profissionais do ensino, alunos e comunitários para investigar a gestão coordenada e integrada do comportamento positivo do aluno, o desenvolvimento de toda a escola e a gestão de uma cultura de comportamento positivo.

O trabalho está assim dividido: - Introdução – apresenta e contextualiza o estudo. Marco teórico que trata da parte teórica que embasou o estudo. Metodologia – detalhamento da realização da pesquisa. Análise de resultados que foram

organizados de acordo com cada objetivo específico. Conclusão – Resposta ao objetivo geral e aos objetivos específicos. - Recomendações – Apontamentos das sugestões que o estudo apontou. - Referências – Detalhamento do material bibliográfico utilizado na pesquisa. - Apêndices – Apresentação do questionário utilizado na pesquisa de campo.

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## A democracia numa visão holística no ambiente escolar

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de ensino de forma que possibilite a participação, transparência e democracia, essa convivência envolve, além dos demais projetos, o pedagógico e o conselho escolar, como se fosse uma rede, cuja função é manter todas as partes firmemente unidas. Com isso, cada vez mais fica claro que a escola deve abrir suas portas para a comunidade fazendo com que essa parceria envolva responsabilidade, compromisso e confiança (CARVALHO, 2011).

A comunidade deve integrar-se aos projetos da escola e inserir-se no cotidiano da mesma. Para Carvalho (2011, p. 22).

A escola precisa ser aberta, acessível a todos, aos que são altamente educados e aos que, por qualquer razão não tiveram acesso a uma educação avançada anteriormente. Precisa incorporar os mecanismos da participação da comunidade como instrumento cotidiano de gestão.

Uma gestão Democrática tem a participação efetiva e eficaz de diferentes segmentos que contribuem para o desenvolvimento da educação, sendo assim, faz-se necessário que a escola apresente também, autonomia no papel do gestor, pois, essa prática refletirá por toda a instituição, porém, para construir esse novo modelo de gestão é preciso enfrentar grandes desafios, uma vez que uma gestão democrática envolve parcerias, pluralidades culturais diversas, trabalho em equipe e principalmente, compartilhar poder (CARVALHO, 2011).

Dessa forma a Gestão Democrática, precisa ser praticada no cotidiano escolar, e torna-se necessário saber que sem autonomia e participação a gestão democrática deixa de existir, pois considerando as atuais condições o exercício da autonomia na escola se faz sem criatividade e sem consenso algum (SILVA, 2007).

Cabe também aos atores educacionais transformar essa situação resgatando a escola como centro do processo educativo, ocupando todo seu espaço com a participação e o planejamento coletivo, essa participação pode ser materializada com o funcionamento efetivo dos Conselhos Escolares, convocando não somente a comunidade como outros segmentos existentes na instituição, para que todos possam contribuir com igualdade de oportunidades na construção da democracia e no aproveitamento de todo o espaço que a escola venha oferecer (GADOTTI, 2004).

Gestão Democrática é também garantir que todos os envolvidos no trabalho escolar saibam como a escola funciona e interfiram na definição de seus rumos, tendo sempre como referência os princípios do projeto político pedagógico, seja, a gestão democrática e a autonomia, onde o sentido da vivência de tais princípios é o projeto propor e o regimento contemplar estas normas, portanto, é essencial que no relacionamento democrático, alunos, professores, funcionários e pais exercitem seus direitos e deveres e que a escola seja uma experiência criativa de conviver socialmente, formadora do cidadão, para além do que se ensina na sala de aula (CARVALHO, 2011).

O Conselho Escolar é corresponsável pela ampliação das oportunidades de aprendizagens significativas para os estudantes. Contribuindo com o estímulo à participação qualificada dos seus membros nas discussões coletivas buscando objetivos comuns, como também refletir sobre o processo pedagógico e sobre o cotidiano da escola com visão da realidade da comunidade escolar e local para assim favorecer suas articulações com a sociedade (ARAÚJO, 2010).

Nesse sentido o Conselho Escolar precisa estar preparado e estabelecer estratégias quanto as funções que lhe são demandadas como deliberar sobre as formas de promover os princípios de convivência democrática no âmbito escolar e participar ativamente dos processos avaliativos. A escola é um espaço

fundamental para o desenvolvimento da democracia participativa, pois favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade (SILVA, 2007).

O Conselho Escolar é o órgão colegiado que representa tanto a comunidade escolar como a comunidade local junto a administração da escola atuando em sintonia com a mesma e definindo caminhos para tomadas de decisões condizentes com as necessidades apresentadas (SILVA, 2007).

Na verdade, são as estruturas sócio-econômicas que se constituem nos fatores mais graves a impedir a democratização da escola, pois, essa está diretamente ligada ao acesso, à permanência e a gestão. Assim, De Paula (2000, p. 63) discute parâmetros que se associam em busca de interagir entre si para verdadeiramente criar os mecanismos de democratização. Estas passam pela:

Funcionalidade da escola como centro das discussões dos problemas e soluções comunitárias; - Realização de um trabalho docente com base no cotidiano dos alunos; - Discutir os processos de escolha dos gestores de forma ampla e democrática; - Consolidar o processo de planejamento da escola a partir dos pressupostos do Projeto Político Pedagógico real; e, - Rediscutir o trabalho da escola como um todo, a partir de mecanismos avaliativos constantes.

Como se pode observar nos parâmetros de De Paula (2000) é preciso considerar que uma efetiva democratização das relações no interior da escola depende fundamentalmente da democratização da sociedade. No entanto, esta não é uma relação unilateral, mas um movimento dialético. O ponto principal é justamente como compreender este movimento, sem superdimensionar um em detrimento do outro, e contribuir para que se efetive a transformação de uma Sociedade/Escola autoritária para uma Sociedade/Escola democrática.

Esse é o grande problema da implementação de uma escola democrática: a falta de costume, por parte das comunidades em práticas democráticas, já que as deformidades das práticas democráticas no Brasil são históricas e, sempre

foram baseadas em oportunismos. Esse oportunismo é histórico, pois, segundo Oliveira (2003) em Portugal as práticas clientelistas eram intensas, já que a corte fazia de tudo para agradar os súditos com benesses que por ventura lhes atribuíam uma sequência de privilégios.

Desta forma, esse oportunismo exagerado utilizado pelas elitistas brasileiras, se transformou em desconfiança, por parte da população, que passou a ver os políticos e as instituições da democracia ser transformados em alvos de uma visão profundamente negativa, levando-os a ocuparem os últimos lugares na estima da população (OLIVEIRA, 2003).

Assim, apesar de o processo de escolha dos gestores escolares, hoje no Brasil, serem produzidos através do voto, isso não se transforma em prática democrática, já que a prática eleitoral no país, ainda é clientelista, a política do favor e a defesa dos interesses privados. Essa é a formatação da democracia brasileira que acaba por se transferir para todos os campos da sociedade.

A autora fala exatamente desses descréditos nos políticos e na política, a partir de comportamentos não democráticos e a institucionalização do poder econômico, como em determinadas campanhas eleitorais, para os mais diversos cargos (OLIVEIRA, 2003).

É justamente por isso que, uma das deficiências mais sentidas no processo de gestão escolar está diretamente ligada à imposição da vontade do governo, que promove eleição, mas trabalha para um candidato, representante do sistema, se traduzindo em uma tradição oligárquica incontestável o que leva à extrema privatização dos interesses na política educacional (GADDOTI, 2004).

Desta forma, pode-se inferir que em termos gerais, a discussão histórica sobre a democratização da gestão escolar pode ser apresentada como reflexo de uma rivalidade histórica entre ideias liberais, democráticas e participativas,

de um lado e ideias autoritárias, elitistas e corporativas, de outro. É claro que não se trata de uma divisão homogênea; de ambos os lados identificam-se variações teóricas e práticas. Do lado pró da gestão democrática e participativa está o papel fundamental da educação: fomentar a cidadania e, radicalidade a soberania popular (CARALHO, 2011).

Do lado anti-gestão democrática está o espectro de posições que abrangem desde o autoritarismo do Estado forte e centralizador, com a encarnação do gestor escolar carismático (ARAÚJO, 2010).

Neste sentido, fica evidente que a gestão democrática da escola não pode ser analisada sem uma análise histórica de construção da democracia brasileira, incorporando nesta análise os elementos fundamentais de autoritarismo vivido pelo povo brasileiro, que acabou por se desacostumar com os sistemas democráticos. Assim, diante das inúmeras observações de autores renomados, pode-se dizer que uma gestão democrática, só se efetiva segundo Araújo (2010, p. 133):

- A partir do pressuposto, em geral implícito, da aceitação de novos modelos gerenciais, considerando-se aspectos fundamentais da essência da escola;

- preocupar-se com aspectos processuais na análise dos problemas educacionais; - enfatizar a dimensão técnica da ação pedagógica ou de sua dimensão humana; - conceber o papel do gestor como o articulador da participação de toda a comunidade escolar; - a partir da análise crítica do sistema educacional e social vigente; - procurar analisar os problemas e situações educacionais articulando os fatores processuais com os contextuais; - ampliar sua prática educativa e gerencial a partir dos pressupostos da participação e da ação coletiva. - respeita os direitos individuais e sociais de cada cidadão, independentemente da idade, sexo, raça, escolaridade e religião; - desenvolve em todos a consciência crítica para o exercício de seus próprios deveres e direitos; - exerce o poder público a serviço do bem comum; - cria espaços de participação para que todos os cidadãos possam prestar sua contribuição na organização sócio-econômicas e política; - promove a socialização do saber e o engajamento de todos na busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Na realidade o cidadão é levado a participar da gestão democrática no

momento em que percebe que a escola está de acordo com o seu interesse direto. Essa gestão que fomenta a participação implica em solidariedade, no âmbito de uma Escola, com vistas a conservar ou modificar a estrutura vigente (GADOTTI, 2004).

Então a gestão democrática é um processo de educação para a cidadania e é nesse sentido que se pensa serem os conflitos e contradições os elementos que fomentam a participação do cidadão. Segundo Saviani (2003, p. 25).

A Escola de Chicago sob forte influência da Psicologia Social, já havia se debruçado sobre o tema da ação coletiva. Desta discussão surgiram diversas abordagens. Alguns teóricos, estudiosos da sociedade de massa e, de modelos como o estrutural funcionalista de comportamento coletivo, são citados como elementos fundamentais na compreensão do problema. Outros tentaram explicar a participação individual em ações coletivas, considerando os conflitos e valores como respostas espontâneas da multidão. Considerou a multidão como o átomo mais simples na anatomia do comportamento coletivo. No entanto, influenciados pelo utilitarismo, surgiu uma nova corrente teórica nos EUA. Essa corrente via na participação uma questão de mobilização de recursos, ou seja, que de forma semelhante a um mecanismo de mercado, a decisão sobre a participação ou não, se prendia a uma avaliação sobre lucros e perdas decorrentes da ação.

Eles viam o fenômeno da participação não como uma forma do ser humano se inserir nos processos de gestão de suas comunidades, mas como fruto de ganhos e perdas, com base em variáveis como organização, interesse, recursos, oportunidades e estratégias que deveriam ser levadas em consideração para explicar mobilizações de larga escala. Mas, essa visão é muito americanizada. É muito atrelada as práticas do egoísmo (SAVIANI, 2003).

Na escola, não pode funcionar dessa forma, A gestão de uma escola tem que estimular a participação para ser democrática e o cidadão tem que se sentir parte de um grupo e tratar a questão da sua participação, como algo puramente racional e lógico ligado aos interesses quanto à obtenção de bens coletivos (SILVA, 2007).

Nesse sentido, apenas a gestão democrática pode permitir a aquisição de consciência de classe e, por conseguinte só ela pode intensificar a participação. A organização escolar não só traduz as necessidades objetivas da comunidade, mas também transforma as necessidades objetivas em algo novo e diferente (CARVALHO, 2011).

A consciência comunitária é mais forte quanto mais forte for à luta pelos objetivos de toda a comunidade. Quanto mais um grupo está em oposição a outro, ou ao ambiente em que vive, tanto maior solidariedade, coesão e, portanto, participação em uma ação comum. Saviani (2003, p. 34) informa que:

A participação na gestão democrática das escolas se propõe fins amplos ou limitados de reforma da comunidade e pode ser considerada como uma empresa coletiva para estabelecer uma nova ordem de vida. Na medida em que é político, o movimento faz prevalecer uma identificação e solidariedade política por cima das identificações e solidariedades privadas de seus membros, o que tende a gerar uma educação para a cidadania.

O início de processos de gestão democrática está na capacidade de organização da comunidade, porque assim adquire vez e voz. O processo de conquista do direito, passa normalmente pelas fases do planejamento participativo: tomada de consciência, que descobre a discriminação como injustiça; proposta de enfrentamento prático da questão; necessidade de organização política.

A gestão democrática deve ser encarada enquanto fomentadora da educação para a cidadania, pois, o cidadão ao se envolver em uma reivindicação coletiva, discute problemas que não são apenas dele e essa conscientização faz com que se questione sobre o seu papel social e político na sociedade em que está inserido.

## **A democracia e o ambiente escolar**

Embora possa parecer utopia pensar nesta direção, compreendemos

que são as utopias que movem a história, pois é possível a construção desta, por sujeitos concretos que lutam e constroem a história.

Entende-se que a democratização da gestão escolar nas escolas públicas é um caminho possível de ser perseguido, é preciso considerar, no entanto, que esta é uma tarefa complexa, pois, existem sérios entraves que dificultam o estabelecimento de uma gestão efetivamente democrática, a medida em que vários são os aspectos que reforçam o centralismo burocrático através do qual a classe dominante impõe suas ideias, deixando à margem e até mesmo camuflando a descentralização, a autonomia e a participação – mecanismos que a democracia exige.

Ao pensar-se em gestão democrática, deve-se associá-la a um sistema descentralizado de Gestão “pedagógica, de pessoas, de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros e de resultados”, no qual a Instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa e conte com a participação de seus membros para tomar decisões coletivamente, sem eximir o Estado da manutenção por esta Escola (SILVA, 2007).

### ***Clima organizacional democrático***

O ambiente psicológico de uma escola determina o desenvolvimento e o rendimento do trabalho de seus membros. A tessitura das relações interpessoais vivenciadas cotidianamente pelas pessoas influencia diretamente no ritmo de suas atividades.

Segundo Saviani (2003, p. 5) “... nos últimos anos, muitas mudanças se enraizaram no ambiente interno das organizações escolares. Embora haja variações específicas, a mudança nas gestões do clima organizacional está ocorrendo em mais e mais ambientes organizacionais escolares e de maneira mais rápida”.

As razões não são somente a tecnologia, mas principalmente a exigência de mais responsabilidades com maior colaboração, já que na maioria das escolas a participação dos colaboradores está mais estimulante e menos hierárquica (SAVIANI, 2003).

Desta forma, para o entendimento de clima organizacional de uma escola é necessário recorrer à Psicologia Organizacional, de maneira a serem identificados que fatores de natureza subjetiva podem afetar ou determinar as variáveis objetivas da organização (produtividade, qualidade, lucratividade, crescimento, etc.) (GOMES, 2014).

Na abordagem de clima organizacional, o principal aspecto que aproxima a Administração da Psicologia Organizacional diz respeito à motivação das pessoas, como fator condicionante do nível de desempenho individual e coletivo

Kurt Lewin, nos anos 1930, relacionou o comportamento humano ao ambiente, dando o conceito de “atmosfera psicológica”, como uma realidade empírica. Porém, mais tarde segundo Ashkanasy *apud* Mello (2014), por volta de 1939, Lewin, Lippitt e White, em seus estudos, utilizaram o termo “clima organizacional” para descrever as atitudes, sentimentos e os processos sociais que deram origem à integração dos componentes de um grupo.

Porém, Rizzati *et al.* (2012) defende que os primeiros estudos sobre clima organizacional surgiram nos Estados Unidos, em 1960, com os trabalhos de Forehand e Gilmar a respeito do comportamento organizacional, que se deu no decorrer de um movimento na área da administração, chamado Comportamentalismo, o qual procurou combinar humanização do trabalho com as melhorias na produção, buscando ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo, principalmente através da Psicologia, refletindo no surgimento de conceitos e indicadores.

No Brasil, segundo Bedani (2013), as pesquisas referentes ao clima organizacional tiveram início na década de 1970, tendo Souza (2008) como um dos pioneiros, o qual realizou diversos trabalhos em empresas privadas e órgãos públicos, utilizando adaptações do modelo de Litwin e Stringer. Bedani (2013) afirma que através da pesquisa de clima organizacional, o administrador tem condições de compreender melhor o comportamento dos indivíduos dentro das organizações.

É notório que o interesse pelo clima organizacional tenha, nestes últimos tempos, atingido níveis excepcionalmente elevados, principalmente em função da velocidade das mudanças e, da necessidade das organizações em acompanhar este ritmo para não serem superadas pelas empresas que conseguem acompanhar a intensa velocidade dos acontecimentos.

Quando se fala de clima organizacional, parece inapropriado que uma simples regra em geral seja considerada como recurso suficiente do qual se lança mão quando o objetivo é à busca de uma explicação ao mesmo tempo mais abrangente e mais precisa sobre as possíveis razões que levam as pessoas a agir. Existem muitas razões que explicam uma simples ação. Grande parte desses determinantes reside no interior das pessoas, tais como os seus traços de personalidade, suas predisposições e emoções, as suas atitudes, bem como as suas crenças e assim por diante (BEDANI, 2013).

O convívio social fornece farta lista de exemplos que ilustram como essas diferenças individuais resultam em expectativa pessoais diferentes de indivíduo para indivíduo. Os incontáveis objetivos que cada pessoa tem e a forma própria de persegui-los determinam fatores de satisfação motivacional que são praticamente exclusivos a cada um. Como cada pessoa tem suas próprias orientações motivacionais, não parece fácil a ela compreender o outro valorizando de forma justa as suas intenções ou motivos (SCHNEIDER e WHITE, 2014).

## Motivação

Antes de Revolução Industrial não se falava em motivação no trabalho já que o sistema produtivo era incipiente. Com a Revolução Industrial e a criação do sistema industrial de produção começou-se a se pensar como motivar os trabalhadores. Taylor & Fayol diziam com propriedade que a motivação está diretamente ligada aos aspectos financeiros, ou seja, quando incentivados monetariamente, os trabalhadores estavam profundamente motivados a produzirem cada vez mais (BATISTA *et al.*, 2016).

Na década de 1920, surgiu a experiência de Hawthorne produzida pelo Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos (National Research Council), em uma fábrica do Western Electric Company, que estava localizada em Chicago. Hawthorne é um bairro desta importante cidade americana (BATISTA *et al.*, 2016).

Embora não tenha vetor diretamente relacionado às questões motivacionais, pelo menos no início do estudo, esta experiência pode ser considerada como o fator originário de estudos motivacionais, com bases científicas.

Esta experiência tinha como objetivo inicial demonstrar que não só incentivos financeiros tinham influência na produtividade dos operários. De início procurou provar que outros aspectos, como a iluminação, tinham relação direta com a eficiência dos operários medida através da produção. Elton Mayo, precursor dos estudos motivacionais alheios a incentivos financeiros dizia que apenas estes, não eram suficientes para criar efetividade produtiva. Nascia assim, os estudos motivacionais, com a ampliação dos estudos para fatores que poderiam ter influência direta na produtividade como à fadiga, acidentes no trabalho, rotatividade do pessoal (turnover) e ao efeito das condições de trabalho

(SEVERINO, 2007).

A experiência de Hawthorne provava assim que nem só de incentivos financeiros o operário se motivava no trabalho, outros aspectos, também eram de suma importância sobre estas questões motivacionais, embora os incentivos financeiros, ainda sejam de extrema importância (SEVERINO, 2007).

Mas como conceituar motivação? Segundo Batista *et al.* (2015, p. 86) a motivação pode ser definida como “o desejo inconsciente de obter algo”. Esse desejo pode estar ligado à ascensão profissional e/ou ascensão pessoal. A ascensão profissional está no desejo de crescimento no mercado de trabalho, em se tornar referência na sua profissão, em galgar espaços mais altos no mundo do trabalho. Um exemplo bem claro disso está no senhor Amador Aguiar que começou como Office boy no Banco Bradesco e tornou-se ao longo da vida em seu presidente e principal acionista. Com relação à ascensão pessoal, está ligada ao fato de o crescimento financeiro ascender socialmente como aconteceu com várias pessoas que saíram de baixo e conseguiram crescer em sua ascensão de classe social.

Ambos os casos estão diretamente ligados ao conceito de satisfação e esta é algo em que a pessoa se realiza profundamente fazendo algo. Para Gomes (2014, p. 33) “satisfação no trabalho é fazer algo com prazer, é gostar do que se faz, é sentir-se realizado”. Ou seja, ter prazer em realizar algo está concretamente em interação como os resultados adquiridos com a execução de algo.

O médico sente-se realizado quando salva uma vida; o advogado sente-se realizado com sua atuação junto a um processo em que a justiça se estabelece; o engenheiro se sente realizado quando vê que sua obra tem função social, etc. O professor se sente realizado quando percebe que o processo ensino e aprendizagem acontece.

Estas profissões quando exercidas no âmbito da administração pública ganham o denominado valor público e o conceito de valor público foi criado por Mark H. Moore na década de 1980, nos Estados Unidos da América, a partir de uma análise da importância do trabalho do agente público (MOORE, 1994).

Diz o autor citado: “falar de qualidade no setor público é muito pouco, pois, a qualidade está implícita na produção dos serviços prestados à sociedade. Na realidade o que a sociedade quer é aferir um valor para estes serviços” (MOORE, 1994, p. 345).

Então para adquirir valor público, o profissional tem que estar muito motivado, no sentido de sentir prazer no que faz e o resultado do seu trabalho ser sentido na sociedade em uma ação transformadora.

Vive-se numa era que tem na mudança sua marca mais evidente, acelera-se constantemente o crescimento do conhecimento; a tecnologia coloca ao alcance do ser humano instrumentos todos os mais sofisticados de obtenção e transformação dos recursos naturais; novas formas de organização do trabalho trazem profundas alterações sociais, as técnicas da informática e dos meios de comunicação alteram estilos de vida e valores longamente estabelecidos (SOUZA, 2012 ).

Em suma, o mundo muda a cada dia e nele cada pessoa é, ao mesmo tempo, objeto de influência que está fora de seu controle e, é o sujeito de ações que altera esse mundo. Para Mattos (2010, p. 357):

Na medida em que, por efeito da sua satisfação no trabalho o ser humano, inserido crítica e criativamente em seu contexto, se auto realiza, ele estará se preparando para exercer uma ação transformadora sobre a as realidades que o rodeiam em busca de uma qualidade de vida melhor.

Para tal intento é preciso que o ser humano esteja motivado no trabalho. E para está motivado é necessário que o sistema produtivo der valorização ao

profissional.

A adequada manutenção e expansão das oportunidades no trabalho, associadas à efetividade de sua parte laboral irá depender, primordialmente, do sentido de compromisso e grau de motivação dos profissionais envolvidos na implementação de ações efetivas no seu exercício profissional. Para Mattos (2010, p. 358):

Esse espírito de dedicação à obra de construir algo que faça a diferença não se desenvolve no vazio, é indispensável que a escola (pública ou privada) demonstre, na prática, seu empenho no estabelecimento dos pré-requisitos de sucesso de forma bem clara e objetiva possível para não deixar margem de dúvida.

Tal esforço começa pelo reconhecimento do papel vital do trabalhador na sociedade e prossegue pela instituição, em seu benefício, de condições de status social, de carreira e remuneração compatíveis com a dignidade e relevância de sua função.

Em particular, é preciso não só conceber aos diretores das escolas (públicas ou privadas), adequadas condições materiais de vida, mas também, restituir-lhes o prestígio social que a sociedade lhes deve sem favor. O Quadro abaixo resume todas as correntes históricas da motivação no trabalho:

**Quadro 1 - Grandes correntes históricas da motivação**

<b>ÉPO-CA</b>	<b>CORRENTE/AUTOR</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>FATOR DE MOTIVAÇÃO</b>	<b>NECESSIDADE DOMINANTE</b>
1900	Taylorismo	Separação entre planejamento e execução. Trabalho especializado e racional.	Sistema punitivo e valorização financeira.	fisiológicas
1924	Relações Humanas	O comportamento humano é dependente de normas em grupos informais	Relações interpessoais.	sociais
1954	Maslow	Hierarquização das necessidades humanas, ou seja, para cada momento acontece algo que torna o ser humano insatisfeito.	Domínio das necessidades prevalentes	hierarquia das necessidades

1959	Herzberg	Separação entre fatores higiênicos e motivacionais.	Crescimento do trabalho.	estima auto realização
1960	McGregor	Teoria X e Teoria Y.	Autonomia e incentivos aos desafios	estima auto realização
1964	Vroom	Pessoas diferentes – motivações diferentes embora com necessidades predominantes	Vaidade da necessidade com foco na motivação	estima
1960-1970	Democracia industrial na Noruega	Organização como sistema aberto reflete os novos valores que surgem na sociedade.	Sede de novos valores.	valor social do momento
1950	Logoterapia	Busca do sentido na vida como principal força motivadora do ser humano.	Busca da realização de um sentido.	meta-necessidades auto realização
1975	Programação Neolinguística	Melhoria da relação interpessoal e da eficácia no alcance de objetivos através de técnicas de comunicação e de programação pessoal.	Comunicação sem vícios, atitude positiva.	estima
1990	Coaching	Técnica behaviorista para gerenciamento do desempenho.	Reforços positivos.	estima
1990	Energização	Qualidade e produtividade decorrem de uma energia positiva - Zapp!	Participação, comunicação eficaz, autonomia e reconhecimento.	estima auto realização

Fonte: Paladini (2010, p. 162).

### *Gestão pedagógica*

A gestão pedagógica deve estar voltada para a orientação das atividades dos professores, procurando promover o trabalho conjunto, para que a escola possa realizar seus objetivos, orientando, também, outras atividades escolares, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos; organizações estudantis, atividades artísticas e recreativas, atividades extracurriculares, etc., incentivando a pesquisa e experimentação de novos processos de ensino, bem como estímulo aos professores para que se atualizem constantemente (FREITAS, 2010).

É fundamental que na gestão pedagógica, se promovam discussões e troca de idéias entre professores e os alunos, visando à melhoria das condições de ensino e realização profissional de uns e de outros. Piletti (1986, p. 104)

determina como funções pedagógicas:

A orientação das atividades dos professores, procurando promover o trabalho de conjunto, para que a escola possa realizar seus objetivos orientação de outras atividades escolares, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos: organizações estudantis, atividades extra-classe, atividades extracurriculares, etc. Pesquisa e experimentação de novos processos de ensino, bem como estímulo aos professores para que se atualizem constantemente.

Neste sentido se torna fundamental valorizar a escola como um dos “locus” de organização da Comunidade Escolar, onde se pode desenvolver mecanismos que possibilitem construir uma escola de acordo com os anseios desta comunidade, esse processo é vital para a gestão pedagógica. Entretanto, essa premissa além de fazer parte da nossa utopia, está presente de modo utilitarista e adulterado em vários projetos governamentais. Abreu (1997, p. 183) comenta:

O primeiro passo para perfeito entrosamento entre a escola e sua comunidade é, sem dúvida, o conhecimento da própria comunidade por parte da escola. Quando os educadores são originários do meio em que se localiza a escola, sua vida comunitária certamente fornecerá inúmeros dados para esse conhecimento. Entretanto, mesmo nesse caso é necessário sistematizar e organizar o conhecimento, que assim poderá ser utilizado de forma mais positiva no trabalho escolar.

Na realidade, as escolas não estão descentralizadas. O que existe é uma desconcentração de poder. As escolas continuam atreladas aos Órgãos Centrais, sem autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Estes três mecanismos podem contribuir para uma Gestão autônoma e democrática da Escola Pública, porém, têm sido controlados de forma centralizada, em dois níveis: pelos Órgãos Centrais e no próprio interior da Escola (GADOTTI, 2004).

Os Órgãos Centrais criam a expectativa da tão propalada e nem por isso efetivada participação, proclamam o direito da comunidade de participar criando expectativa de interlocução, mas mantém uma base centralista. A participação, quando existe, geralmente é para que os responsáveis por alunos sirvam de

mão-de-obra barata ou mesmo gratuita (GADOTTI, 2014).

Considera-se que a descentralização, a autonomia e a participação constituem-se em instrumentos de êxito no processo para se concretizar uma Gestão Democrática (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2017).

### *A gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros*

A gestão democrática da escola pública tem uma identidade que lhe é peculiar, identidade essa, construída e, simultaneamente, configurada; configurada e, simultaneamente, construída. Em um texto do Jornal Folha de São Paulo de 1983, fica claro o grave problema enfrentado pela escola pública:

Cansados de lutar durante oito anos para obter da Prefeitura a construção de um novo prédio, professores e funcionários da Escola Municipal de 1º Grau João XXIII, da periferia da Zona Oeste de São Paulo, decidiram realizar uma ação concreta; escola e comunidade estão convocando autoridades, para no próximo dia 09, às 14 horas, “percorrerem as instalações deficientes e precárias, constituídas de barracões de madeira, onde estaremos concentrados aguardando sua presença”. (...) “Chegamos à conclusão de que memorandos e papelada não resolvem nada”, afirmam os professores. “Há um processo aprovado na Prefeitura, fomos avisados de que a verba já está liberada e a construção será iniciada brevemente, mas já recebemos tantas promessas durante todos esses anos que desanimamos. (Folha de São Paulo, 03/08/1983).

O texto acima, reflete claramente o problema enfrentado pela gestão com relação aos processos de manutenção da escola. A burocracia do Estado prejudica bastante as atividades gerenciais de manutenção dos recursos físicos. Continuando, o texto do Jornal Folha de São Paulo:

Quem sabe, ao verem pessoalmente nossa situação, alguma medida seja tomada “. (...) Instalados” provisoriamente “, os barracões de madeira não possuem a menor condição de funcionamento. A água entra pelo forro destelhado pelas chuvas e pelas vidraças quebradas, só há sanitários e nenhum bebedouro para os 1.500 alunos. Sem proteção, a escola é sistematicamente invadida e depredada e já teve duas salas de aula interditadas. (...)” Não estamos reivindicando salários nem verbas, apenas um prédio onde seja possível atender às crianças “, explicam os professores e funcionários, apoiados pelos pais dos alu-

nos. (...)” Nossa escola funciona em quatro turnos com 43 classes. Temos feito o impossível, mas apenas conseguimos sobreviver. Como é possível discutir e planejar melhores condições de ensino – perguntem – se não temos instalações para as atividades mais elementares? (Folha de São Paulo, 03/08/1983)

Assim, diante das graves necessidades imbuídas em seu contexto administrativo, como falta de funcionários, ausência de material em todas as suas dimensões, prédios em precárias condições, recursos financeiros centralizados e distribuídos de forma errônea, o processo de gestão passa a ser dialético. Essa identidade se realiza na autonomia, que é diferente da soberania; na descentralização, que é diferente da inexistência de um núcleo articulador e, na participação, que é diferente do mero compartilhar (ARAÚJO, 2010).

Todos esses elementos ainda não serão suficientes para definir o que seja a gestão democrática da escola e da educação, se a gestão não for capaz de cuidar bem da sua finalidade. Esse cuidar bem impõe desafios, exigências, condições, que dizem respeito ao seu caráter sustentável (CARVALHO, 2011).

O caráter de sustentabilidade da gestão democrática é algo historicamente previsível e controlado. Poder-se-ia formular da seguinte forma: a gestão democrática é sustentável porque é colegiada; é sustentável porque a comunidade e a sociedade dela participam; é sustentável porque sua evolução dá-se mediante o estabelecimento de parcerias; é sustentável porque concebe uma escola pública organizada em redes; é sustentável porque o processo de decisão e de ação é transparente (DE PAULA, 2000).

Esses eixos de sustentabilidade não somente fortalecem o projeto de cidadania voltado para a política da igualdade, como inauguraram novos parâmetros inspiradores de permanente mudança e construção do novo na escola, do novo na educação, do novo na sociedade (ARAÚJO, 2010).

## *Gestão participativa*

A democratização do processo de tomada de decisão nas escolas públicas tornou-se uma das principais peças centrais na reforma da educação pública. Desde a década de 1960, foram feitas tentativas de aumentar o nível de participação na tomada de decisão por meio da incorporação formal de vários subgrupos (DALBÉRIO, 2008).

Tratava-se de questões como a concessão de maior poder e autoridade às comunidades locais, bem como a difusão da autoridade do Estado e aumento da eficiência organizacional, os movimentos de descentralização dos anos 1960 e os anos setenta viram a devolução de autoridade como um fim para atender a objetivos políticos e administrativos (DAVID, 1989).

Como os anos oitenta testemunharam uma mudança na intenção proposital dos defensores da descentralização. O foco da gestão baseada na escola deste período até hoje foi impulsionado pela necessidade de melhorar o desempenho dos alunos e trazer “mudanças educacionais abrangentes” - mudanças que abordam o desenvolvimento profissional e a instrução, a descentralização das estruturas para uma participação mais ampla e tomada de decisão e a substituição da regulamentação burocrática por responsabilidade (DAVID, 1989).

Para Tenório e Rozenberg (1997) a crescente popularidade da gestão baseada na escola como uma estratégia de reforma é evidenciada pelo fato de que, em 1993, todos os Estados brasileiros praticavam alguma forma de gestão baseada na escola, embora apenas dois estados São Paulo e Ceará tivessem imposto políticas de descentralização estaduais na época (HERMAN e HERMAN, 1993).

A crescente democratização do processo de tomada de decisão nas

escolas também ganhou apelo internacional nesses movimentos em países como a Nova Zelândia, Canadá, Grã-Bretanha, Espanha e País de Gales. No entanto, ao mesmo tempo que mais secretarias estaduais e municipais de educação estão adotando políticas de descentralização na esperança de trazer uma melhora no desempenho dos alunos, a evidência está sugerindo que a gestão baseada na escola pode ser uma fonte de melhoria escolar menos poderosa do que seus defensores acreditam.

Na verdade, as evidências sugerem que o impacto da gestão baseada na escola é mais aparente nas áreas de governança e estruturas organizacionais do que nas práticas de sala de aula alteradas e na melhoria do desempenho dos alunos (DAVID, 1989).

Em 1998, em sua decisão culminante sobre os desafios legais ao financiamento do Estado do Ceará e às políticas educacionais com respeito aos municípios mais pobres do estado, o Tribunal de Justiça do Ceará ordenou a implementação de uma série de medidas corretivas destinadas a corrigir as disparidades existentes entre os municípios (DE PAULA, 2000).

A decisão estabeleceu uma agenda ambiciosa para reforma que inclui mudanças na programação instrucional por meio da adoção de modelos de reforma escolar inteira, expansão de programas sociais na primeira infância e de agenciamentos sociais da comunidade escolar, bem como melhoria em instalações. e liderado por professores, pais, comunidade e outros níveis de escola, por meio do estabelecimento formal de equipes de gerentes escolares (HERMAN e HERMAN, 1993) o regulamento estabelece que o objetivo dessas equipes é garantir a participação da equipe, dos pais e da comunidade na tomada de decisões da escola e desenvolver uma cultura de cooperação, responsabilidade e compromisso (SILVA, 2007).

Para este fim, as equipes de gestão escolar devem orientar e liderar

decisões em áreas críticas (duas das quais exercem seu direito de agir por meio de um processo de votação). Levacic (1995) desenvolveu uma estrutura para descrever os constituintes de um modelo de gestão com base na escola que ajuda a orientar a compreensão dos recursos-chave.

A estrutura do Levacic (1995) concentra-se em três elementos essenciais: (1) o tomador de decisão para que o poder de tomada de decisão e a responsabilidade sejam descentralizados; (2), o gerenciamento é exercido e descentralizado a forma de regulamentos que controla o que os tomadores de decisão locais têm discricção e como eles são responsabilizados por suas decisões e ações; e, (3) equipes que são os princípios de construção.

As equipes também são responsáveis por garantir que o currículo e a instrução de suas escolas estejam alinhados aos Padrões de Conteúdo do Currículo Central. Espera-se que eles se envolvam em um processo de avaliação de necessidades com base em uma revisão dos dados de desempenho do aluno nas avaliações do estado e com base nas recomendações deste fabricante de revisão para melhoria curricular e estrutural (SILVA, 2007).

As equipes também são obrigadas a garantir que haja um programa de desenvolvimento profissional para os professores de suas escolas individuais vinculado ao modelo de reforma escolar de toda a escola (HERMAN e HERMAN, 1993).

Cada equipe é ainda responsável pelo desenvolvimento de um plano de tecnologia que é submetido a Secretaria de Educação para aprovação. Além dessas responsabilidades, as equipes também devem garantir que haja programas e atividades vinculados aos padrões de prontidão de conteúdo cruzado nos padrões do currículo principal e desenvolver um sistema de recompensa com base na escola para encaminhar os professores, administradores e pais que contribuem para que os alunos atendam com sucesso esses padrões (DE

PAULA, 2000).

As equipes com base na maioria dos votos e com a aprovação da Secretaria Estadual podem ser responsáveis pela aprovação de um orçamento escolar e podem recomendar a nomeação de um diretor de edifício, professores e auxiliares de instrução (HERMAN e HERMAN, 1993).

### *Gestão participativa e o projeto político pedagógico*

A indagação inicial quando se busca firmar um conceito é: o que é projeto político-pedagógico. Na concepção etimológica do termo, a palavra projeto se origina do latim *projectu*, que tem o significado de lançar para diante, ou seja, tem o significado de prever o futuro, de criar os caminhos em busca de um objetivo. No sentido da escola a adoção de um projeto significa a busca para a realização de algo, ou seja, lança-se algo para que se caminhe adiante, com base especificamente na estrutura existente, buscando o possível. É visão de futuro que se quer alcançar diferente do que teve no passado e do que se tem no presente, como informa Gadotti (2004).

Todo projeto trabalha com a ruptura com o passado e o presente e se vale de esperanças de melhoria no futuro próximo. Assim quando se projeta algo significa a quebra do *status quo* para uma situação de risco em busca da ruptura de uma situação confortável com a finalidade de se adquirir uma nova estabilidade em função de que, do que se imagina seja melhor do que o que se tem (SILVA, 2003).

Neste aspecto, o projeto político-pedagógico ultrapassa a simples existência de planos ensino e de atividades diversas. O projeto não pode ser encarado apenas como um documento em papel que vai ser guardado para serem apresentado às entidades de governança educacional como instrumento burocrático que cumpre apenas o que determina a legislação. Ele deve ser

construído em uma ação coletiva e participativa de todos os segmentos da comunidade escolar (DE PAULA, 2000).

Para Silva (2003), o PPP é o estabelecimento de um caminho, a necessária busca por uma direção. É uma ação coletiva e participativa intencional, que estabelece um compromisso formal da coletividade educacional com a escola que se quer construir. Por essa razão explícita, segunda a autora supracitada, o projeto pedagógico de uma escola funciona também como um firmamento de compromisso sociopolítico de toda a comunidade escolar de forma evidente, já que nele deve constar o tipo de sociedade que se quer atingir.

E por que a denominação de projeto político. Político por que deve assumir o necessário comprometimento com a formação cidadã e como um modelo de sociedade. Para Saviani (2003, p. 93) “A grandeza política que deve estar contida no PPP acontece exatamente quando esse comprometimento de formação cidadã está no contexto pedagógico da escola”. Na dimensão pedagógica se localiza a verdadeira intenção da escola, que deve ter o vetor da formação cidadã do sujeito participativo responsável, compromissado, crítico e criativo.

No sentido pedagógico, o PPP ganha à dimensão escolar quando define as ações educativas que devem ser implementadas com o objetivo de se cumprir os propósitos e sua intenção de educar. Para Marques (2003), o PPP tem absolutamente indissociável, ou seja, no âmbito da escola não existe somente o projeto político e muito menos o projeto pedagógico de forma isolada.

Assim é que o PPP é um processo intenso e dinâmico de espaço reflexivo que envolve uma discussão ampla dos problemas da escola, na busca de alternativas de solução compatíveis com a realidade da escola, entre sua intenção objetiva e subjetiva constitutiva de forma normativa. Para a autora, o PPP é o documento normativo que define a intencionalidade da escola no

processo de educar e na sua visão de sociedade (MARQUES, 2003).

Para Betini (2005), a elaboração e aplicação do PPP evidencia a convivência democrática que cria os mecanismos de participação, visando uma ação coletiva de todos os componentes da comunidade escolar o que certamente acarreta a prática da cidadania, ou seja, é a perfeita interação entre a dimensão política e a dimensão pedagógica do espaço educativo na escola.

Já para Fonseca (2003) o projeto político-pedagógico, ao se efetivar no espaço escolar proporciona decisões democráticas e participativas, buscando instaurar uma forma de organização do trabalho escolar que evite situações conflituosas e casos elas existam que sejam amplamente discutidas e superadas, já que no espaço escolar democrático não existe condicionantes competitivas, corporativas e autoritárias, ou seja, o PPP, quebra a rotina da gestão autocrática, racionaliza a gestão administrativa da escola eliminando a burocracia excessiva, o que certamente rompe com as relações impessoais e frias e, também acaba por os poderes de decisão centralizados.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem uma ligação intensa e dinâmica com a organização do trabalho escolar no âmbito pedagógico em dois (2) aspectos: o primeiro na organização do espaço escolar em toda a sua dimensão; e, em segundo lugar na organização da sala de aula. Estes dois (2) aspectos do PPP, segundo os autores em voga, inclui a necessária interação com o contexto social que envolve a comunidade escolar como um todo e sua visão total de sociedade. Nesta interim, os referidos autores inferem que o PPP tem por objetivo central estabelecer o necessário procedimento de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo (LONGHI e BENTO, 2006).

A construção do projeto político-pedagógico não pode nem ser pensada sem que a escola goze de autonomia, de que a escola possa estabelecer seus próprios caminhos, de criar sua própria identidade. Ou seja, alguns pressupostos

são básicos para a construção do PPP na escola (LONGHI e BENTO, 2006).

O primeiro é sem dúvida autonomia, a liberdade de escolha e de possuir a sua própria visão de sociedade. Sem isso, não há PPP. O segundo é sem dúvida a identidade, ou seja, a escola tem que ter sua própria identidade e não se cópia de modelos estabelecidos. Suas caracterizações próprias são fundamentais. O terceiro ponto necessário para a construção do PPP é sem dúvida originalidade, ou seja, o PPP tem que ser único, individual, com características próprias, considerando apenas aquilo que sua comunidade pensa (BAFFI, 2002).

Para Cabral Neto e Almeida (2000), o PPP tem a finalidade de buscar uma nova organização do espaço escolar e se torna um grande desafio para a comunidade escolar como um todo. Mas como enfrentar esse desafio? Em primeiro lugar se faz necessário que se tenha disposição para enfrentar o desafio. E ele começa com a busca do necessário aporte teórico que vai embasar a construção do PPP. Mas neste momento surge uma indagação - qual seja? Se a construção do PPP pressupõe identidade e originalidade, como buscar o aporte teórico e metodológico em outras experiências?

A resposta é simples: não se precisa abandonar a caracterização própria para se buscar o necessário aporte teórico que vai fundamentar o PPP. Este aporte deve estar embasado em experiências acadêmicas e científicas de profundidade teórica no sentido de estabelecer os alicerces como base em uma teoria pedagógica crítica viável, que tenha ligação com a identidade e a originalidade da escola comprometida com uma visão moderna de educação, de democracia e de participação social na resolução de problemas de educação (BAFFI, 2002).

Mas esse aporte teórico terá que servir apenas de embasamento, já que a o PPP terá que ser originário do espaço do que Freitas (2010 p. 23) denomina de “chão da escola”, com a participação de todo o aparato comunitário que envolve a

escola, dentre eles, professores e técnicos e sua representação – Congregação de Professores e Técnicos. Estudantes – Grêmio Estudantil, Funcionário, Pais e Comunidade em geral – Associação de Pais, Mestres e Comunitários. E, Gestão escolar com base em modelos de pesquisa.

Para Gandin (s/d), esse procedimento inicial tem o significado de que a escola quer imprimir mudanças significativas em seu espaço escolar, concebendo um instrumento balizador de sua ação política e pedagógica e da sua organização escolar como um todo, criando o seu próprio modelo e não seguindo os ditames, seja do Ministério da Educação e/ou das Secretarias de Educação Estadual ou Municipal, já que não é papel destas instituições definir que modelo de escolar cada comunidade deve possuir. O mesmo autor infere:

O PPP está alinhado com produção PPP de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica. Neste processo, é preciso não descuidar nem da elaboração de uma clara visão de mundo e nem da construção do conhecimento, tarefa precípua da escola; ambos devem estar relacionados intimamente (GANDIM, s/d, p. 2).

Assim, para que se produza um documento ilustrativo da ação política e pedagógica que a escola vai proceder a partir do PPP a participação é estritamente imprescindível. E de toda a comunidade escolar. Cabe a gestão de a escola motivá-los e incentivá-los a participarem de forma efetiva da construção do PPP. Assim percebe-se que todos os autores citados chegam à mesma conclusão, o projeto político-pedagógica é uma construção coletiva e participativa e não pode funcionar como um instrumento normativo burocrático apenas, mas sim funcionar como um propulsor da ação política e pedagógica da escola a partir de então (GANDIN, s/d).

### ***Princípios que devem nortear um PPP***

Para se construir um PPP em uma escola se faz necessário que alguns princípios sejam abordados e considerados. O primeiro destes princípios faz

referência a um princípio constitucional: o princípio da igualdade. Então durante a construção da PPP, o igualitarismo deve ser a base basilar como uma ideologia que, entre os valores que compõe a fórmula da legitimidade que atribui à igualdade, tomada em um ou outro de seus sentidos, Lugar de preponderância, assumindo que a igualdade é um conceito que tende a afirmar condições de uma tendência de longa duração que lhe aventura a qualificar de providencial, mas que não se efetiva nas sociedades industriais (COMPARATO, 1998).

Assim a igualdade deve esta interligada com as condições de acesso e permanência na escola. Saviani (2003, p 63) infere que, a desigualdade está perfeitamente estabelecida quando se chega à escola, mas que no final a desigualdade inicial tem que se transformar em igualdade. O autor destaca:

Na realidade o processo educacional só pode ser visto de forma conjunta buscando identificar a necessária distinção entre democracia no momento de entrada e no momento de partida, ou seja, considerando a desigualdade da entrada e a igualdade da saída.

Assim, os ordenamentos jurídicos, inclusive o do Brasil, incorporam o princípio da igualdade afirmam que as oportunidades devem ser iguais, ou seja, não deve se restringir apenas ao aumento da oferta para o atendimento da demanda, mas que a qualidade do atendimento seja a mesma. Não pode haver diferenciação entre escolas (DEMO, 1994).

O segundo princípio é o princípio da qualidade, que não pode de forma alguma se constituir em privilégios de alguns. O desafio do sistema de ensino e notadamente da escola na construção de seus PPP é de reservar a necessária qualidade para todos.

Para Gadotti (2004), a qualidade que a escola pública deve buscar como objetivo central de sua ação pedagógica está centrada em duas (2) dimensões inseparáveis: a formal ou técnica e a política.

A primeira é a atividade da escola propriamente dita, ou seja, são as

metodologias e os instrumentos utilizados no dia a dia do trabalho escolar; a segunda (política) está centrada na questão da participação ou como informa Demo (1994, p. 14): “a competência humana do ser humano e buscar de sua própria história, deve está em perfeita harmonia com as finalidades históricas da sociedade”.

Assim, a qualidade do ensino está voltada ao desafio de fazer a história e o fazer da história tem que possuir identidade própria. Assim a qualidade formal está atrelada a qualidade política (PARO, 1997).

Assim, a qualidade da escola precisa ser medida e essa medição está diretamente ligada aos seus índices de reprovação e evasão. Quanto menor forem eles, mas qualidade se terá no processo educativo como um todo. Assim, não basta garantir o acesso, é preciso que os resultados do processo ensino e aprendizagem sejam satisfatórios (DE PAULA, 2000).

O terceiro princípio é o da gestão democrática que está garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 que envolve as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Esse princípio rompe com os modelos autoritários da gestão na escola, onde o gestor é o senhor de todo o processo decisório na escola. Para Dalbério (2008) a gestão democrática exige que os problemas da escola sejam encarados de forma coletiva. É um problema de todos e por ser de todos tem a responsabilidade sobre ele.

Para Paro (1997) a gestão democrática modifica e provoca uma reflexão sobre o processo decisório da organização escolar, ou seja, os problemas e suas alternativas de solução devem ser socializados. Esta socialização implica em participação e está em uma ação coletiva que provoca mudança nos modelos consagrados na história da educação no Brasil.

Tenório e Rozenberg (1997, p. 5) inferem sobre a participação:

A participação integra o cotidiano de todos os indivíduos. Ao longo da vida e em diversas ocasiões somos levados, por desejo próprio ou não, a participar de grupos e atividades. O ato de participar, tomar parte, revela a necessidade que os indivíduos têm em se associar na busca de alcançar objetivos que lhes seriam de difícil consecução ou até mesmo inatingíveis caso fossem perseguidos individualmente, de maneira isolada.

Alarcão (2001) concorda com Tenório e Rozenberg (1997) afirmando que a efetivação da gestão democrática envolve a participação de toda a comunidade escolar de forma direta ou por intermédio de seus representantes legais institucionalizados o que leva a um verdadeiro envolvimento nas decisões/ações administrativo-pedagógicas. Marques (2003, p. 21) afirma isso de forma absolutamente clara e didática:

A participação de todos os elementos da comunidade escolar, por exemplo, promove a necessária transparência no processo decisório, o que acaba por transformar as decisões legítimas. Também promove o necessário controle de todas as ações e atividades e, sobretudo, estabelece a contribuição para que todas as questões que de outra forma não entrariam em cogitação (ALARCÃO, 2001).

Assim se evidencia que implantar a gestão democrática, embora seja uma imposição legal contida no ordenamento jurídico brasileiro é um processo desafiador já que muda a postura da comunidade escolar que tem que adquirir uma postura crítica e da própria gestão que tem que dividir o processo decisório (ALARCÃO, 2001).

O quarto princípio norteador da construção de um PPP na escola é o princípio da liberdade, também um princípio constitucional. A liberdade está atrelada em todos os sentidos a autonomia. Ambos os casos (autonomia e liberdade), são inerentes ao trabalho pedagógico em si. Autonomia pressupõe

normas que deve ser seguida pelos atores da comunidade escolar (DE PAULA, 2000).

Para Rios (1982, p. 77), a liberdade “é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal”. Já a autonomia pressupõe decisões própria, escolhas de caminhos em que a identidade deve se estabelecer.

O quinto princípio e a valorização do magistério e o padrão de formação do magistério esteve sempre atrelado ao projeto de desenvolvimento industrial imposto a sociedade brasileira, ou seja, formavam-se professores para proferir formação de mão de obra que atendessem as premissas do desenvolvimento industrial, o que começou a mudar com o advento da Lei nº 9.394/1996 (ARAÚJO, 2010).

Na realidade os novos enfoques da formação de professores no Brasil foram estabelecidos pela Lei nº 9.394/1996 que imprimiu uma mudança completa nestes padrões formacionais, passando fazer parte das agências institucionais – secretárias de educação em nível estadual e municipal que precisaram estabelecer convênios com as universidades Freitas (2010, p. 33) diz com muita propriedade:

Várias circunstâncias são responsáveis por esta situação, entre elas estão os requerimentos que a formação social brasileira (e suas conexões internacionais) impõem à questão educacional, de forma muito evidente em todos o processo.

Até mesmos para o leigo, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão, assinalando os rumos de uma nova ordem mundial. Competitividade internacional; desregulamentação; Estado mínimo, informática, desemprego, redução do déficit público, recessão, etc., são exemplos.

O velho padrão de exploração da classe trabalhadora (que influenciou as mudanças educacionais dos anos 1970) encontra dificuldades para continuar

gerando riqueza. Nos anos 1970, o padrão de exploração implicava ampla fragmentação das tarefas de produção, acompanhadas por rotatividade, de forma a baixar seus salários, segundo Carvalho (2011).

Nesse processo a formação do trabalhador era bastante limitada e rapidamente conduzida no posto de trabalho, por observação direta ou por cursinhos rápidos no interior da fábrica. O que importava era o domínio de um conjunto limitado de tarefas realizadas dentro de certo ritmo. O nível educacional da força de trabalho é, nesta perspectiva, apenas um elemento complementar e a pouca qualidade da escola não incomoda. Carvalho (2011, p. 56) complementa a análise sobre a década posterior:

A partir de meados da década de 1980, o Brasil sofreu influência de um movimento internacional, que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho. Este processo foi acompanhado por uma nova divisão de mercados que criou conglomerados regionais, sob a liderança de alguns países emergentes (por exemplo, Japão e Alemanha), onde a competitividade internacional definiu posições dos países membros. Entre outros fatores, fez parte do aumento desta competitividade à introdução e novas formas de organização do trabalho (por exemplo, tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total) baseadas em novas tecnologias (em especial a microeletrônica).

Nestas novas formas, apontadas por Carvalho (2011), de organização da produção, o capital fixo (complexificou-se o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola.

Maior capacidade de integração trabalho em equipe, mais democracia na condução do trabalho, caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática – entre outras – são requeridas. No entanto, as habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar – não no atual, mas em um

reformulado. A qualidade da escola passa a interessar mais (GADOTTI, 2004).

### *Autonomia e a gestão participativa*

Desde a década de 1980, a organização profissional do setor público de muitos países da OCDE foi transformada à imagem de negócios do setor privado pela política do ativismo econômico (ROSE, 1999).

As formas corporativas de gestão adotadas pelo setor público valorizam e incentivam: a gestão empresarial local dos recursos; a busca de competitividade organizacional, flexibilidade e receita; e responsabilidade para agendas centralizadas por meio de auditoria baseada em dados e comparações de desempenho (ROSE, 1999).

Os sistemas de educação pública em muitos países não ficaram imunes a essa idealização da empresa como um modelo genérico de comportamento social e econômico. Políticas como Academies and Free Schools in England, Charter Schools in the United States e Free Schools in Sweden delegaram a tomada de decisões responsabilidades para com escolas e comunidades locais, cidadãos posicionados como consumidores de serviços públicos, formas corporativas arraigadas de gestão e liderança e comportamento empreendedor e de mercado planejado (SMYTH, 2011).

A Nova Gestão Pública faz parte de uma 'narrativa de governança' generalizada que problematizou e reconstituiu a administração do setor público e o governo. Segundo Bevir (2010), as teorias da nova governança normalizam a crítica aos serviços públicos administrados pelo Estado como ineficientes, antidemocráticos e incompatíveis com a lógica econômica, o regime ético da autonomia responsável, um Estado e sociedade civil cada vez mais fragmentados e complexos e as realidades de formulação de políticas e práticas de governo.

Essas representações normativas resultaram em teorias, políticas e programas preocupados em deslocar o setor público centrado no estado e hierarquicamente organizado por formas de governança descentralizadas, horizontais e em rede que operam por meio de conhecimentos e práticas de gestão técnica. Uma característica fundamental desta ortodoxia de governança sem governo é formalizar a participação de cidadãos, organizações privadas e comunidade (o terceiro setor) na prestação de serviços públicos (como partes interessadas e parceiros) (BEVIR, 2010).

Esse discurso de parcerias e empoderamento local têm acompanhado as iniciativas de autonomia das escolas públicas. Promulgando a nova imagem de governança hegemônica caracterizada por grandes esperanças de benefícios potenciais da autogovernança para o aprimoramento de uma governança eficiente, eficaz e democrática, as comunidades tornaram-se alvos de empoderamento em política educacional (WRIGHT, 2012).

Eles são incitados a fazer parceria com as escolas por meio de mecanismos de tomada de decisão, como conselhos escolares e órgãos governamentais (WILKINS, 2016).

Embora sem evidências conclusivas de seus benefícios para os resultados da aprendizagem, a autonomia escolar (ou gestão baseada na escola) emergiu como um poderoso discurso da educação nas últimas décadas. Endossada internacionalmente por órgãos de governança global, como a OCDE e o Banco Mundial, a autonomia escolar promete resolver a percepção da incapacidade das burocracias educacionais de oferecer sistemas educacionais eficientes, eficazes e de auto aperfeiçoamento de maneiras que adotem o imperativo moral e econômico de tratar trabalhadores e cidadãos como auto responsável, empreendedor e autônomo (WRIGHT, 2012).

A descentralização da gestão escolar em países como Inglaterra e

Austrália por meio do New Public Management (NPM) devolve a tomada de decisão simultaneamente à imposição de discursos corporatizantes. A escola de gestão resultante enfatiza a liderança dinâmica e empreendedora operando em um contexto institucional supostamente capacitador e economizado de privatização, mercantilização, competição e escolha (BALL, 2013).

A responsabilidade contratual para o centro de acordo com noções métricas estreitas de desempenho organizacional promove uma nova forma de sociabilidade 'na educação com base em medições, metas, comparações e incentivos. Esta forma hegemônica de autonomia escolar desafia a noção de bem público da educação, levando alguns a questionar sobre os fins desejáveis da autonomia (BALL, 2007).

A iniciativa no Brasil emerge dessa montagem de políticas. Como todos os sistemas de educação administrados pelo estado, o sistema de educação pública tem sido altamente centralizado desde o seu início. As principais reformas racionalistas econômicas nas décadas de 1980 e 1990 reduziram o departamento central, criaram escritórios regionais e distritais e introduziram instrumentos de gestão e responsabilização baseados na escola, como planos de melhoria escolar (ANGUS, 1995).

A resistência bem-sucedida do sindicato dos professores centrada na erosão das condições de ensino restringiu mais reformas descentralizadoras, como a devolução de empregos e responsabilidades orçamentárias. Isso mudou por volta de 2009 com a iniciativa que visava dar aos pais e à comunidade escolar mais voz sobre como suas escolas são administradas (ROSE, 1999).

Assim, a governança pública nas escolas do Brasil introduz autoridade ao nível da escola sobre: o estabelecimento de objetivos estratégicos (ou seja, a criação de um plano de negócios da escola); orçamentos; o recrutamento de pessoal; gestão de manutenção escolar e contratos; decidir o perfil do pessoal

(cargos); e gerenciar as operações da escola para cumprir suas obrigações contratuais com a Secretaria de Educação. Para facilitar a sua adesão, as gestões da educação em evitado os extremos de autonomia e comercialização, mantendo proteções para os funcionários, mantendo as restrições e posicionando as escolas no sistema de ensino público (SMYTH, 2011).

Apesar disso, as escolas estão operando de acordo com racionalidades gerenciais corporativas em um contexto institucional de performatividade competitiva. Atualmente, as escolas educam 83% dos alunos das escolas públicas de como as reformas da autonomia escolar em outros lugares, o controle local é expresso em termos de autonomia individual e comunitária, empoderamento e autodeterminação (BEVIR, 2010).

A política que antecipou a iniciativa estabelece como meta a criação de comunidades escolares de confiança e empoderamento. Seu modelo de partes interessadas de tomada de decisão em nível local envolve a parceria de diretores de escolas, professores e funcionários com pais, empresas locais, grupos comunitários, governo local e a comunidade em geral para melhorar os resultados de aprendizagem (WRIGHT, 2012).

O Conselho Escolar é o mecanismo formal de participação da comunidade e das partes interessadas e é uma característica da gestão de escolas públicas. Descrito na Lei e nos regulamentos, o Conselho deve ser composto por membros com pelo menos um dos pais, e sua função oficial é fortalecer a responsabilidade e os sistemas de governança das escolas (SMYTH, 2011).

O papel e as responsabilidades do conselho estão estipulados no PPP e, embora não participe das questões operacionais, é formalmente responsável (em conjunto com o diretor) por definir as prioridades, aprovar o plano de negócios e orçamentos e avaliar o desempenho (BEVIR, 2010).

## *O processo interpessoal na gestão participativa*

O processo interpessoal dentro de uma escola tem a importância da manutenção de um programa de integração de equipe que é aceita pela grande maioria das direções, sendo, entretanto, esta aceitação realmente profícua apenas numa minoria (TOLEDO, 2005).

Muitas escolas ainda mantêm, ainda nos dias de hoje, programas insuficientes, por ser moda fazê-lo. A máquina, a matéria prima, os métodos (estes em menor escala) e a condições comerciais ainda são os pontos preferidos da atenção da maior parte dos administradores. Um bom programa de integração de equipe, numa escola, objetiva, muito simplesmente, mudar comportamentos, ou seja, criar atitudes e comportamentos positivos em relação aos objetivos organizacionais (TOLEDO, 2005)

Os níveis de integração poderão ser enumerados da seguinte maneira, segundo Toledo (2005, p. 128):

- Integração da gestão. É a integração da diretoria em geral. Nas escolas cujo organograma divide é hierarquizada é a integração do diretor da escola;
- Integração da Supervisão. Supervisor é aquele responsável por um grupo de subordinados executores de trabalho;
- Integração da mão executiva. Diz respeito a todo aquele que produz diretamente mercadoria ou serviço. Essa integração pode ser dividido em: formação básica, adaptação e aperfeiçoamento.

O primarismo imediatista de uma gerência voltada puramente para os aspectos tecnológicos e comerciais de um negócio torna estéril o desenvolvimento de qualquer processo de integração, transformando os programas de integração de pessoal em algo estéril, sem profundidade, estático, sem ligação com os objetivos e as metas estabelecidas pela empresa. Esse tipo de abordagem não se coaduna com os movimentos em torno de melhoria nos processos de integração de pessoas. De acordo com Jucius (2004, p. 176):

A integração é o programa pelo qual se aumenta a capacidade das pessoas em agirem em grupo para a consecução dos objetivos desejados. A palavra 'programa' implica que o desenvolvimento deve tratar de vários assuntos, fatores e necessidades inter-relacionados.

Esta visão do autor com referência ao conceito de integração fornece a base para o exame do planejamento de um programa pertinente. Não obstante, existem algumas técnicas gerais que podem ser de grande utilidade. São elas: técnicas simples de planejamento de trabalho; técnicas simples de organização de pessoal; técnicas simples de comando pessoal; técnicas simples de coordenação de pessoal; e, técnicas simples de controle de pessoal (JUCIUS, 2004).

Um gestor que possuir capacidade de usar uma técnica, ainda eu simples, de planejamento, organização, direção, coordenação e controle de trabalho, estará mais bem capacitado para executar uma função. Assim, a integração é o programa pelo qual se aumenta a capacidade INTEREPSSOAL para a consecução dos objetivos desejados com objetivo de proferir uma nova forma de agilizar conhecimentos e atitudes muitas vezes tenha sido deixada aos esforços individuais e às leis do acaso (TOLEDO, 2005).

As ESCOLAS em sua grande maioria trabalham com programas de integração tradicionais que se subdividem em dois tipos, segundo Toledo (2005, p. 187): o programa de integração estático e de rotina e o programa de integração orientado pelo levantamento de necessidades.

Segundo o autor supracitado o chamado programa de integração tradicional e estático caracteriza-se pela atividade sistemática de participação de todos os membros da escola. Este estilo de integração é o tipo que mantém programas sistemáticos de relações interpessoais. Essa integração tem um ritmo constante e aborda as matérias consideradas clássicas.

Já o programa de integração por necessidades busca integrar as equipes por objetivos base especificamente em três (3) pontos, segundo Jucius (2005):

1. Ação para atingir objetivos rotineiros. Aqui entendidos como aquelas atividades gerais. Isso deve ser tratado sempre dentro do enfoque de criação de novos comportamentos e não como uma atividade desvinculada da realidade da escola (JUCIAUS, 2006);
2. Integração para solucionar problemas (JUCIUAS, 2005); e,
3. Integração para inovar e produzir renovações positivas (JUICUAS, 2004).

Assim toda atividade de integração de qualquer tipo de organização irá gerar em torno dessas três atividades básicas. Assim, a integração pode significar para uma política de consolidação e expansão das organizações (TOLEDO, 2005).

## **A trajetória da avaliação escolar no Brasil**

Com base no movimento mundial pela Democratização Educacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) contém o ideal de Educação democrática para que todos tenham acesso à aprendizagem e a participação social, derrotando assim qualquer forma de exclusão. A democratização do ensino segundo Beisiegel (2012) fez crescer o número de vagas, mas também fez perder a qualidade do ensino, pois ele entende que a escola por atender a níveis muito diversificados de alunos e de saberes, o ensino ficou comprometido.

Neste sentido o Brasil começou a manifestar uma preocupação quanto à qualidade e equidade na educação. Essas questões passaram a ocupar os esforços de governos no planejamento de políticas que garantissem o alcance de metas de acesso e permanência das crianças e jovens brasileiros na escola.

As decisões e o monitoramento, nesse processo, vêm se baseando nas avaliações educacionais externa com a finalidade de identificar falhas para

traçar estratégias e subsídios para a formulação de políticas públicas capazes de melhorar a qualidade da educação.

Assim, o governo brasileiro lançou as avaliações externas de grandes escalas, sendo as principais: ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (sobre este nos aprofundaremos neste trabalho). O governo do Amazonas também preocupado com a qualidade de ensino criou em 2008 o SADEAM- Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (sobre este também refletiremos nesse trabalho).

### *Avaliação no sistema educacional brasileiro*

Embora em outros países, principalmente aqueles localizados no hemisfério Norte já existissem, há muito tempo, os sistemas de avaliação externa da educação, no Brasil só começou a ganhar força a partir da promulgação da Constituição de 1988. Em 1990 foi criando o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, bem antes da edição da Lei nº 9.394/1996; o SAEB só entrou em vigor no ano de 1995 e é realizado a cada dois anos, anos pares, e abrange dentro de uma amostra probabilística os 26 estados e do Distrito Federal (MACBEATH, 2018).

Neste tipo de sistema de avaliação da educação básica são aplicados testes de conhecimento e habilidades para os alunos, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino; as condições de infraestrutura da escola; as principais características da direção e quais as ferramentas de gestão que são utilizadas no dia a dia; também verifica o perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; e as características socioculturais/socioeconômicas e

hábitos de estudo dos alunos (MACBEATH, 2018).

O SAEB foi criado para fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Seus testes envolvem preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. A principal função do SAEB é a avaliação diagnóstica por permitir detectar, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pela governança pública como referenciais para as mudanças nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho educacional do aluno (PESTANA, 2016).

Assim o SAEB norteia todo o sistema educacional em sua trajetória. Mas como fazer tudo isso sem um sistema de avaliação externa bem consistente? Nos dias atuais deve-se conceber um sistema educacional que queira melhorar a qualidade do ensino, aumentar a produtividade, reduzir custos, promover gestão de qualidade e satisfatória, capacitar profissionais envolvidos e modernizar as didáticas a serem utilizadas (PESTANA, 2016).

O argumento para criação de um sistema de avaliação no Brasil foi baseado em grande parte no pressuposto de que existe um desejo por parte do governo e das escolas para entender o que acontece nas escolas e o que precisa ser melhorado (CUNHA, 2014).

No Amazonas, a Escala de Proficiência, as matrizes de referência, os padrões de Desempenho e os Níveis de Desempenho são alguns dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas- SADEAM. Seus resultados são analisados e associados a um determinado valor numérico que mostra a complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos denominados proficiência que o mesmo tem em determinado conteúdo de uma área do conhecimento que foi avaliada (PESTANA, 2016).

As diferentes proficiências, desse modo, compõem uma escala numérica num continuum. A escala associa a proficiência ao desempenho (habilidades e competências) alcançando por cada aluno ou por um grupo (turmas, escolas, dentre outros) no teste. Essa escala é identificada como Escala de Proficiência (CUNHA, 2014).

As proficiências nos testes de avaliação em larga escala são agrupadas em Padrões de desempenho que permite analisar os aspectos cognitivos que os alunos estão e dividi-los em 4 níveis conforme a classificação alcançada. As descrições das habilidades relativas aos Níveis de Desempenho aplicam-se nas descrições apresentadas pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) (BOMENY, 2017).

O objetivo aqui seria, assim, em grande parte formativo: busca-se informações e feedback adequados com vistas ao desenvolvimento de políticas educacionais qualitativas. Com base em dados de avaliação formativa, é possível remediar quando necessário e fornecer supervisão adicional. Isso é aparente, por exemplo, a partir da proposição de que a avaliação interna pode ser um elemento complementar que amplia o escopo e promove a interpretação na perspectiva da prestação de contas na avaliação externa. Graças às auto avaliações, o governo pode obter uma quantidade maior de dados e interpretações válidos nos quais basear sua política (BOMENY, 2017).

Entretanto, a avaliação também tem uma função somativa, essa função inclui a avaliação das escolas com vistas à questão de saber se elas são elegíveis para serem financiadas ou subsidiadas pelo governo. O objetivo aqui não é dar feedback, mas sim determinar resultados. A tarefa mais importante da equipe de inspeção responsável por uma auditoria é a de emitir uma opinião com relação ao reconhecimento e subsídios da escola (CUNHA, 2014).

No final essas avaliações externas são claramente somativa e, é aqui que a imagem um pouco apoiada pelos defensores da integração se depara com uma realidade menos sombreada. Quando a função da avaliação externa é em grande parte somativa, o uso da auto avaliação para fins de prestação de contas e para a melhoria da escola se torna mais complicado (CUNHA, 2014).

Quando as escolas estão cientes da natureza somativa de uma avaliação ou auto avaliação, surgem efeitos colaterais que reduzem imediatamente as chances de êxito no desempenho das funções formativas. Funções e obrigações somativa sempre envolvem o perigo de que o aspecto justificação e prestação de contas possa predominar a custa do desejo de melhoria (BOMENY, 2017).

Por exemplo, é bastante possível nas escolas que temem uma avaliação negativa que possa haver casos de exibição, exibição de janelas e giro. Há também um risco muito real de resultados em benefício próprio que se se refere a um uso estratégico da auto avaliação (BOMENY, 2017).

O objetivo principal das escolas em uma avaliação somativa é, afinal, apresentar-se o mais positivo possível. Como consequência, qualquer disposição para refletir criticamente sobre seu próprio funcionamento - uma condição prévia para o desenvolvimento da escola - é em grande parte erradicado (MACBEATH, 2018).

Nos Estados Unidos, por exemplo, as avaliações externas existem desde o século XIX e, na Europa começou na primeira década de 1900, do século XX. Como dito no Brasil, os processos começaram a serem pensados ainda no ano de 1930, mais se intensificaram a partir de 1960, o que dá uma conotação bastante recente. Os movimentos de avaliação do sistema educacional brasileiro intensificaram-se nos anos de 1990 a 1997, lançando os alicerces da avaliação externa com um sistema integrado de avaliação da educação básica, já que os modelos anteriores podem ser considerados apenas como pesquisa de vetor

nas políticas de educação no Brasil (MACBEATH, 2018).

Esses alicerces foram lançados tendo como visão que os programas educacionais poderão somente ser bem sucedidos se os gestores, professores, pais e a comunidade aceitarem-nos. Um programa que não tenha concordância da comunidade e de seus subgrupos não é justificável, por isso a avaliação do sistema educacional como um todo se torna condição indispensável para a formulação de políticas públicas interventivas (CUNHA, 2014).

Muitas vezes, as escolas adotam um modelo curricular baseando-se nos objetivos deste, os quais podem não estar relacionados com os objetivos particulares da escola ou está em desalinho com a comunidade de forma socioeconômica ou sociocultural. Sendo assim, muitos dos elementos que poderiam contribuir para o planejamento curricular não são consultados (PESTANA, 2016).

Para tanto a gestão da escola precisa comparar e compreender que as avaliações externas, são processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional local, municipal, estadual e nacional. Processo este essencial para a promoção de debate público favorecendo a promoção de ações orientadas para a democratização do ensino, garantindo a todos igualdades de oportunidade educacional (MACBEATH, 2018).

O planejamento e a organização curricular devem estar fundamentalmente no estudo analítico da realidade do aluno e na compreensão de suas características biopsicossociais. Desta forma, não se pode entender a educação ou seu processo como algo isolado, à parte da dinâmica social e de seus rumos. Bomeny (2017, p. 33) diz com muita propriedade:

Infelizmente a realidade do ensino brasileiro tem sido o inverso das demandas sociais, das necessidades emergentes de um povo que se vê em duas situações distintas, porém de resultados igualmente ineficientes: a) aqueles que não tem acesso à escolaridade; e b) aqueles que

têm, mas se debatem com uma ausência de conteúdo real ou prático inexorável no ensino dos dias de hoje.

Sabe-se de antemão que a origem do problema não é o acesso aos bancos escolares. Também se sabe que a enorme evasão no ensino fundamental e no ensino médio não se dá sumariamente por questões econômicas. Em suma, é fácil notar na educação brasileira de hoje que o problema está não apenas no fato de que as crianças e adolescentes deixaram de frequentar os bancos escolares, mas também, principalmente, no enorme caos pedagógico em que se transformaram as estratégias de ensino no país. Para Salles (2010, p. 56):

Por uma questão de clareza é preciso tocar no que nos parece de fundamental importância: nos últimos trinta (30) anos, muito se fez pela quantidade em detrimento da qualidade e, portanto, cria-se um quadro de difícil identificação do problema que passa desde a questão de infraestrutura até questões básicas de garantia à educação. Existem leis que são até mesmo de boa qualidade, avançadas, mas não vamos entrar nessa seara, pois bem sabemos que o cumprimento das mesmas é ineficaz e inoperante. De qualquer forma, o que aqui está em pauta realmente não se resolverá com a aprovação de leis ou decretos.

Como se pode observar, em poucas linhas, torna-se possível traçar um emaranhado de questões bastante complicadas de serem resolvidas e que não existem, em nenhum sentido, fórmulas mágicas cabíveis que irão solucionar a calamidade da educação no País em um curto prazo (MACBEATH, 2018).

Dessa forma, entende-se que o primeiro passo a ser dado, no sentido de sairmos do caos educacional, passa por um processo bastante parecido com o sentido lato da palavra participação, isto significa, basicamente, que os elementos sociais envolvidos devem obrigatoriamente estar presentes no cotidiano escolar. Esta máxima deve somar-se a outra fundamental que é a descentralização institucional da educação. Então temos a equação: participação popular, acesso às instituições e controle sobre as formulações de suas políticas públicas. Com isso, diz Bomeny (2017, p. 62):

Deve-se assumir a educação, como processo, onde as classes populares produzem a própria existência, na condição de sujeitos (e não de objetos) de sua caminhada histórica. Entendemos que a educação se concretiza em todos os espaços, aonde o povo vai produzindo sua existência. Por isso, ela não pode se restringir à escola. Ela se dá em todos os espaços sociais, nos quais o povo vai conquistando as condições de sujeito da caminhada.

Desta forma, segundo o pensamento de Bomeny (2017), as classes populares assumem formas específicas na produção de sua existência, na expressão de sua caminhada. Elas têm culturas próprias. Estas culturas precisam ser valorizadas, promovidas e, constantemente recriadas no currículo escolar. É a serviço disso que deve estar a educação.

Deve ajudar as pessoas a compreenderem, criticamente, a si mesmas e a situação global em que estão inseridas, sendo esta atribuição do currículo, segundo Bomeny (2017). Esta compreensão é elemento necessário em vista da transformação conjunta do indivíduo e da situação na qual está inserido.

A transformação deve se dar na direção do imaginado no sonho de sociedade. Sob o ponto de vista metodológico, a educação popular com o currículo adaptado a realidade social do aluno deve, segundo Bomeny (2017, p. 69):

... trabalhar sempre em situações bem concretas e, a partir delas; - enfatizar a constante análise da realidade, a formação da consciência crítica, a interação como com o conhecimento científico, visto como forma complementar de suma importância, na compreensão global da realidade – e o diálogo, entendido como caminho para se chegar à verdade e a administrar, de forma adequada, os conflitos; - evidenciar, no tratamento dos problemas concretos, as dimensões históricas para melhor compreensão deles; - considerar o processo educativo já existente na comunidades e nos grupos com os quais se trabalha; e, - orientar as pequenas transformações para a transformação maior da sociedade, fazendo surgir uma ação em cadeia capaz de por em interação grupos isolados ou desarticulados.

Essas ações inferidas por Doll (2010) vão de encontro ao denominado ação coletiva. Classicamente, distinguem-se diversos tipos de grupos e

agrupamentos. Pode-se chamar grupo nominal ou categoria social um conjunto de indivíduos que partilham uma característica comum.

Pode-se como Dahrendorf (2008, p. 133) chamar grupo latente num conjunto de indivíduos caracterizados por um interesse comum. No caso das escolas, o grupo de alunos que a compõe pode assim serem chamado. Por grupo organizado, entender-se-á um grupo dotado de mecanismos de decisão coletiva. Pode-se, enfim, falar, por convicção de grupos semi-organizados, a propósito de grupos latentes representados por organizações que afirmam defender seus interesses. A tendência natural de grupos latentes de forma organizada a tornar-se mais densa e complexa à medida que se desenvolvem as sociedades neoliberais gera um estado de conflito crônico, mas também uma limitação recíproca das influências de grupos, com o poder de cada um contendo o poder do outro.

É evidente que existe uma concorrência entre grupos cujos interesses são ao mesmo tempo legítimos e, pelo menos em parte, opostos um mecanismo fundamental esperar que seja evitada uma concentração muito grande do poder nas sociedades modernas (DAHRENDORF, 2008).

Consideremos o grupo latente formado pelos alunos de uma escola na questão da adequação do currículo. Suponhamos que o mesmo esteja completamente abandonada e ao mesmo tempo exista uma mobilização para que esta melhore. Cada aluno será, sem dúvida, sensível a melhora de situação. Ele não terá, por outro lado, dificuldade em perceber que a piora afeta não apenas a ele, mas ao conjunto do grupo latente de alunos (SALLES, 2010).

Desta forma, a adequação do currículo como ação coletiva funciona de acordo com o interesse dos grupos latentes, formados nas escolas. É um ato de forma incondicional para os próprios grupos e para as entidades complexas e diversa que representam (CUNHA, 2014).

A análise dessas condições é precisamente o ponto fundamental da teoria da ação coletiva no ato de educar, funcionando como uma agregação de valores. No ato de educar a noção de agregação refere-se, portanto, a uma questão fundamental para as escolas: a da relação entre as ações e preferências individuais e os efeitos coletivos que elas produzem (PESTANA, 2016).

Mas como fazer tudo isso sem um sistema de avaliação externa bem consistente? Nos dias atuais visa-se conceber um sistema educacional que queira melhorar a qualidade do ensino, aumentar a produtividade, reduzir custos, aumentar a participação da comunidade, promover uma gestão escolar democrática e participativa (PESTANA, 2016).

Neste novo tempo, a flexibilidade e os desejos pelas mudanças substituem a tradicional escolar, baseadas em contextos relativamente previsíveis, os quais não existem mais. O setor educacional recupera sua importância e sofre profundas alterações estruturais. A qualidade total é representada como uma ferramenta na operacionalização das estratégias das escolas, fornecendo elementos que auxiliem nessa orientação e abordagem. Direcionar a escola pública para a satisfação da população significa entender a qualidade do ponto de vista da população, nas suas dimensões, sem deixar de focar nas diretrizes de sistema de ensino. A moderna gestão da qualidade tem sua estrutura baseada em decisões, fatos, dados e informações quantitativas. A mensuração na cadeia da decisão é o elemento fundamental (SALLES, 2010).

No entanto, percebe-se a necessidade de ajustar um projeto que se adeque a realidade da escola, e em conjunto com os indicadores de desempenho para que possa suprir as deficiências acumuladas no decorrer dos anos. A cultura escolar precisa ser diferenciada pois, observa-se que nem todos os alunos aprendem numa mesma linguagem, respeitando as dificuldades de cada indivíduo, o aluno deve perceber que a aprendizagem se dá de forma lúdica e

todo esse processo deverá ser feito de forma significativa.

Assim, o SAEB, apresenta uma relação matemática que mede numericamente atributos de um processo ou de seus resultados, com o objetivo de comparar esta medida com metas numéricas preestabelecidas. Um indicador de desempenho deve ser uma forma objetiva de medir a situação real contra um padrão previamente estabelecido em um consenso.

Ele só deve fazer sentido e ser utilizado pelo profissional completamente responsável por ele (NUNES, 2010).

Vários são os conceitos indicativos do que seja indicadores de desempenho, usados pelo mundo corporativo e adotados pelo mundo social, principalmente depois da adoção do termo qualidade na educação:

- Gerenciar é controlar e agir corretamente. Sem controle não há gerenciamento. Sem medição não há controle (JURAN, 1992).

- É tudo aquilo que se quer medir, ou seja, é a representação quantificada de uma informação (OLIVEIRA, 1995). - É o termômetro que permite à alta administração e aos acionistas auscultar o diálogo ambiente externo/empresas, particularmente aquele exercido entre as linhas de negócios e seus clientes/consumidores (GIL, 1992).

- São sinais vitais da organização, ou é a quantificação de quão bem as atividades dentro de um processo ou de seu output atingem a meta específica (nunes, 2010, p. 101).

Diante dos conceitos apresentados, pode-se concluir que um sistema de indicadores deve estar estruturado de forma a fornecer informações claras e concisas, adequadas ao sistema para melhor prover uma ação (CUNHA, 2014).

Deste entendimento vêm à máxima: “que aquilo que não pode ser medido, não pode ser avaliado” e, conseqüentemente, não há como decidir sobre ações a tomar. Neste contexto é que surgem os indicadores de desempenho, elemento chave num programa de avaliação externa da escola pública, cuja função é evidenciar a necessidade de ações de melhoria, e verificar se as ações implementadas estão produzindo os efeitos desejados, bem como a tendência

dos mesmos (PESTANA, 2016).

A chave do aperfeiçoamento é a medida do nível atual de qualidade e, a partir daí, o estabelecimento de um processo que efetivamente eleve este nível. Sistema de indicadores eficaz ajuda a desvendar o relacionamento entre a educação e seu processo. A preocupação básica é saber se as coisas estão dentro do curso normal estabelecido, e o que se pode fazer para melhorar (PESTANA, 2016).

Muitas são as vantagens advindas das ações no sentido de direcionar o sistema de educação para aquilo que os problemas apontaram na avaliação, tais como: índices de evasão, índices de reprovação, distorção idade-série, número de concludentes ao final de cada etapa do ensino, etc. (BOMENY, 2017).

Considerando que os indicadores de desempenho significam medir, mensurar o resultado de ações programadas, é essencial saber se o processo está apresentando progresso, comparando-o consigo mesmo num momento anterior ao tempo, ou a partir de um referencial estabelecido (CUNHA, 2014).

Como requisito para implementar políticas econômicas destinadas à diminuição do déficit e reduzindo as despesas públicas, muitas administrações públicas tiveram que operar com mais eficiência. Melhorar a eficiência tornou-se um objetivo em muitos programas governamentais (BOMENY, 2017).

Um exemplo disso foi a gradual implementação de profundas reformas educacionais, com a introdução, em muitos países, de conceitos como 'educação produtividade e responsabilização' (MACBEATH, 2018).

Há duas razões pelas quais é dada alta prioridade à educação. Primeiro, acredita-se que a reserva de capital humano de uma nação é um componente importante ao explicar o diferencial nas taxas de crescimento, e que a educação também é um fator essencial para promover a igualdade de oportunidades

entre todos os membros de uma sociedade. Segundo CUNHA, muitos países enfrentam altas taxas de desemprego entre os jovens juntamente com os efeitos da globalização, o esforço de ambos requer maior competitividade (CUNHA, 2014).

Nos dois contextos, políticas destinadas a melhorar o desempenho dos diferentes sistemas educacionais foram implementadas. A principal questão em educação é a produtividade e se os recursos alocados à educação estão sendo usados efetivamente. Para determinar isso, houve um interesse crescente nos últimos anos em avaliar a eficiência das escolas, especialmente as escolas públicas. Infelizmente, a dificuldade de obter dados comparáveis e métricas padrão de produção educacional entre os países restringiu avaliações ao nível regional e nacional (CUNHA, 2014).

A avaliação de um sistema educacional não deve ser limitada exclusivamente ao conhecimento adquirido durante os anos escolares. Em vez disso, também deve incluir outras habilidades igualmente importantes, atributos e valores que favorecem o local de trabalho e a integração social; comunicação e habilidades interpessoais, respeito pelo meio ambiente, aptidão física; políticas, sociais e responsabilidade pessoal (BOMENY, 2017).

No entanto, dada a dificuldade em agregar a diversidade de efeitos produzidos pela função de produção educacional, a maioria dos estudos existentes leva em consideração o desempenho acadêmico. Apesar das limitações de uma avaliação baseada exclusivamente no desempenho acadêmico, a necessidade de realizar comparações análises entre países levou ao surgimento de normas padronizadas de testes de conhecimento (BOMENY, 2017).

No caso do BRASIL, O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplica dois tipos de instrumentos de coletas de dados: os cognitivos e os contextuais, sendo que os cognitivos são os testes de língua portuguesa e

matemática e os contextuais são questionários aplicado a alunos, professores, e diretores com a finalidade de levantar informações sobre a realidade de vida socioeconômica/sociocultural dos mesmos e sobre a estrutura da escola.

O mais significativo são as limitações associadas a esses testes que são:

(a) eles não levar em conta o conhecimento adquirido nas ciências humanas;

(b) os outros atributos que o processo educacional agrega aos alunos (resultados) são ignorados;

(c) não leva em consideração a possibilidade de que diferentes governos nacionais/regionais possuem objetivos diferentes (MACBEATH, 2018).

Outro fator chave dentro do processo educacional é a importância de fatores ambientais ou contextuais. Isso já foi muito enfatizado por muitos estudiosos do SAEB, que chegaram à conclusão de que os recursos utilizados por uma escola só poderiam representar 10% dos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos. O resto poderia ser explicado pelas características de o ambiente social, econômico e família (CUNHA, 2014).

Há um número significativo de estudos dedicados para determinar quais fatores ambientais influenciam o aluno em seu desempenho, embora ainda não há consenso na literatura sobre o assunto. Os objetivos destes estudos são avaliar os aspectos técnicos e a eficiência e determinar o resultado potencial máximo dos sistemas educacionais (CUNHA 2014).

O desempenho acadêmico dos alunos poderia ser melhorado? A resposta a esta questão é claramente restringida pelo meio ambiente, condições, e, é provável que esteja associado à quantidade e mistura de recursos variáveis alocados ao sistema educacional (BOMENY, 2017).

Portanto no processo avaliativo deve se criar condições para que sejam obtidos resultados daquilo que se deseja alcançar, que é a aprendizagem do aluno, sem deixar de considerar a peculiaridade no ato de aprender, a vivencia e experiências extracurriculares dos mesmos (MACBEATH, 2018).

## BNCC

O espectro dos exames nacionais ganhou grande importância no Brasil no momento, com o valor colocado em testes internacionais e o aumento de pontos de testes em escolas primárias de dois para três com base nas recomendações do MEC. Como Godos (2018) aponta se deixar de aprender com as experiências dos colegas internacionais na educação, sempre se ficará na condição de vítimas da amnésia associada à reforma educacional e curricular com motivação política.

Neste caso, se quiser aprender com os exemplos particularmente de países do primeiro mundo educacional como a Coreia do Sul, por exemplo, pode-se ver que a confiança em currículos estreitos e testes padronizados para abordar as deficiências percebidas no desempenho das crianças que pode levar os professores no Brasil a ensinar para os exames ou mesmo se preparar apenas para os testes, essas abordagens podem impactar as percepções das crianças sobre o que constitui um bom ensino. Um estudo longitudinal no contexto nacional de Souza e Vermigo (2018) descobriu que as percepções dos alunos do ensino médio sobre o bom ensino incluíam uma preferência por métodos de aprendizagem ativos e debate, mas essas percepções mudaram à medida que os alunos avançavam nos anos de exame, pelo que muitos sentiram que não estavam indo para o teste foi o sinal de uma boa lição (GRAFF, 2015).

Sugere-se que, em vez de buscar pesquisas empíricas sobre a melhor forma de melhorar o desempenho das crianças, os principais impulsionadores da

promulgação do BNCC foram políticos, com a necessidade de o novo governo ser visto para responder aos resultados na educação e nos testes internacionais. Também pode ter havido motivadores econômicos, com a noção de uma necessidade de gerenciar o risco percebido da globalização (GRAFF, 2015).

Souza e Vermigo (2018) sugerem que, se os formuladores de políticas acreditam na ameaça da globalização, o próximo passo lógico é identificar novas práticas para atender às demandas desse novo contexto competitivo. A estratégia de alfabetização e numeramento pode ser vista como uma resposta a esta ameaça percebida da globalização, por meio da qual pretende levantar.

Isso reflete uma tendência contínua nos círculos educacionais no Brasil. O estreitamento de currículo permitir melhorar as habilidades de alfabetização e numeramento das crianças e jovens sob os cuidados através de uma priorização nacional na melhoria das habilidades é muitas vezes justificado à luz da crença de que, não fazê-lo, levaria para o Brasil ficando para trás em uma economia globalizada (MOLL, 2018).

As últimas décadas viram um aumento de ligações na política educacional no Brasil entre a educação e a economia. Como já no início de 1990, comentaristas políticos como Luiz Gonzaga Beluzzo estava notando que o discurso social e educacional no Brasil tinha se tornado cada vez mais contíguo com o tema da educação e da economia com o resultado de que identidade cultural, linguagem, competência cívica e desenvolvimento moral foram excluídos como temas. Desde a década de 1980, fortes grupos de interesse econômico como a Confederação Nacional da Indústria – CNI e a Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT se tornaram mais influente no desenvolvimento de políticas educacionais. Esse foco de base econômica redefiniu o que constitui conhecimento valioso (BRAGGIO, 2012).

De acordo com Gleeson (2014), o sistema educacional, por meio do

currículo, às vezes pode transmitir a cultura dominante e dar ênfase do tempo presente como se não fosse problemático, resultando em suporte apenas para um pequeno número de grandes empreendedores que criarão empregos para si e para os outros (BARROS, 2016).

No atual clima econômico do Brasil, apelos para um alinhamento mais próximo das práticas para as necessidades das empresas e empregadores podem, na superfície, parecer justificado (RODRIGUES, 2016).

Por exemplo, de acordo com o BNCC a literacia e numeracia procura certificar-se de que as crianças e jovens tenham alfabetização e matemática de classe mundial, habilidades que serão essenciais para a reconstrução da prosperidade econômica e garantir o bem-estar da sociedade (SOARES, 2018).

O problema com essas abordagens é que os mercados de trabalho mudam. Se, por exemplo, o currículo foi redesenhado no auge do período de um momento econômico profundamente favorável para atender exclusivamente o setor de construção que era dominante na época, haveria agora muitas crianças no Brasil totalmente despreparadas para a vida acadêmica ou para o emprego (TORRES, 2017).

Nesse contexto, talvez a maior preocupação com os exames nacionais ou internacionais não deva ser a confiabilidade dos dados como um indicador da qualidade dos sistemas de educação, mas muito mais fundamental do que isso é fazer perguntas sobre os valores que sustentam o programa (MARQUES, 2019).

Um estudo examinando o relatório de classificações educacionais internacionais em quatro países revelaram muitos aspectos negativos dos relatórios de classificações, exceto o estudo: encontraram relativamente poucos artigos, expressando críticas aos estudos Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, sua metodologia, sua base teórica, ou sua capacidade

de medir desempenho educacional com precisão em uma ampla variedade de países (GLEESON, 2014).

Se qualquer coisa, o melhor país com desempenho expressou a maioria das críticas ao estudo, lembra que a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), como o próprio nome sugere, é dedicado à economia (não educacional ou desenvolvimento) (RODRIGUES, 2016).

Ela destaca como o PISA mede a eficiência em sistemas educacionais com ênfase na relação custo-benefício e com o objetivo explícito de influenciar a política educacional dessa forma.

A seleção de leitura, matemática e Ciência como as áreas em que as principais habilidades e competências para a vida futura podem ser testado indica um valor menor atribuído às habilidades desenvolvidas através do estudo ciência, línguas estrangeiras e artes (SOARES, 2018).

Além disso, indica que há um valor sobre o que é prático e útil no sentido utilitário. Como um econômico esforço, o PISA valoriza necessariamente a competitividade, e isso é evidenciado pela publicação de resultados de testes na forma de tabelas classificatórias com países sendo classificados a partir de desempenho mais alto para o desempenho mais baixo (RODRIGUES, 2016).

Kohn (2011) destaca que competitividade é frequentemente confundido com excelência e as interpretações da mídia dos resultados do PISA certamente evidencia esta confusão.

Um valor final que sustenta o PISA é a padronização – um esforçar-se para fazer com que todos os adolescentes de quinze anos, independentemente da experiência, formação ou cultura, um ponto fixo predeterminado. Aqueles que chegam a este ponto são aplaudidos, enquanto aqueles que não são, através de uma lente funcionalista, vistos como tendo falhado e como não pronto para a plena participação na sociedade (GLEESON, 2014).

# METODOLOGIA

## Projeto de pesquisa

A Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar (Figura 1), na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil se localiza na Rua Marquesa de Santos – s/n, bairro do Coroado, Manaus, AM/BRASIL.

Figura 1 - Escola Estadual Aristóteles Comte e Alencar



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A evolução resultante do dinamismo social força a instituição escolar a se adaptar às constantes mudanças para responder às demandas sociais e educacionais emergentes e foi isso que ocorreu com a Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar, na cidade de Manaus, AM/Brasil que sofreu rupturas, e a principal é que a escola não perdeu seu prestígio na área, tanto em suas dimensões temporais quanto espaciais.

As necessidades do sistema educacional são frequentemente debatidas; Assim, os professores nesta situação em que a crise escolar está sendo discutida continuamente, muitas vezes se veem confusos, com certo sentimento de solidão e, às vezes, com a ideia de que o que é ensinado na escola vai contra o que é vivenciado fora dela.

A verdade é que a Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar, na cidade de Manaus, AM/Brasil como todas as escolas públicas, precisa de mudanças profundas, como não poderia ser de outra forma, em uma sociedade que mudou e está mudando muito. Portanto, vê-se que é necessária uma mudança qualitativa na maneira de entender o ensino.

A Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar, na cidade de Manaus, AM/Brasil tem um problema e, para sua solução, exige, entre outras coisas, um papel ativo dos professores antes dela e explorar os laços de relação entre escola e meio ambiente. Pode-se inferir disso tudo que a evolução social excede a adaptabilidade do sistema educacional.

Assim, embora a gestão da escola tenha conhecimento dos problemas que afetam a instituição escolar: baixa motivação (por parte dos alunos e do corpo docente), conflitos escolares mal resolvidos, absenteísmo, normalização da violência, multiplicidade de funções dos professores.

Esses problemas fizeram com que os diferentes profissionais enfrentassem seu trabalho todos os dias, imaginando qual seria o verdadeiro significado de seu trabalho na sala de aula, sem saber até que ponto seu grau de envolvimento poderia ocorrer. na resolução de problemas socioeducativos e, em muitos casos, não se sentindo capaz de enfrentá-los.

A escola, ocupada em cumprir os requisitos curriculares estabelecidos pelo sistema, não tem tempo, nem meios, nem profissionais preparados para lidar com esses problemas. Se os problemas estruturais do sistema educacional já são preocupantes, aqueles que afetam diretamente o risco de exclusão na escola não são menos preocupantes, o que geralmente é determinado pela inadequada adaptação da instituição escolar, pela baixa dotação de recursos ou pelo baixo envolvimento dos alunos. professores, podendo encontrar um clima de desespero ao abordar o problema relacionado ao comportamento perturbador,

falta de motivação, absentismo e agressividade.

Os professores estão vivendo o dia-a-dia dos alunos, conhecem os problemas, mas em muitas ocasiões eles não têm tempo ou o treinamento mais adequado para enfrentá-los. Portanto, as necessidades e deficiências dos professores devem ser conhecidas para fornecer soluções.

### *Tipo de pesquisa*

A tipologia da pesquisa pode ser classificada pesquisa quanto a natureza e esta teve natureza qualitativa explicativa. Quanto aos fins, esta foi uma pesquisa documental e de revisão integrativa que se desenvolveu de forma descritiva; quanto aos meios que foi uma pesquisa bibliográfica (VERGARA, 2011).

### *Enfoque*

A pesquisa foi descritiva. Quanto aos meios a pesquisa foi de revisão integrativa que representa um levantamento geral em relação ao tema escolhido por intermédio de uma análise de estudos relevantes que sustentam a tomada de decisão e a melhoria de práticas no ambiente de educação. Assim este estudo foi feito em livros, revistas e artigos eletrônicos que na visão de Vergara (2011, p. 38), por analogia “a revisão integrativa é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema”. Os resultados foram analisados a luz da bibliografia existente em contraponto a opinião da autora. Também foram ouvidos nesta pesquisa 5 professores de língua portuguesa para fundamentar as descobertas.

## População e amostra

A População foi composta por todos os professores de língua portuguesa da escola. A amostra foi definida em 5 professores de língua portuguesa que trabalham visando as avaliações do SAEB.

### Sujeito

Foram sujeitos da pesquisa, 5 profissionais do ensino.

**Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa profissionais do ensino**

Nº	Condição	Sexo	Idade	Formação	Tempo de serviço
01	Professora	F	33 anos	Letras	10 anos
02	Professora	F	34 anos	Letras	12 anos
03	Professora	F	37 anos	Letras	14 anos
04	Professor	M	36 anos	Letras	11 anos
05	Professor	M	27 anos	Letras	3 anos

## Técnica e instrumentos de coletas de dados

A técnica que foi usada foi do Focus Group é uma forma de pesquisa qualitativa, na qual se emprega a discussão moderada entre 6 e 12 participantes, ou seja, uma discussão levada a termo de forma grupal, onde são colocados os questionamentos com o objetivo de direcionar a discussão para o tema (GIL, 2014).

Desta forma, foi formado um Focus Groups com 5 professores com o objetivo de produzir uma avaliação bem mais profunda de situações que merecem atenção em uma conversa aberta com respostas abertas e fechadas (GIL, 2014).

### Procedimento de coletas de dados

O No início, foi realizado o primeiro contato com as pessoas que poderiam

compor o Focus Groups via telefone, em função da pandemia com Corona Vírus. Nesse primeiro momento, foram apresentados as intenções e os objetivos da investigação, destacando a importância e relevância do tema.

Foi também, explanado os prazos e detalhamento da coleta de dados, enfatizando que a pesquisa aconteceria com os respectivos participantes, pois a pesquisadora experienciaria os fenômenos abordados e faria a análise e interpretação dos dados.

No período do mês de abril de 2021 foram construídas as entrevistas e em seguida, enviadas para análise por professores orientadores para viabilizar a validação do instrumento elaborado.

Por intermédio dessa validação favorável do instrumento empreendido, deu início a coleta de dados, via live do aplicativo Facebook em 3 conversas realizadas no mês de julho de 2021, com uma hora de duração por dia, uma vez por semana.

Portanto, os procedimentos para coleta de dados estavam em consonância com os objetivos propostos na investigação. Esses dados obtidos através do guia de entrevista e da entrevista aberta via Focus Groups visou responder aos questionamentos e perguntas da dissertação. Todas as questões que foram aplicadas para a categoria de participantes e foram efetivadas pela pesquisadora e posteriormente enviadas para os professores orientadores, com o intuito de aprovação e consequente aplicabilidade dos autores envolvidos. Para que esses procedimentos de coleta de dados fossem frutíferos na investigação a pesquisadora teve que ter conhecimento de técnicas, métodos, enfoques e metodologias existentes na literatura, para um bom andamento e resultados satisfatórios.

Portanto, a coleta de dados foi uma etapa fundamental, pois os instrumentos escolhidos teriam que ser capazes de fornecer informações e respostas apropriadas, de qualidade e úteis para atingirem os objetivos propostos.

# ANÁLISE DE RESULTADOS

## Organização e avaliação dos resultados

### *O SAEB na equalização da educação brasileira*

Nestas novas formas, apontadas por Carvalho (2011), de organização da produção, o capital fixo (complexificou-se o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, e para a escola.

A maior capacidade de integração trabalho em equipe, mais democracia na condução do trabalho, caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática – entre outras – são requeridas.

No entanto, as habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar – não no atual, mas em um reformulado. A qualidade da escola passa a interessar mais. A avaliação é um elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Tem função classificatória, com o objetivo de promover o aluno. Deve serem trabalhados em uma dinâmica de interação ao longo de todo o ano letivo.

Assim os primeiros resultados do SAEB brasileiro se preocuparam com uma questão básica: o nível de aprendizagem dos alunos nas duas disciplinas fundamentais: língua portuguesa e matemática. Estabeleceu-se padrões números básicos para se medir esse nível de aprendizagem.

**Tabela 2 - Resultados médios da avaliação externa da SEDUC-AM nas escolas públicas de Manaus**

<b>Variável</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Valor mínimo</b>	<b>Valor Máximo</b>
Desempenho escolar em matemática*	277,75	52,18	175,88	440,52
Desempenho escolar em língua portuguesa*	262,93	50,75	117,44	410,93
Nível sócio econômico do aluno	1,36	0,45	0,20	5,00
Relação da família com o aluno	2,72	0,58	1,00	4,00
Relação da família com a escola	2,68	0,73	1,00	4,00
Recursos culturais dos alunos	1,49	0,25	0,00	3,00
Condições de trabalho do diretor e equipe	2,08	0,43	0,29	3,50
Experiência profissional do professor	3,27	0,82	1,00	5,00
Trabalho colaborativo	3,34	0,37	1,67	4,33
Clima acadêmico	3,70	0,55	1,90	5,00
Clima disciplinar	2,44	0,35	1,33	3,00
Recursos pedagógicos	3,55	1,47	1,00	27,00
Situação dos equipamentos	2,63	0,34	1,22	4,23
Atraso escolar	1,42	1,76	3,00	-5,00
Comparação do aluno com os colegas	2,00	0,54	1,00	3,00
Aluno gosta da disciplina	1,56	0,47	1,00	2,00
Aluno faz dever de casa	3,46	1,27	1,00	5,00
Aluno trabalha	1,20	0,32	1,00	4,00
Gestão Democrática	2,72	0,58	1,00	4,00
Projeto Político Pedagógico	1,35	0,44	0,19	4,99

\* SAEB – 2008-2017 Fonte: SEDUC (2019)

Como se pode verificar a SEDUC-AM se utiliza de vários critérios para fazer uma avaliação externa do seu sistema escolar. Começa pela avaliação da aprendizagem e para isso se utiliza dos dados do SAEB que apontam que o desempenho acadêmico dos alunos está aquém dos padrões máximos exigidos. E matemática chegou-se a um índice de 277,75 contra um padrão máximo de 440,52; em língua portuguesa chegou-se a um resultado de em contraponto ao padrão de 410,93.

Assim, o problema parece ser a forma como se definem as finalidades do ensino da Matemática. De uma forma geral pode ser definida pela sua importância na vida. “Se os requisitos da vida do dia a dia determinassem o conteúdo dos

programas de Matemática, haveria com certeza muito pouca Matemática neles” (DIENES, 1960 *apud* por ORTON e FROBISHER, 1996, p. 3).

Também é muita vez referida pelo seu valor em ensinar pessoas a pensar e resolver problemas. No entanto, não existe evidência de que estudar Matemática é a melhor maneira de treinar o pensamento ou que uma “dieta pesada” de matemática escolar produz melhores pensadores lógicos ou que existem conteúdos matemáticos mais válidos que quaisquer outros noutras áreas do saber.

Com o ensino da língua portuguesa acontece o mesmo. Assim muito se tem escrito sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir dos resultados do SAEB em todos os seus ângulos, principalmente nos meios acadêmicos, com a produção de artigos, monografias, dissertações e teses.

A revista *Época* (2012) fez uma reportagem sobre as grandes melhorias conseguidas pelo Estado do Ceará em todas as disciplinas nos Exames Nacionais, a partir de uma profunda reflexão e mudança de postura em relação ao ensino de português a partir do ensino da leitura e da escrita. A principal providência foi à despolitização entre o poder executivo estadual e os poderes executivos municipais em todas as cidades.

A partir dessa premissa um plano foi traçado e, os resultados estão evidenciados na reportagem de forma muito clara. Hoje o estado está a 0,1 (um décimo) da nota mínima em apenas 3 anos de trabalho. O que fez o Estado do Ceará, além da despolitização da educação? Simples: conscientizou professores, alunos e famílias dos altos benefícios da leitura; criou um sistema estadual de exame que aponta claramente as mazelas do sistema e, principalmente mudou o comportamento dos professores, adotando a máxima de Freire: “só existe ensino se houve aprendizagem”, se alguém não aprendeu é por que alguém não ensinou.

Essa postura deveria servir para todos os níveis de ensino que ainda encontra professores que se fecha em uma redoma e, esquecem que seu papel é ensinar. Sabem-se que a escola está repleta de formalismos da racionalidade e repartida em atividades de ensino, tipos de serviços. Matrizes curriculares, burocracia; precisa-se de novas visões para que a educação se possa fluir, espalhando sua ação formadora para todos que dela participam.

Os problemas da leitura e da escrita são evidentes em todos os níveis de ensino. Então se pergunta: como classificar palavras? Este conteúdo está presente em quase todas as séries. Se a criança não possui a estrutura de classe, que não é trabalhada, como pode compreender classe de signos (palavras)? Como saber sinônimos, antônimos, se não realiza a operação inversa, as simetrias ou compreende os significantes e significados? As interpretações de texto são montadas para a criança “copiar literalmente a resposta do texto”, como então pedir-lhe que pense? (LIMA, 2008, p. 63).

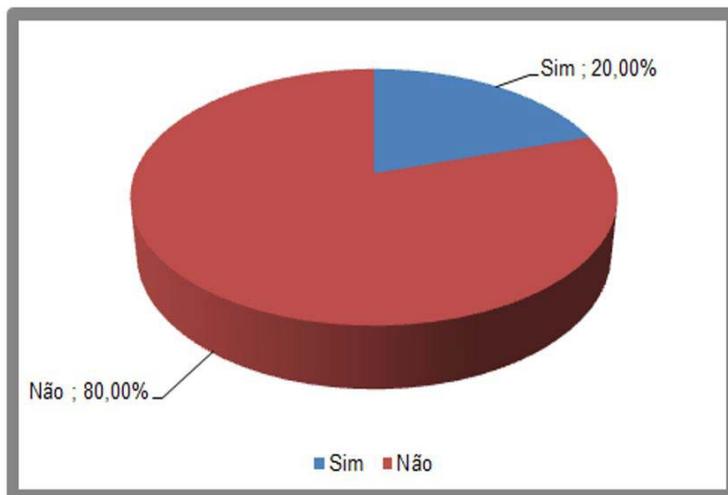
Os conteúdos como ‘separação de sílabas’, ‘ditongos’ e ‘tritongos’, aparecem repetidamente a partir do 2º ano, acrescentando-se a cada ano meros detalhes. Para que serve saber se uma palavra é dissílaba ou trissílaba? Não que o estudo das regras gramaticais não seja importante, elas são. Mas, não são essenciais, nos primeiros anos de leitura e, uma grande maioria de educadores preferem aplicar as regras gramaticais antes de praticar os exercícios de leitura.

De que adianta pedir conjugações de verbos separados de contexto, se nas redações os alunos não aplicam estes conhecimentos? Os professores não relacionam as frases e redações com a gramática, salvo raríssimas exceções, segundo Lima (2008).

Pedem para os alunos conjugarem verbos em determinados tempos sem relação alguma com a construção de frases nos diferentes tempos verbais, já que a criança quando executa o ato de ler, não está somente decodificando os

símbolos linguísticos, pois, “ler não é decifrar, mas é a função de comunicar-se individualmente, quando lê para aprender ou em grupo, quando lê para transmitir conhecimentos”. Foi perguntado então aos professores se os alunos sabiam ler? O Gráfico 1 sintetiza as respostas:

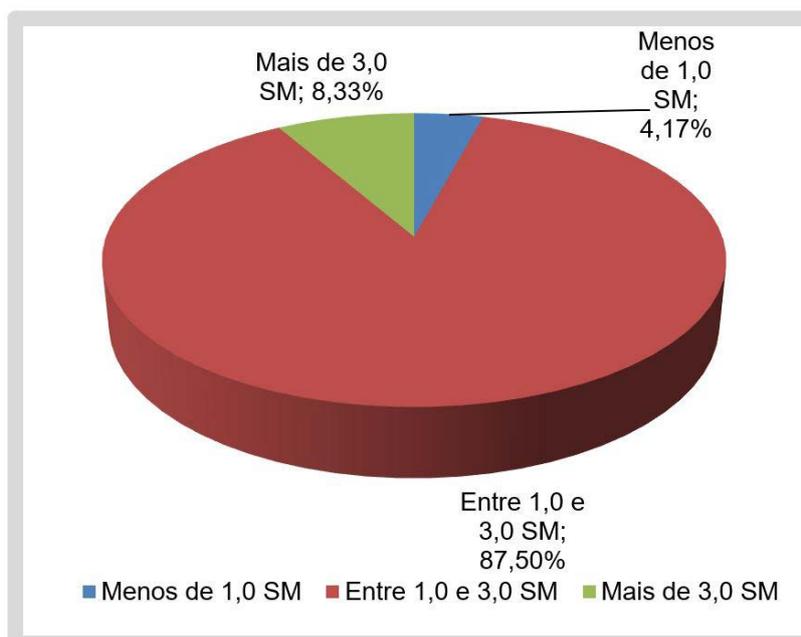
Gráfico 1 - Os alunos sabem ler



Fonte: Pesquisa de campo (2021)

Percebe-se que a maioria dos professores (80,00%) disseram que os alunos não sabem ler. A segunda questão foi por quê? Eles responderam que tudo começa com nível socioeconômico. Com relação ao nível socioeconômico dos alunos, os resultados ficam bem aquém do padrão máxima de 5,00. Assim, percebe-se pelos números que 87,50% dos alunos estão alocados em famílias que recebem mensalmente uma renda de 1,0 a 3 salários mínimos; 8,33% recebem mais de 3 salários mínimos; e, 4,17% menos de uma salário mínimo (gráfico 22):

Gráfico 2 - Nível de renda das famílias dos alunos na cidade de Manaus

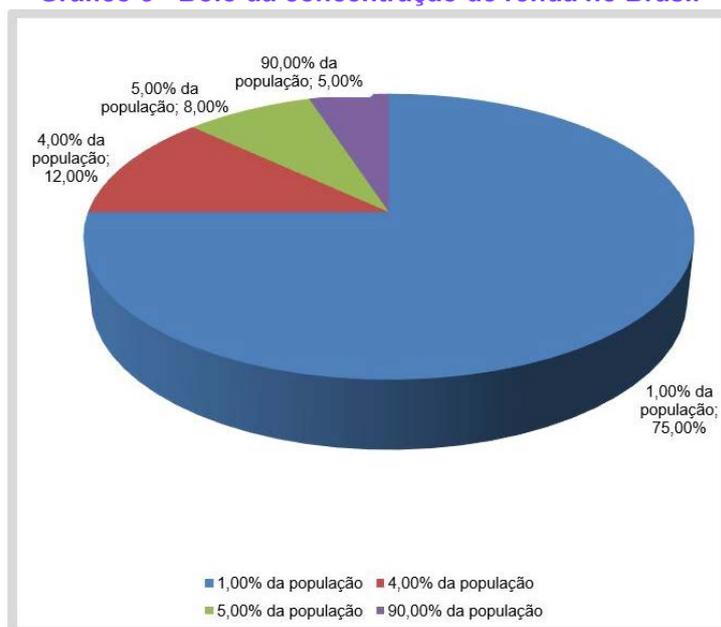


Fonte: SEDUC (2019)

Considerando estes dados percebe-se, com muita clareza, que a renda das famílias dos alunos da educação básica das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus está dentro da faixa etária da maioria da população brasileira. Lima (2008, p. 76) deixa claro essa situação: “a distribuição de renda no Brasil é tão desigual que grande parte da população brasileira fica com menos da metade da renda e uma parcela ínfima da população fica com a maior parte”.

Embora o IBGE (2017) tenha apontado uma tendência de redução das desigualdades no Brasil ainda é muito grande conforme aponta gráfico 2 em que fica latente que 90,00% da população brasileira fica com apenas, 5,00% da renda, enquanto 1,00 dessa mesma população, fica com 75,00% da renda, o que se caracteriza com um processo violento de concentração de renda que tem reflexos profundos na escola pública brasileira.

**Gráfico 3 - Bolo da concentração de renda no Brasil**



Fonte: SEDUC (2019)

Desta forma a família pode ser conceituada como um grupamento formado de pai, mãe e filhos. Esse é o conceito tradicional de família. Mas, até o início da Revolução Industrial o conceito de família era muito mais abrangente e, envolvia todas as pessoas com relação consanguíneo, ou seja, pessoas com relação de parentesco que convivam juntas. Mas, a partir da Revolução Industrial esse grupamento se concentrou nas figuras do pai, da mãe e dos filhos. Segundo Soares (2018, p. 1):

A definição dominante de família congrega um conjunto de palavras afins: pai, mãe, filhos, casa, unidade doméstica, casamento e parentesco. A família tida como legítima, normal, se interioriza no imaginário das pessoas, caracteriza-se como o conjunto de indivíduo aparentados que se ligam entre si por aliança, casamento, filiação, adoção ocasional ou por afinidade. É pressuposto comum que esses indivíduos habitam sob o mesmo teto. Ou seja, a imagem mais instantânea que se tem de família é aquela em que aparecem pai, mãe e filhos vivendo na mesma casa, correspondendo ao modelo de família nuclear burguesa. Essa família considera natural, apresentada com a aparência de ter sempre existido dessa forma, é de fato, uma invenção recente.

O texto da autora faz referência, exatamente ao fato de o conceito de família ter se reduzido as figuras de pai, mãe e filhos vivendo no mesmo teto.

E por quê? Antes, da Revolução Industrial e da profunda urbanização que esta Revolução provocou, as famílias eram reunidas em torno de uma propriedade no sistema feudal, ou seja, eram reunidas em torno do modo de produção da época. Com a Revolução Industrial, as famílias se transferiram do ambiente rural para o ambiente urbano e, por razões as mais diversas possíveis se separaram, passando a formar apenas um núcleo composto de pai, mãe e filhos.

A proporção das unidades domésticas brasileiras com chefes mulheres praticamente dobrou, de 10,7% para 20%, entre 1960 e 1989. A distribuição das mulheres chefes de domicílios por status matrimonial mostra que, no total predominavam as viúvas, as solteiras e as divorciadas, nesta ordem, tanto em 1970 como em 1980. Chama a atenção, no entanto, que neste período os incrementos maiores das famílias com chefes mulheres tenham ocorrido entre as mulheres solteiras, seguidas das divorciadas e viúvas.

O comportamento humano está diretamente ligado, as relações desenvolvidas no ambiente familiar, no qual a formação e a educação dos pais podem avivar ou não nos filhos responsabilidades pelos seus atos e reflexão sobre as escolhas que fazem.

Não resta dúvidas que o papel dos pais funciona como espelho para seus filhos refletindo, com suas atitudes, uma situação de confiança quando estabelecem, com muita clareza, os valores da justiça, da serenidade e da firmeza, já que, quando apresentam comportamentos oscilantes (GOLDANI, 2006).

Outro índice bastante preocupante é o da relação família com a escola que atingiu 2,68 para um padrão máximo de 4,00. Uma educação de qualidade depende fundamentalmente da participação da família. Essa não é o ponto de partida para a educação de seus filhos, pois, quando este chega à escola já possui elementos substanciais em sua formação individual. Para López (2002,

p. 82): “A eficácia da educação escolar depende do grau de implicação, enfim, do grau de participação dos pais”.

O mesmo autor confirma com extrema clareza didática seu pensamento: “Além disso, não é possível enfrentar seriamente um tema de educação sem que as duas mais importantes instituições educacionais da sociedade atual, a família e a escola unam esforços em busca de objetivos e estratégias comuns” (LÓPEZ, 2002, p. 8).

Neste sentido, conforme indica o pensamento do autor, a participação da família na escola é de suma importância, pois ao contrário, os resultados serão pífios. Sobre essa educação se faz necessária a participação dos pais na vida escolar dos filhos para que o processo educacional seja de maior qualidade e as duas partes envolvidas não percam nenhuma oportunidade de estarem presentes no desenvolvimento de seus filhos. O autoritarismo provoca irresponsabilidade, imaturidade, o ‘deixar fazer’, a falta de atuação convincente deixa a criança sem referência e provoca angústia, insegurança, o que será aproveitado por outros modelos para cobrir o vazio existente... A televisão, os amigos, ou a rua. As consequências serão, então, facilmente previsíveis, e de nada adiantará lamentar-se ou jogar a culpa nos outros.

Educar é uma das tarefas mais difíceis e o comportamento autoritário não se efetiva por confiança e aproximação dos filhos. Este tipo de comportamento, ou seja, de gestão familiar é, certamente, geradora de grandes prejuízos para a família e para a escola, pois, promove comportamentos passivos e agressivos, na maioria das vezes de imaturidade etc. Para Mendes, (2006, p. 89) convém:

Aos pais não abandonarem por excesso de modernismo, a autoridade que lhes cabe no dia-a-dia dos filhos. Essa prática só confirma o envolvimento da família, no desenvolvimento da criança solidificando as relações no lar e, conseqüentemente, na escola, colaborando com a autoridade do professor que é seu mediador e amigo.

Para o autor, quando os pais promovem uma educação voltada

para os valores mais explícitos da sociedade, quando os filhos ainda são crianças, o resultado também acontece no decorrer da vida escolar, na qual, a responsabilidade e a liberdade farão parte da vida do aluno sem grandes sofrimentos, nem atropelos, pois para os filhos, é necessário estabelecer um modelo na figura de um adulto, geralmente nos pais. Inúmeras vezes os filhos não encontram nos responsáveis pessoas envolvidas e capazes de amar ao negar-lhes os excessos, pois, educar também exige alguns não.

### ***A importância da Gestão Escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB***

Nos tempos atuais, se a família ficar ausente do processo inicial de educação e se limitar a outras responsabilidades, os meios sociais de comunicação, podem substituir a família e estabelecer os padrões de comportamento na vida dessas crianças e adolescentes, o que torna a família desorientada e passa a buscar, através da escola, causas para problemas originados em seu ambiente. Campos (2005, p. 3) informa que: “nessa busca por culpados, a escola é vista como inimiga quando deveria ocupar o lugar de aliada na busca de reintegração da criança e do adolescente no meio familiar e social”.

Para Campos (2005, p. 5):

Esta não viverá apenas a educação doméstica, mas estará iniciando a sua progressão científica no mundo através da escola. Sabe-se, contudo, que o primeiro olhar que a família tem da escola é utilitarista por imaginar que, ali, está se garantindo a capacitação, o emprego e a rentabilidade no futuro dos filhos e não se veem essas etapas como consequência de um estudante pleno, responsável, consciente e autônomo.

Dentro deste contexto Connel (1995, p. 74) observa: “a organização da escola varia com os tipos de famílias ao seu redor e a natureza de suas práticas coletivas. Entretanto, a escola precisa de ações e fundamentos que lhe orientem e definam sua natureza própria”.

Segundo Soares (2018), a escola seria o espaço a facilitar a entrada do aluno na vida social num processo de rompimento gradual com o seu núcleo familiar. Tal processo, portanto, torna a escola um referencial para o filho, que ao experimentar o convívio dos amigos e professores assimila expectativas, sonhos e interesses novos.

Assim, é necessário estabelecer a diferença entre os papéis da família e da escola dentro dos aspectos formacionais do ser humano. Porém, uma vez que a escola é considerada um complemento da educação familiar, é importante que esta, enquanto instituição formadora, reúna conteúdos e produza conhecimentos que inevitavelmente passam pelo ensinar e transmitir.

Logo, no espaço escolar existe intencionalidade no processo de aprendizagem e, em vista disso, planeja-se e se buscam estratégias e métodos. No entanto, deve-se considerar que no âmbito familiar, os modos de ensino e aprendizagem são informais e não obedecem a nenhum modelo continuado. O papel da família está concretizado em seu cotidiano com suas relações de confiança e segurança ou em suas profundas contradições e rivalidades.

O autor enfatiza que nessa perspectiva se avalia o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança e do adolescente, além de contar com o interesse dele próprio

Com relação aos recursos culturais dos alunos, os padrões são baixos também com 1,49 aferido conta um padrão máximo de 3,00. Segundo Coelho (2001, p. 23) “Cultura é o conjunto dos conhecimentos adquiridos por um grupo social”, ou seja, o conjunto das estruturas sociais, religiosas, etc., que caracteriza uma sociedade.

Segundo o autor em voga, a cultura pode ser material ou não-material. Para ele a cultura material “abrange os objetos manufaturados, os artefatos, as

ferramentas, prédios, móveis, meios de transporte, estradas, pontes, cadernos, etc.”, ou seja, é todo e qualquer objeto resultante da transformação na natureza pelo trabalho humano.

Coelho (2001) informa que a cultura não-material “compreende a linguagem, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de um povo”. No jogo de futebol, por exemplo, a cultura material abrange a bola, as traves, o campo, os uniformes dos jogadores, o estádio, etc. A cultura não-material inclui as regras do jogo, a técnica dos jogadores, o comportamento dos jogadores e da torcida, etc. A cultura material e a não-material estão interligados, são interdependentes. É a cultura não-material que atribui significados aos objetos da cultura material.

O problema é o denominado culturalismo ou a antropologia cultural que é o que parece que está acontecendo com os alunos que estão sendo atingidos por um termo pertencente à antropologia (antropologia cultural e culturalismo podem ser considerados, se não como sinônimos, pelo menos como termos muito próximos), mas transponível à sociologia.

A perspectiva da antropologia cultural está baseada num conjunto de proposições que tendem a aparecer combinadas. Conforme os autores e os contextos estudados, pode-se dar destaque a uma ou outra dessas proposições. Como o estruturalismo e o funcionalismo, a antropologia cultural deve ser compreendida ao mesmo tempo como um paradigma, isto é, como um quadro de pensamento a partir da qual se desenvolveram teorias e pesquisas fecundas, como uma representação ideológica da sociedade. Algumas proposições são fundamentais: Com relação às condições de trabalho a tendência das outras variáveis analisadas são as mesmas, ou seja, os professores dizem que as condições de trabalho são mínimas de forma unânime e os padrões descobertos são aquém dos padrões máximos com 2,08 para 3,50, respectivamente.

Assim fica evidente que as condições tem melhorando nos últimos anos,

mas ainda é insuficiente. Lopes (2000, p. 110) em seu trabalho sobre clima organizacional na escola é enfático, afirmando que “os professores que estão sempre motivados e alegres, não reclamam e não acham os instrumentos de trabalho insuficientes quando o ambiente de trabalho propicia isso, mas aqueles acomodados sempre estão achando o contrário”.

Já com relação a experiência profissional do professor, os índices melhoram muito, mais também ainda estão abaixo dos padrões máximos com 3,27 e 5,00, respectivamente. Na conversa com os professores, alguns tem mais de 10 anos de profissão, outros não. Não resta dúvida que a experiência é fundamental em qualquer área de atuação.

Frequentemente, ver-se em transmissões esportivas, por exemplo, comentarista e narradores, valorizarem a experiência de atletas mais velhos em detrimento da intensidade dos mais novos. No campo social acontece o mesmo: aquele médico é melhor por que é mais experiente. O engenheiro é mais experiente e, assim sucessivamente.

O que se discute é o valor da experiência para a realização de determinadas atividades em determinadas funções, como no caso do professor da educação básica. Para Vasconcelos (2012, p. 3) para ser um professor da educação básica, tem-se que observar as seguintes características: Ter que ser um profissional que possua os conhecimentos fundamentais da disciplina de forma profunda e que tenha a pretensão de ensinar, com o necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o envolva, no sentido de proceder a uma análise bastante criteriosa do conteúdo a ser transmitido e com preparo suficiente para, com base neste mesmo conhecimento produzir novo conhecimento, utilizando a inovação, a criatividade e originalidade como fonte de transmissão de conhecimentos; possuir bom senso crítico de relações socioculturais e ter o dom da pesquisadora.

Como se pode observar nas palavras do supracitado autor, não basta só ter conhecimento, embora ele seja indispensável, mas, possuir preparo suficiente. Esse preparo suficiente se refere claramente a questão da experiência. No campo da docência, as palavras de Vasconcelos (2012) se coadunam perfeitamente com a questão. Senão vejamos. “Ter que ser um profissional que possua os conhecimentos fundamentais da disciplina de forma profunda e que tenha a pretensão de ensinar, com o necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o envolve”.

Por ser um campo eminentemente técnico, ao docente de nível superior é fundamental que possua o conhecimento técnico profundo da disciplina para poder ensinar; também é necessário que possua o necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o envolve. Ou seja, para ensinar se faz necessário que se tenha o conhecimento da realidade que cerca a profissão, dentre elas a infraestrutura, e que isso seja colocado de forma transparente.

No sentido de proceder a uma análise bastante criteriosa do conteúdo a ser transmitido e com preparo suficiente para, com base neste mesmo conhecimento produzir novo conhecimento, ou seja, a partir das nuances da disciplina incentivar processos de pesquisa que construam novos conhecimentos.

Assim quando se propõe a enfrentar esta questão, o principal objetivo do docente, deve levar em consideração a especificidade e as condicionalidades da atuação e os contextos institucionais que a determinam. Para isso certamente experiência é fundamental, pois aquele que não tem experiência, provavelmente vai agir por impulso e não com uma visão global da realidade com lida diariamente.

A noção de conhecimento articula o conceito de experiência como construção que decorre da interação do profissional com o meio que o envolve, que busca certa rede de significados (conhecimento/experiência).

Para Souza (2011, p. 33): “A rede de significados (experiência/conhecimento) ocorre à medida que o profissional tem uma profunda interação com o contexto existente”, percebendo-os, atuando sobre eles, transformando-se e sendo transformado por eles. À medida que o profissional atua em seu meio, vai criando uma rede de interações (experiência/conhecimento) que é formatada por um conjunto de ligações entre teorias, conceitos, crenças e ideias.

Neste aspecto, a experiência profissional é um passo importante. Não se pode entender a educação ou o seu processo como algo isolado, à parte da dinâmica social e de seus rumos, infelizmente, a realidade do ensino brasileiro tem sido o inverso das demandas sociais, das necessidades emergentes de um povo que se vê em duas situações distintas, porém de resultados igualmente ineficientes: a) aqueles que não têm acesso à escolaridade; e, b) aqueles que têm, mas se debatem com uma ausência de conteúdo real ou na prática inexorável no ensino nos dias atuais.

Por uma questão de clareza é preciso tocar no que parece ser de fundamental importância: nos últimos trinta (30) anos, muito se fez pela quantidade em detrimento da qualidade e, portanto, cria-se um quadro de difícil identificação do problema que passa desde a questão de infraestrutura até questões básicas de garantia à educação. Existem leis que são até mesmo de boa qualidade, avançadas, mas com cumprimento ineficaz e inoperante.

Sua ação tem um espaço comum e um espaço específico. A contribuição de cada um reside na especificidade técnica, no caso dos professores da educação os docentes de nível superior. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação da atividade docente em busca da troca de experiências que fomenta a discussão dos problemas e suas alternativas de solução.

Em uma visão funcionalista (como acontece em nossas escolas), as ações administrativas e educacionais são isoladas, dissociadas, fragmentando

o processo pedagógico, numa visão dialética, elas recuperam a totalidade do processo, atuando articuladamente, se complementado nas diferenças. Cada ato e cada fato passam a ser referidos à totalidade. A ação da docência pode encontrar respostas na experiência a compreensão crítica das relações que se dão na sala de aula e na relação escola-comunidade.

Quando se fala de profissões em geral, se fala, também do treinamento que se exige nas áreas respectivas das profissões em questão, a qualificação e capacitação desse profissional, com atividades práticas relacionadas ao exercício da profissão, no sentido da ação da sua prática profissional.

Desse modo, a profissão de docente não é distinta das outras profissões, no seu modo de se capacitar e qualificar através da prática, análise, observação, reprodução do que é analisado e observado durante o seu exercício profissional. Essa vivência lhe dá a experiência necessária certamente, ao longo do tempo.

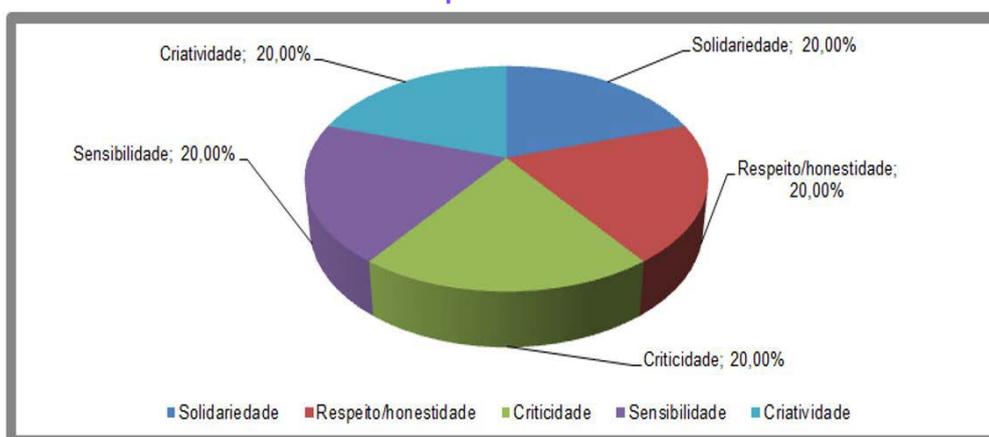
Entretanto, os alunos, que podem se transformar em futuros professores, tem que elaborar sua conduta na prática, partindo da observação e análise elaborada em seu cotidiano e no seu estágio supervisionado, o que lhe dá o aporte teórico e prático para o exercício da sua profissão, bem como lhe dá suporte para novas ideias e projetos, para que se torne um profissional diferenciado nas salas de aulas, nas universidades e, valorizados no mercado.

É nesse aspecto que o docente, precisa estar consciente dos aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos da comunidade universitária que o cerca, para poder desenvolver um senso crítico e reflexivo equilibrado sobre a teoria pregada, realidade observada e a verdade das condições econômicas que estas instituições de ensino possuem para desenvolver a sua prática pedagógica no seu atual contexto escolar, para que não se limite apenas a imitar modelos prontos e, sim possa interferir na realidade acadêmica.

Quando a prática do graduando se restringe apenas a imitação de modelos, os mesmos se tornam profissionais limitados apenas às imitações desses modelos, fazendo-os não considerar os processos envolvidos e a realidade do contexto acadêmico, bem como a prática da profissão o que é valorizada no desenvolvimento e ampliação do conhecimento teórico e prático do aluno.

Com relação ao trabalho colaborativo a diferença é bastante pequena entre o valor descoberto e o padrão máximo (3,34 x 4,33, respectivamente), o que denota que ocorreu uma melhoria significativa nos últimos 10 anos. Assim, dentre os vários valores a prática colaborativa, os professores apontaram: a solidariedade, respeito/honestidade, criticidade, sensibilidade, criatividade conforme Gráfico 4:

**Gráfico 4 - elementos indispensáveis no trabalho colaborativo:**



**Fonte: Pesquisa de campo (2021)**

Sobre a solidariedade, diz Bastos (2002, p. 62):

Todas as sociedades são constituídas por uma série de valores físicos, intelectuais, culturais e religiosos que o ser humano assimila e com eles pode crescer e desenvolver-se até a perfeição. Entretanto, a tendência do mundo pós-moderno é distanciar-se do espírito comunitário, deteriorando as relações sociais. Mas a escola deve acreditar que a pessoa humana não é um ser fechado como círculo, e sim, aberta ao encontro, ao diálogo, a convivência comunitária, a solidariedade.

É partindo dessa relação solidária que se é capaz de construir uma

estrutura sólida, dinâmica, onde todos os segmentos que compõem a Instituição sejam responsáveis, coparticipantes desse processo, o qual contribua para uma sociedade mais justa, equitativa e fraterna.

Neste sentido, é importante destacar que a sensibilidade como valor solidário deve fazer parte de toda a ciência como dizia Marx (1980, p. 245) *apud* Bastos (2002) a sensibilidade deve ser à base de toda a ciência. Só é ciência genuína, quando deriva da sensibilidade, na dupla forma de percepção sensível e de necessidade sensível.

O respeito é um valor inexorável da sociedade que não deve ser de forma alguma esquecida pelo professor. Nele, as relações se solidificam a partir do momento em que as pessoas são respeitadas, em sua essência, em suas opiniões e, até em suas contradições. Bastos (2002, p. 63) observa: O respeito e estima são valores que constituem a base do convívio humano e abrangem todas as áreas da existência: ideias, sentimentos, emoções e projetos. Respeito é atenção, consideração, que faz levar em conta a dignidade do outro.

O autor em voga analisa o respeito como o fato de apreciar, valorizar o outro da maneira que é, com talentos e defeitos. Neste ambiente busca-se desenvolver um ambiente de respeito mútuo, fundamento para sociabilidade, proximidade das partes, favorecendo a formação de sujeitos comprometidos consigo e com o outro.

A honestidade é princípio que nasce do desejo inato que todos têm de serem reconhecidos e estimados por seus semelhantes. É indispensável que, para se atingir um grau de consciência moral, não se deve ignorar limitações de cada um, que, por vez ou outra, faz-se esquecer da honra, justiça e verdade. Bastos (2002) é muito cuidadoso ao falar da honestidade, em função de vários aspectos que não cabe serem discutidos aqui, pois, ser honesto é um valor fundamental nas relações sociais, pois causa admiração e respeito, pois somente

através deste valor se é capaz de construir relações alicerçadas na confiança e na fidelidade, o que é primordial no processo educativo, propiciando o diálogo, a democracia no estabelecimento de critérios avaliativos, na organização de eventos, no trabalho de equipe, na solidificação de um centro de referência.

A criticidade é outro valor de extrema importância que deve ser absorvido em uma proposta pedagógica. Freire em todos os seus trabalhos têm na formação do ser humano crítico a base da sua pedagogia.

Para Freire (1999, p. 66): “desenvolver a capacidade de crítica é estabelecer disciplina intelectual, é formar atitudes diante do mundo, da realidade, da sua existência”. Ou seja, Freire coloca que formar um sujeito crítico é manter uma relação íntima com o conhecimento, possibilitando a transformação do ambiente, através de ações coletivas, surgidas da reflexão conjunta.

Dentro desse processo de construção do pensamento crítico é essencial que a escola assuma uma postura curiosa, mas sem perder de vista a humanidade, pois só assim, incentivará a participação de todos na construção do conhecimento, fazendo com que o educando sinta-se sujeito na sociedade, na cultura, na história.

Como proposta pedagógica a práxis inovadora, o valor criticidade é prioritário, pois a reflexão sobre a realidade vivida na tentativa de conseguir transpor os obstáculos que dificultam o seu reconhecimento é um dos principais pontos que devem ser discutidos. Assim, o professor inovador tem as seguintes características:

- a) tenha desenvolvido a capacidade de perceber a realidade como ela é reconhecendo seus conflitos e suas contradições baseadas nas relações de poder que nela se instalam.
- b) reconheça a realidade como mutável, percebendo a totalidade e a

temporalidade dos fatos para que, assim, seja capaz de construir, ainda que utopicamente a possibilidade de novas relações.

c) seja questionador, não aceitar o que lhe é dito sem antes refletir sobre, pois, pois, a práxis docente inovadora é aquela que pensa que é capaz de minimamente ter sua opinião.

d) perceber que sua consciência é formada no social, nas relações sociais, nas limitações e nas possibilidades e que, portanto, deve estar sempre questionando até suas próprias convicções.

e) seja capaz de se compreender dentro da realidade, reconhecendo inclusive os limites de sua atuação.

Quanto à sensibilidade, não resta dúvida de que se trata de qualidade fundamental do professor, que permite perceber melhor uma situação, captando as nuances que fogem da lógica.

É a sensibilidade que alimenta o pensamento mais intuitivo e colabora para o colorido da vida, para a paixão, a emotividade, provocando estímulos, por muitas vezes adormecidos ou apagados pela realidade insensível, que cobra a prática da razão, aspecto indissociado deste valor. Razão e sensibilidade precisam coexistir, pois, complementam-se. Vasconcelos (2002, p. 159) apresenta um quadro que ajuda a encontrar o núcleo desse modelo vertical da práxis inovadora a partir da experiência:

**Quadro 2 – Modelo Vertical de práxis inovadora**

<b>Modelo Vertical</b>	<b>Núcleo de Bom Senso</b>	<b>Por outro lado...</b>
<b>Professor transmitir informações</b>	É papel de o professor trazer a informação, a tradição, a cultura, o valor, a norma, etc. Cabe sim, ao professor disponibilizar elementos novos aos alunos, dar uma visão geral, destacar os aspectos mais relevantes, dar referências para o aprofundamento.	Só que não se trata de simplesmente “jogá-los” aos alunos, mas de favorecer – por sua mediação – a apropriação crítica, criativa significativa e duradoura desses elementos.

<b>Memória</b>	De fato, a memória tem um papel muito importante no processo de conhecimento, visto que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio que tem sua base na memória.	Só que se trata da memória ativa e profunda, e não da memória mecânica e superficial.
<b>Ouvi</b>	No processo do conhecimento, com certeza, o aluno precisa saber ouvir, seja professor, o colega, o vídeo, a realidade, etc.	Mas não pode ficar só ouvir: a expressão é também decisiva no processo de elaboração de conhecimento.
<b>Aluno respeitar o conhecimento</b>	É certo que deve haver respeito por parte do aluno em relação ao conhecimento a que está tendo acesso, pois se trata do patrimônio acumulado pela humanidade.	Mas isto não deve significar uma visão ingênua; é preciso também desenvolver no alunado a capacidade de se perguntar sobre a validade dos conhecimentos apresentados, que não devem se tornar fetiches, dogmas.

Fonte: Vasconcelos (2012, p. 159).

O mesmo se deu com o clima acadêmico que tem melhorado bastante atingiu um índice de 3,50 contra o padrão máximo de 5,00. O ambiente psicológico de uma organização escolar determina o desenvolvimento e o rendimento do trabalho de seus membros. Segundo Saviani (2003, p. 5) nos últimos anos, muitas mudanças se enraizaram no ambiente interno das escolas. Embora haja variações específicas, a mudança na gestão está ocorrendo em mais e mais ambientes organizacionais escolares de maneira mais rápida. “As razões não são somente a tecnologia, mas principalmente a exigência de mais responsabilidades com maior colaboração, já que na maioria das escolas a participação dos colaboradores está mais estimulante e menos hierárquica”.

Com relação aos recursos pedagógicos a diferença entre o valor aferido na avaliação externa (3,55) e padrão máximo (27,00) é enorme. A escola Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil ainda está muito atrasadas em valores pedagógicos. Saviani (2003, p. 133) diz que “temos escolas com infraestrutura do século XIX; professores do século XX; e alunos do século XXI”. Usa-se muito pouco os recursos tecnológicos como recurso pedagógico.

A situação dos equipamentos é precária, já que os valores aferidos foram de 2,63 para um padrão máximo de 4,23. Lopes (2000, p. 110) em seu trabalho sobre clima organizacional é enfático, afirmando que “não há possibilidade de melhoria se não há uma atualização constante dos equipamentos”.

Já na questão do atraso escolar ainda encontra-se certo número de alunos em distorção idade-série, embora a partir do ano 2000, a SEDUC-AM, tenha proferido cursos de aceleração da aprendizagem.

O trabalho evidenciou a falta de integração entre os diversos atores do processo, traduzida de um modo geral pela não coincidência de propostas mais próximas da realidade e embora tenha tido sucesso na redução do atraso de alunos quantitativamente, não teve o mesmo sucesso qualitativa, o que explicita que, a inexistência de uma proposta pedagógica teoricamente consistente, em nível institucional, pode estar conduzindo-as a falta de um acompanhamento adequado do trabalho como um todo, por parte até mesmo, dos sujeitos envolvidos conforme observação registrada nos números. É importante destacar que não foram identificados procedimentos pedagógicos que expressassem concepções inovadoras no âmbito do fazer pedagógico.

Com relação a comparação dos alunos com os colegas (2,00 para 3,00 de padrão máximo)/ aluno gosta de disciplina (1,56 para 2,00 de padrão máximo); aluno faz dever de casa (3,46 para 5,00 de padrão máximo); aluno trabalha (1,20 para 4,00 de padrão máximo) pode afirmar que, a ânsia pela mudança, às vezes causada pelo entusiasmo ao novo, às vezes pela pressão das crianças através de suas insatisfações ou comportamentos inaceitáveis o que leva por boa parte dos professores a fazerem uma ou outra modificação nas suas práticas, quase sempre apenas metodológica.

A relação professor-aluno continuava a ser a mesma: baseada e centrada no poder do professor sobre o aluno, onde o professor era o único capaz de

propor o melhor ao aluno, ou centrada no aluno onde ele determinava sozinho o que queria fazer ou ter, e, o professor um mero condutor de seus desejos. Para Galvão (2014, p. 98): “Ao contrário do que propõe a prática intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada uma psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta do desenvolvimento da pessoa, afinal a inteligência tem status de parte do todo constituído pela pessoa”.

Mas, para isso é necessário que o professor, tenha visão de interesse e crie uma situação que possa resolver através da criatividade. A solução dessa situação é sempre boa porque inova o professor, estimula o aluno. Campos (2010, p. 15) diz que:

A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizadas por meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. As tarefas a serem aprendidas são tão complexas e importantes que não podem ser deixadas para obra do acaso.

Dependendo do professor o aluno não encontra dificuldades no aprendizado, haja vista que o mesmo é preparado, qualificado para tal, figura nessa visão como prática profissional e não como expectador, mas como inspirador de confiança. Weil *apud* Salles (2010, p. 185) diz:

A maioria dos alunos tem tendência inconsciente a imitar os seus educadores, sigam os seus pais ou seus professores. Só isto já justifica o cuidado que deveria tomar na escolha e na formação dos membros do corpo docente. Há, porém, mais ainda: os alunos são extremamente sensíveis ao estado emocional do professor deste depende criar um ambiente de confiança e de compreensão das dificuldades e aprendizagem de cada ambiente este que favorece o rendimento do ensino além da consolidar a personalidade dos próprios alunos.

Como se sabe, dentro de uma concepção geral, os alunos de um modo geral são sempre reféns de uma série de práticas que os exclui de uma educação séria devido os fatores existentes nas escolas. A escola é um instrumento do Estado, que através dos educadores busca uma educação de criatividade.

Campos (2010, p. 107) observa: “grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação”, mas dependendo do interesse dos dirigentes, todos tem a incumbência de fazer uma educação de qualidade, para que possa motivar o aluno a uma boa aprendizagem. As escolas como responsáveis pela formação dos sujeitos que atuam nesta sociedade, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de cidadãos capazes de informar, de ampliar esta informação de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas.

A criança sempre extrapola no processo educativo para além da sala de aula, da importância do aluno ser participante ativo de seu processo de aprendizagem, inclusive no planejamento e avaliação do mesmo, do papel da autonomia e do desenvolvimento da criticidade na formação dos educandos.

Do papel da constituição de coletivos dentro e fora da escola. Do papel transformador da realidade da escola e do educador. Da importância de novas posturas frente às relações professor-aluno, novas metodologias, novas tecnologias a serviço da aprendizagem significativa. As pessoas mais indicadas para definir o que é melhor para as crianças são elas mesmas. Caberia nesse sentido ao professor o papel de desafiador (criando ambiente propício) e condutor da sistematização do conhecimento descoberto, construído pela criança.

Propõe uma nova organização de currículo da formação de professores que incorpore novos conhecimentos como a Neuropsicopedagogia, da importância do professor se conhecer, conhecer suas possibilidades e limitações para poder conhecer o outro e respeitar sua natureza humana e social.

A partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação acadêmica e sua prática, os descompassos, as imposições, a não-avaliação sistemática do seu trabalho, a desvalorização do seu salário, pode efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo ensino-aprendizagem

seu e de seus alunos, recorrendo ao extraclasse, ao não-previsto, como elemento indispensável para a construção da sua autonomia e da de seus alunos. A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica e criativa como toda e qualquer relação entre seres humanos.

Na sala de aula, as crianças não deixam de ser pessoas os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro.

O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como um fichário ou gaveta. A criança, no caso aluna da educação infantil já é capaz de refletir, participar e tomar algumas decisões.

Pode-se afirmar que, na busca da especificidade da prática pedagógica, a interação criativa um elemento fundamental na compreensão da identidade e da diversidade entre a prática pedagógica, a instituição pedagógica e a relação entre os sujeitos cognitivos, o conhecimento e as metodologias, que são básicos para compreendermos a essa prática. Nunes (2010) afirma que “a forma como esses elementos se materializa não são expressadas claramente”.

Com relação a gestão democrática, dentro do ambiente organizacional escolar alguns tipos ou estilos de gestão se destacam, segundo Amaral (2013), os mais frequentes são os seguintes:

O gestor exigente – esse tipo de gestor é aquele detalhista, que acompanha e controla todas as atividades, muitas das vezes confundido com o gestor centralista, que não delega poder de decisão e trata todos como meros coadjuvantes no processo. Não admite erros.

Para Amaral (2013, p. 33) “é o sujeito muito crítico, que tem na observação sua tarefa principal extremamente controladora e que não admite erros, por menores que sejam eles”. Induz que a qualidade “é o segredo do sucesso”.

O gestor autocrático – É aquele tipo de gestor ditador, que impõe regras, que não admite a participação de seus subordinados no desenvolvimento das atividades. O processo decisório é único sem a participação de ninguém. Para Amaral (2013, p. 234) “esse tipo de gestor não valoriza as competências e desconfia de tudo e de todos. Seu nível de cobrança é excessivo e não subjacente à competência de ninguém, mas apenas baseado na sua visão distorcida do processo de comando”.

O gestor visionário – É o tipo de gestor que tem no bom senso e na visão de futuro sua principal característica. Tem a participação como aspecto fundamental da sua função. Busca sempre a inovação, sem medo de correr riscos. Mas, ao mesmo tempo, busca tomar decisões, amparado em processos de investigação (pesquisa), cujas análises fundamentam a decisão.

Para Santomé (2001) “é o gestor que tem a criatividade fundamentada a sua decisão e no reconhecimento de que todos que estão sob a sua direção detém o amparo legal para a realização a contento das atividades”.

O gestor democrático – É um gestor que estimula a participação de todos os segmentos da escola. Possui imensa capacidade para ouvir as pessoas. Está sempre aberto a críticas e sugestões, mas não pode se deixar levar pela participação excessiva, pois pode promover certa liberalidade em demasia. Usa a participação como um processo, uma caminhada, que desafia qualquer grupo que queira influenciar nos seus destinos, na sua história.

Participar é um desafio que gera dentro da escola caminhos pacíficos - através do diálogo e da negociação - para a conquista de seus direitos, para um esclarecimento de seus deveres, para uma determinação de seus limites e de sua potencialidade. A participação impulsiona a escola a descobrir, através do uso de sua criatividade, formas alternativas de conquistar uma melhoria de qualidade de ensino.

O gestor leader coach – é o tipo de gestor que tem a capacidade de identificar na comunidade escolar competências e habilidades inerentes aos objetivos da escola. E o tipo de gestor desafiador e motivador para que as pessoas deem o melhor de si.

Dentro deste contexto, foi perguntado aos entrevistados que tipo de gestão a escola tem:

**Gráfico 5 - Tipos de gestão na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar**



**Fonte: Pesquisa de Campo (2021)**

Como se observa no gráfico 5, 60,00% dos entrevistados disse que a Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil, tem gestão democrática, ou seja, o processo decisório é compartilhado e 20,00% são consideradas gestão autocráticas e/ou gestor exigente, respectivamente. No caso do gestor exigente, não se pode confundir exigência com processo ditatorial de decisão.

Ele é exigente na realização de tarefas e atividades, mas profundamente democrático no processo decisório. Neste caso de Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, AM/BRASIL ser considerada democrática, foi perguntado como ocorre a gestão participativa: eles responderam que desde que a gestão atual assumiu a primeira coisa que fez foi instrumentalizar

as instâncias do processo decisório na escola como o Conselho Escolar; a Congregação de Professores e Pedagogos, a APMC, o Grêmio Estudantil e, organizou os funcionários, identificando lideranças entre eles. Depois iniciou um processo de reflexão da escola toda, pelo menos uma (1) vez por semana, inferindo que a reflexão era fundamental. Neste contexto de escola reflexiva, a gestão atual da escola foi o encontro do que pensa Alarcão (2001, p. 26) que diz que escola reflexiva “é aquela que se pensa o tempo interior, que reflete sua produção e seus resultados e que infere processo decisório participativo”.

Em um trabalho primoroso sobre gestão escolar em escolas de educação infantil de Porto Alegre, Nunes (2010) apresenta dados substanciais a respeito do estilo de gestão, chegando à conclusão de que em nove (9) escolas observadas, em oito (8) delas o perfil da gestão era democrático e, em apenas uma (1) o gestor tinha traços autocráticos, embora possuísem todos os instrumentos normativos da gestão democrática implantados na escola.

Com relação a escola autocrática que foi citada por 20,00% dos entrevistados, parece que estão desaparecendo no Brasil, principalmente depois do advento da Lei Nº 9.394/1996 que praticamente estatui a gestão democrática como irreversível. Mas o que é a gestão participativa da escola pública?

A Lei Nº 9.394/1996 evidencia de forma muito clara esses elementos nos artigos 12, 13, 14, e 15 com o objetivo de garantir a participação de todos os entes da comunidade escolar no processo decisório e com a finalidade de garantir a autonomia da escola pública de forma definitiva, ou seja, essa autonomia era para tornar a escola independente dos arroubos político-partidário dentro da escola. Esse processo está descrito na maioria dos textos de Paulo Freire que estabelecia como meta de sua vida de educador “mudar a cara da escola”.

A participação na gestão infere a democratização da gestão. E a palavra democracia pertence ao vocábulo ideológico, mas tem também um conteúdo

analítico, atestado pelo lugar que ocupa no vocabulário dos filósofos, dos politólogos e dos sociólogos.

Assim, as sociedades democráticas dependem ao mesmo tempo de tradições nacionais e no caso brasileiro essa tradição é muito incipiente. Primeiro tivemos no Brasil, um país dominado por outra nação (Portugal) que decidia o que era melhor para o Brasil, desde que atendesse em primeiro lugar os seus interesses. Depois passamos para a condição de Império do Brasil, cuja Constituição de 1824 tinha além dos três (3) poderes (Executivo, Judiciário e Legislativo), o poder moderador que conferia ao Imperador interferir em qualquer decisão, penetrado nas esferas de outro poder da forma como achava mais conveniente. Depois veio a República Velha, de 1889 a 1930 que manteve muitos privilégios anteriores e que não tinha na democracia a sua fonte de gestão.

Depois veio Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, que imprimiu uma ditadura no Brasil. A partir de 1945 até 1964 vivemos uma democracia, que imprimiu, o sentido de liberdade e cidadania no Brasil pela primeira vez. De 1964 a 1985 vivemos uma ditadura horrenda e violenta. A partir de 1985 voltamos a respirar a liberdade. Convenhamos é muito pouco tempo para que tenhamos no Brasil, tradições democráticas. Então na escola pública, embora normatizado a gestão democrática e participativa, ainda é um processo em andamento e evolução.

No caso da escola pública, o primeiro passo seria a escolha de gestores via eleição direta que já é um pratica no Brasil, embora ainda não ocupe 100% das unidades da federação. Em pesquisa realizada no ano de 2010, pela Fundação Victor Civita (FCV) que teve a frente a educadora Heloísa Lück, realizada em 24 unidades federativas, 67% das secretarias estaduais já procediam a escola de seus gestores via eleição direta; É um número significativo, sem dúvida, mas ainda pequeno diante da dimensão que a gestão participativa e democrática tem no ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, 23% ainda não cumpriam Lei.

Bobbio (1989) bem expressa seu significado ao estendê-la do campo da sociedade política ao campo da sociedade civil.

Na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil encontra-se as Associações de Pais, Mestres e Comunitários – APMC, cujo o objetivo é colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

O Estatuto-Padrão, da APMC conceitua estas instituições como órgão auxiliar no processo de administração escolar com o objetivo de colaborar no aprimoramento educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Tem como aspecto legal o fato de ser uma instituição de direito privado, mas, com caráter público.

Seus regimentos englobam: a) colaborar com a gestão do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola; b) representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola; e, c) mobilizar recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola, provendo condições que permitam a melhoria do ensino, o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, a conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações, a programação de atividades culturais e de lazer.

Desta forma, as APMC's das escolas estudadas colaboram ativamente na programação das atividades escolares, na programação do uso do prédio da escola pela comunidade, favorecendo o entrosamento entre pais e professores, possibilitando, aos pais, informações relativas tanto aos objetivos educacionais, métodos e processos de ensino, quanto ao aproveitamento escolar de seus filhos. Aos professores oferece maior visão das condições ambientais dos alunos.

Também existem o Conselho Escolar perfeitamente estabelecido. O

Conselho Escolar é um colegiado, onde participam membros oriundos de todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, professores da escola, pais, alunos, diretor e outros membros da comunidade, ou seja, todos os grupos envolvidos direta ou indiretamente com a educação. Sua função é gerir a escola coletivamente, ao trazer todos os interessados para discussão de tudo que envolve a escola e tirar as decisões das mãos de poucos. Ele transforma a instituição em um ambiente mais democrático e transparente (PARO, 1997).

Esta instituição pode se tornar um espaço de construção de saber bem como de projetos, como o de escola voltada aos interesses da comunidade que dela se serve, proporcionando assim o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas e a formação de cidadãos ativos e participativos dos problemas da sociedade.

O Conselho Escolar já é realidade em muitas escolas de Estados e municípios de todas as regiões do país. Para tanto, encontra respaldo na legislação pátria, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394/96 no Artigo 14, que trata dos princípios da Gestão Democrática na escola pública brasileira, buscando apresentar não um modelo, mas um caminho a ser seguido nos processos de gestão democrática.

Segundo Bastos (2002), os Conselhos de Escola são órgãos colegiados em que a comunidade deve estar presente, pois, no cotidiano escolar o Conselho envolve vozes diferentes e discordantes, fazendo com que todos os envolvidos reflitam sobre o dia a dia das relações educacionais demonstrando assim que a realidade é muitas vezes contraditória.

Com relação ao Grêmios, ele está atuando a pleno. O Grêmios Estudantil é um órgão representativo do corpo discente da escola e tem por objetivo colaborar na formação e aperfeiçoamento do educando e centralizar no âmbito do estabelecimento de ensino, e irradiar adequadamente na comunidade escolar,

atividades de inserção do corpo discente no processo da gestão participativa.

O Grêmio Estudantil é uma entidade positiva, na medida em que possibilita maior participação dos alunos na promoção e no desenvolvimento do processo educativo e de vivência social, pois é urgente que os estudantes recuperem a liberdade de se organizar de forma autônoma, com a escolha democrática dos seus dirigentes e de suas entidades, pois só com liberdade de manifestação e organização, poderão os estudantes participar de forma responsável como sujeitos do processo educativo e de transformação social.

Também existe a Congregação de Professores e Pedagogos e o Conselho de Classe. A Congregação de Professores e Pedagogos é constituída por todos os professores e pedagogos, com objetivo de analisar e sugerir medidas que visem à melhoria do processo ensino e aprendizagem, propor diretrizes com vistas à elaboração da proposta pedagógica, oferecer assessoramento didático-pedagógico à gestão, estimular o desenvolvimento de atividades pedagógicas integradas, zelar pela qualidade do ensino na escola, decidir pela repetição ou anulação de processos de avaliação do rendimento escolar e, opinar nos casos de classificação e reclassificação dos alunos. Possui regimento próprio e, vem colaborando bastante no processo de integração escola comunidade.

O Conselho de Classe tem por objetivo propiciar o estudo de problemas de aprendizagem, deliberar sobre providências no sentido de melhorar o rendimento dos alunos, avaliar o rendimento dos alunos sugerindo medidas para sanear problemas e deficiências de aprendizagem e fomentar ações de melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Assim a gestão participativa é uma forma de gerir uma instituição de ensino de forma que possibilite a participação, transparência e democracia. Essa convivência envolve, além dos demais projetos, o pedagógico e o conselho escolar, como se fosse uma rede, cuja função é manter todas as partes firmemente

unidas. A gestão democrática na escola e nos sistemas de ensino torna-se um processo de construção da cidadania emancipada. Para tanto, e segundo Araújo (2010), são quatro (4) os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

### ***Práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras***

Com referência à análise do discurso sobre a prática pedagógica, observa-se que nem sempre há uma relação entre a pergunta da pesquisadora e a resposta dos professores.

Parece ter havido um “desabafo”, a possibilidade de falar de anseios, medos, mudança. O tema presente foi o discurso sobre o novo, que se define por oposição ao tradicional. A seguir, analisam-se alguns dados em que as formações imaginárias aparecem exemplificadas:

Assim a entrevistada deu início perguntado aos 5 participantes (professores) da pesquisa quais eram os seus objetivos quando ao seu trabalho com a leitura e com a escrita, na referida Escola Estadual Aristóteles Comte de Castro na cidade de Manaus, AM/BRASIL, naquele momento:

A professora 1 respondeu a pesquisadora sobre os objetivos de seu trabalho com leitura e escrita.

*Olha, é assim, eu acho quando eu cheguei na escola, à escola é muito tradicional, e eu vim de uma experiência em que era assim, na escola cada um fazia o que queria, né? E lá ((refere-se à escola atual) eu tinha que ler o texto e eles tinham que responder sobre o que tinha no texto, e quando eu trabalhava, quando eles respondiam certo, assim de um jeito deles, estava certo, eu achava, aí eu entrei numa de, de querer tudo igualzinho. Aí depois eu cheguei à conclusão que eles entendendo e formulando com as palavras deles, estava certo também.*

*aí eu voltei atrás. Quando eu vou buscar alguma coisa pra eles lerem, eu quero que eles cheguem a um determinado objetivo... Com relação à escrita trabalho com cópia de textos para que eles des acostumem com as palavras.*

A professora 2 respondeu à pesquisadora sobre os objetivos de seu trabalho com leitura e a escrita.

*É difícil trabalhar com a leitura, a escola não ajuda, os alunos não ajudam, eu trabalho, trago texto, e acho que ensino eles a ler, quando trabalho os textos, os resultados na prova são bons... Com relação a escrita trabalho sempre com ditados e os resultados não são bons.*

A professora 3 respondeu a pesquisadora sobre os objetivos de seu trabalho com a leitura e a escrita.

*As crianças não tem o hábito de ler em casa e por isso não é fácil trabalhar com a leitura na escola; Eles não gostam de ler e de escrever, fazem isso como obrigação e não com prazer. O mesmo se dá em relação a escrita; não gostam de copiar e muito menos de ditados.*

A professora 4 responde à pesquisadora sobre os objetivos do seu trabalho com a leitura e como a escrita:

*Não é fácil por que a maioria das crianças chegam a escola sem terem passado pela educação infantil, então não sabem ler e moto menos escrever. Temos então que alfabetizá-las e depois despertar os seus interesses pela leitura e pela escrita*

A professora 5 respondeu à pesquisadora sobre os objetivos do seu trabalho com a leitura e como a escrita:

*“É muito difícil trabalhar com a leitura, já que eles não leem em casa”.*

Parece que os professores iam responder objetivamente à questão

formulada. Nesse sentido, a professora 1 inicia afirmando: olha, é assim para introduzir com o modalizador eu acho uma dúvida, ou a possibilidade de outra pessoa pensar diferente. Em seguida interrompe esse discurso e passa a narrar sua trajetória profissional: o antes/depois de chegar à escola onde desempenha suas funções. Já a professora 2, tem o mesmo procedimento, ou seja, não informa sobre os objetivos de seu trabalho com leitura e a escrita, mas se limita a informar suas dificuldades em trabalhar, e é seguido pelas professoras 3, 4 e 5 .

Partindo da relação entre pergunta e resposta, com relação aos enunciadores no discurso das professoras entrevistadas percebe-se a presença do profissional eu que se refere a eles (alunos).

Observa-se que, enquanto locutora, a professora 1 fala de três perspectivas enunciativas diferentes:

(i) enquanto Enunciador 1 (E1), da experiência anterior; havia *laissez-faire* – “na escola cada um fazia o que queria, né?”

(ii) enquanto Enunciador 2 (E2), da escola em que se deixou levar pela prática tradicional; havia imposição – “eu tinha que ler o texto e eles tinham que responder sobre o que tinha no texto.”

(iii) enquanto Enunciador 3 (E3), o locutor avalia a escola por uma perspectiva atual, com o verbo ser no presente (“a escola é muito tradicional”) há escolha – “... cheguei à conclusão (...) aí eu voltei atrás.”

Com relação a professora 2, enquanto enunciador fala sobre os objetivos da leitura, ela fala, das dificuldades encontradas para ensinar: “a escola não ajuda, os alunos não ajudam, etc.”. O mesmo ocorre com as professoras 3, 4 e 5.

Sobre a questão se pronuncia Silva (2002): “Toda percepção de uma coisa tem sempre uma Zona de Generalidade de intuição, um panorama que permite a atenção. Essa zona de generalidade é uma experiência consciente,

é a possibilidade de gerar consciência de alguma coisa...” Ou seja, parece, segundo o que diz Silva (2002) em contraponto ao que dizem as professoras, que elas sabem que seus resultados não são bons, por não saberem determinar os objetivos da leitura e da escrita.

Situação 2: as professoras 1, 2, 3, 4 e 5 respondem à pesquisadora o que é novo e tradicional no texto em relação aos seus objetivos com a leitura e com a escrita:

1 - No tradicional são aqueles exercícios assim: sublinhe os adjetivos, risque os substantivos. eu acho que é isso que é tradicional (...) o novo, quer dizer, eu nem sei se é o novo, né? é o que eu tô aprendendo agora, né? o novo eu tô aprendendo agora na faculdade. 2 – O tradicional é aquele do dia a dia, o novo não sei, nunca vi nada novo, os livros são sempre os mesmos. 3 – O tradicional é fazer como sempre foi feito; o novo não seu o que é; 4 – O tradicional é o de sempre, o novo é tão novo que ninguém faz. 5 – A novidade causa medo.

A situação 2 sintetiza o que, com pequenas variações, se pode perceber no discurso de todas as professoras: a universidade é responsável pelas modificações na prática pedagógica, embora elas não saibam precisar a significação do novo no trabalho pedagógico.

A faculdade representa o novo, o conhecimento. Para uma das professoras, pouco importa o que é novo. Freire (1999) diz que “educar é sempre um ato ético que acontece no diálogo. Se por um lado é sempre alegria e prazer de aprender, por outro lado é uma decisão com seriedade e rigorosidade”.

Então, para a professora 4, a Universidade representa a alegria e o prazer de aprender o novo, de adquirir melhores conhecimentos. Para 1, 2, 3 e 5 a vida já o cotidiano, ou seja, não para ela é novo, inovador. Vê todos os livros como iguais. Não procura estabelecer diferenças.

Com referência à pergunta “Como a leitura e a escrita em seu plano de curso?”, observou-se que as professoras não possuem um projeto de leitura e de escrita formalizados, uma vez que no discurso de todos os sujeitos ficam claras duas questões básicas com relação à leitura e a escrita: não existe, do ponto de vista formal, um planejamento; o planejamento é assistemático, embora alguns conteúdos da série sejam abordados.

Cumprido ressaltar que na escola pública o planejamento é abstrato, distante. Existe uma listagem oficial das Secretarias de Educação que se repete de ano para ano. Com relação à existência de um planejamento formal, verifica-se que esse planejamento não se refere especificamente à leitura e a escrita.

Sob a concepção da Filosofia da Satisfação, o processo de planejamento começa pela determinação de objetivos factíveis, resultantes de um processo de consenso político entre os vários centros de poder da organização. Tais objetivos poderão ser de natureza quantitativa ou qualitativa. Mas serão em pequeno número, porque seria difícil de estabelecer um grande número de objetivos mediante amplo consenso. De outra forma, o estabelecimento de múltiplos objetivos inevitavelmente causaria conflito entre os mesmos. “Nessas condições, restarão apenas os objetivos aceitáveis, no sentido de serem aqueles que encontrarão a menor resistência à sua implementação; e os objetivos aceitos poderão, inclusive, não ser os mais adequados à organização” (OLIVEIRA, 1998, p. 39).

Situação 3: As professoras narram como a diretora da escola solicita o planejamento e como ele ocorre na escola de forma muito clara, sempre fazendo do ato de planejar uma obrigatoriedade e não algo que vai fundamentar o trabalho de todos os professores na escola de forma bem mais científica que pode denotar um trabalho mais eficiente e eficaz:

1 - Na escola que eu trabalho ainda rola aquela coisa assim “olha, as

fulanas do setor pedagógico da secretaria de educação vêm aí e aí, o planejamento tem que tá pronto, e olha, têm uns aqui, dá uma olhadinha. vê se você gosta”. uma coisa assim supera amarelinhas, aquilo tudo divididinho. eu nunca fui muito boa nisso...2 - sempre me avisam que o planejamento deve ficar pronto no início do ano, depois a gente faz uma revisão no meio do ano. Sempre copio o do ano anterior. 3 – Olha sou comunicada da semana do planejamento no calendário escolar de todos os anos, mas nunca me ensinaram como fazer, sempre respeito o do ano anterior. 4 – A gente aprende que o planejamento é fundamental e que deve ser construído conjuntamente, mas na escola não funciona assim, É um Ato Estático. 5 – A gente faz planejamento do ano sob o comando da gestão e da pedagoga.

Observa-se que três são os locutores: os professores, que contam o que ocorre na escola; a diretora, que diz a professora “dá uma olhadinha” e o setor pedagógico das secretarias, a voz autoritária: “o planejamento tem que tá pronto”. Observa-se uma tensão entre o parecer fazer/fazer: as professoras não fazem, mas parecem que fazem na medida em que, para a secretaria, existe um planejamento. Quanto ao funcionamento discursivo, a professora 1 usa do diminutivo “amarelinhas, divididinho”, empregado em tom pejorativo para caracterizar o planejamento, e a voz da autoridade que, ao mostrar a forma de resolver o problema – “dá uma olhadinha. vê se gosta” – também utiliza o diminutivo, só que de forma persuasiva.

Já a professora 2 e 3 fazem referência a questão de sempre copiar o planejamento do anterior: sempre copio, o que demonstra uma incrível passividade da escola, no processo de planejamento. Já a professora 4 fala que aprendeu algo diferente na faculdade, mas que na escola a coisa funciona de forma diferentes. Todas demonstram acomodação.

Situação 4: A pesquisadora pergunta sobre o cotidiano do trabalho dos

professores:

1. ... quer dizer, ontem nós trabalhamos frase. e teve uma menina..., foi um ditado que eu fiz. eu fiz um ditado, e a menina botou as palavras que eu ditei, mas tudo assim, em ordem trocada...
2. Sempre trabalho com textos, tentando demonstrar para eles a necessidade do entendimento, mas eles nunca entendem.
3. Trabalho a leitura e a escrita com texto do seu cotidiano, mas eles não entendem;
4. Procura trabalhar a leitura com textos e a escrita com ditados.
5. Trabalho com textos infantis.

A análise parece evidenciar que os alunos não perceberam ainda a função da palavra na frase e muito menos da compreensão do texto. Nesse sentido, poder-se-ia refletir sobre o fato de a escrita ser ensinada pelos professores através de palavras. Os alunos, ao escrever no ditado as palavras invertidas, parece ter percebido que a tarefa era escrever as palavras ditadas pelo professor, ou seja, mostrar que domina o processo de escrita, independente da ordenação.

Esta era a função da escrita naquele momento, e a aluna a cumpriu. Quanto à questão do entendimento, a professora usa os exercícios para verificar o entendimento, em vez de discutir cada etapa do texto, mostrando a eles os significados. Silva (2002, p. 32):

Em verdade, nas escolas brasileiras, os diferentes tipos de documentos escritos, colocam-se no centro da vivência, professor-aluno, despontando como mediadores dessa relação e/ou veículos para instigar discussões, reflexões ou novas práticas. A relação cultura-leitura é clara e patente: qual é ou foi o professor que jamais adotou ou recomendou a leitura de livros a seus alunos durante o transcorrer de seus cursos?

Situação 5: O pesquisador perguntou sobre os textos utilizados em sala

de aula:

1. Quando a gente na CA (refere-se à classe de alfabetização) tava trabalhando a tal bula de remédio, por exemplo, qual era a compreensão que eles tinham, né? Mas ali o objetivo era tá mostrando mesmo que aquilo era uma coisa que podia ser lida, e o que tinha ali de interessante pra gente tá observando.
2. Sempre uso os livros didáticos.
3. Os livros didáticos.
4. Livros didáticos e textos que recolho na internet.
5. Livros didáticos.

Segundo Smolka (1989), quando a professor propõe aos alunos uma leitura que é para ser lida, mas não pode ser porque os alunos não entendem, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída – ensinar a ler – e imagina-se que ela esteja alfabetizando os alunos. Ao discutir com o professor sobre essas questões, obtivemos como resposta a explicação de que “na alfabetização a gente tem que trabalhar com tudo que é tipo de texto, não é o que dizem?”, o que nos leva a refletir sobre o tipo de conhecimento transmitido no curso de formação de professores.

Situação 6: A pesquisadora pergunta sobre a avaliação do processo de leitura e de escrita.

1. ... então é assim, não tem em nenhuma parte da prova assim: dê seu comentário, (...) reescreva o final do texto. Isso tem nos meus exercícios. na prova única não dá isso, só fazem assim: qual é o personagem principal do texto? Aí tem que escrever OS PERSONAGENS PRINCIPAIS DO TEXTO SÃO. ela não bota assim:

dê a sua opinião, mas se eles (refere-se aos alunos) disserem com as palavras deles, elas dão meio certo (...) mas elas sabem que eu burlo...

2. Sempre uso textos para eles interpretarem e ditados para ver como estão suas escritas. 3 – Procuo avaliar a interpretação do texto e a escrita das palavras de forma numa objetiva;
3. Faço as provas em forma de ditado e avalio a escrita; quanto a leitura faço prova oral perguntado sobre o entendimento do texto lido.
4. Minhas avaliações são as costumeiras.

A professora é a imagem do novo que se opõe ao tradicional. O novo significa liberdade de escolha; o tradicional é a imagem da imposição. Percebe-se, no discurso das professoras, a presença de antagonistas que se opõem a sua prática pedagógica. Ao fazer referência a essas vozes, a professor 1 ora as identifica por elas, ora por ela; a oposição parece ser percebida de forma global. As professoras 2, 3 e 4 não tem essa preocupação. Sua metodologia é a tradicional.

Na escola em que a prova é diversificada, elaborada pelos professores de cada turma, a diretora e a orientadora pedagógica avaliam os alunos. Ao responder à pergunta da pesquisadora sobre a reprovação de um aluno, um dos professores esclarece que existe uma expectativa das demais professoras da escola com relação ao aluno da 1ª série: uma criança que leia e escreva com perfeição. Percebe-se no discurso do professor a dificuldade de ter que reprovar os alunos que não se enquadram no sistema de avaliação escolar.

Um sistema de certa forma perverso porque propõe uma avaliação do produto, que não prevê as variações, a identidade de cada um, o processo de seu desenvolvimento.

Avaliou-se a leitura e a escrita dos discentes e pode-se observar somente alguns desvios de compreensão em uma pequena parte. Acredita-se que possivelmente tenha haver com o seu convívio familiar, porque a maioria dos pais ou responsáveis que tem uma formação escolar completa os resultados desses alunos foram muito satisfatórios. Desse modo, segundo Lima (2008 p. 104) aponta que os pais são chamados na escola em três situações:

[...] nas reuniões de professores, para saberem dos problemas de seus filhos, nas festividades, e, muito raramente quando ocorria alguma grande mudança estrutural na Educação ou na escola, eram chamados para uma reunião com a Direção, a fim de serem informados sobre quais seriam as alterações na rotina a qual estavam acostumados.

Como isso, o menor número dos alunos que não tiveram um bom desempenho de leitura está no fato de que seus pais tiveram a oportunidade de frequentar a escola, desta feita, isso é um dos motivos de que eles sempre os veem lendo escrevendo em suas casas, de acordo com o questionário sociocultural que eles responderam. Sendo assim, para que aconteça um desenvolvimento cada vez mais avançado na educação, é preciso que a família seja uma das maiores na leitura e na escrita, pois, ela é responsável pela escolarização dos seus filhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstra a importância do SAEB na equalização da educação brasileira. Neste estudo procurou-se demonstrar que a avaliação externa passou a ser um importante componente do sistema educacional para formação de uma visão bem abrangente da educação e formatação de políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais.

A visão da avaliação externa do sistema educacional para muitos analistas ainda se traduz em modelos puramente quantitativos que busca através da leitura numérica entender como está o sistema escolar naquele momento e a partir daí buscar formular ações que tenham com vetor o combate as mazelas do sistema educacional. Mais uma visão qualitativa poderia inferir melhor diagnóstico e a partir desta visão qualitativa agir de maneira interventiva.

Este estudo mostrou a importância da gestão escolar no processo de preparação dos alunos para o SAEB mesmo a escola, tendo a necessidade de passar ainda por um longo período de aprendizagem, para que realmente aconteça o começo da participação e dos processos democráticos de gestão, para se definir seu próprio destino, sua própria história. Muito se fala em gestão democrática e participativa, muitos afirmam que a praticam e recebem até prêmios por isso. Mas ainda não aprenderam, principalmente por parte do gestor, como demonstra a pesquisa, a participar. A aprender a participar. Aprender a influir sobre os que detêm o poder.

Este estudo também descreveu as práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das competências leitoras relacionando as ferramentas que proporcionem novos conhecimentos para seu ensino aprendizagem no campo da leitura e escrita já que ler e escrever é ato que precisa do outro para reconhecer e legitimar sua inauguração. É por isso que na escola pede-

se que se mostre que se sabe. Ler em voz alta pode remontar aos imemoriais tempos em que não se lia, mas se contava contos, casos-práticos, felizmente, preservada (e recentemente atualizada). Na escrita a cultura do ditado é ainda muito importante, desde de que se possa inferir uma forma inovadora de ensinar as crianças a escrever, como a utilização de aulas em sistemas de audiovisual. A educação e seus processos avaliativos tem que visar a uma formação integral do ser humano, a qual reclama uma visão compreensiva e harmônica de toda a sua realidade. A aquisição do conhecimento, o mais abrangente possível, dessa realidade, é uma das tarefas principais da escola. O engenheiro, o advogado, o médico ou qualquer outro profissional, com o tempo, esquece a maior parte dos conhecimentos adquiridos na escola. O que permanece é o nível cultural, a postura perante a vida.

A partir de causas culturais e sociais, observa-se, que a vida escolar está sendo vista como a primordial nas famílias atuais. Para alguns, ocupando até mesmo aquela que, até pouco tempo, era vista como a principal, que era a vida econômica, o que confirma a grande preocupação que algumas famílias vêm tendo com a educação de seus filhos.

Assim, ao se fechar em uma redoma, a metodologia tradicional de avaliação externa do sistema educacional despreza a origem social do conhecimento, processando os conteúdos de forma descontextualizada da dimensão político-social. Tal atitude tem vários pontos contraditórios, mas, em linhas gerais, sua metodologia está impregnada do princípio de descoberta, o que não é um problema.

Assim, o problema da aplicação de novos modelos de avaliação externa do sistema educacional se estigmatiza, primeiro pelo foco da aprendizagem. Esta assiste o desempenho da criança, o qual poderá indicar a região de maior sensibilidade, e o ritmo à instrução.

Parece que as abordagens não conseguem apreender o sujeito de forma globalizada. Privilegiam os fatores quantitativos sobre os qualitativos, para que os resultados sejam confiáveis a respeito da capacidade de aprendizagem da criança. Assim, a questão da utilização dos fundamentos dos nos modelos de avaliação são clarividentes, pois, o foco da aprendizagem é o desempenho do aluno, o qual poderá indicar a região de maior sensibilidade, e o ritmo à instrução.

## RECOMENDAÇÕES

O sistema de avaliação externa é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

É um procedimento usado nos estudos de diagnóstico. Entretanto, é preciso ter muito cuidado para que essas metodologias não sejam prejudicadas pelos preconceitos e crenças pessoais do pesquisador. Para serem úteis às pesquisas e estudos, convém que elas sejam registradas e busquem alcançar bom nível de exatidão, precisão e objetividade.

Assim recomenda-se que o trabalho de avaliação externa não seja só quantitativa, mas que detenha análises qualitativas. Neste sentido, a metodologia deve ser precisa. Ou seja, devem-se anotar os comportamentos durante a pesquisa. Deve ser objetiva, pois geralmente, têm-se a tendência de verificar somente os fatos que estão de acordo com nossas preferências e omitir os demais. Devem-se fazer observações seguidas de registros e compararem-se as anotações entre si, para ver a diferença.

Com isso após o levantamento de dados, e as descobertas inferidas deve ficar evidente que: 1 – Classificação dos problemas; 2 - O desenvolvimento do plano para atingir os objetivos desejados.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R Aparecido. Escola e desenvolvimento humano: da cooptação política à consciência crítica. Brasília: Ed. Livre, 1997.
- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Artigo, 2001. Disponível em [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva %20e%20nova%20racionalidade.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf) Acesso em 14 de ago de 2021.
- AMARAL, I. P. do. Gestão na escola do terceiro milênio. São Paulo: Eldorado, 2013.
- ANGUS, M. Devolução da governança escolar em um sistema escolar estadual australiano: sorte da terceira vez? Em D. Carter & O'Neill, M. (Eds.), Estudos de caso em mudança educacional: uma introdução (pp. 6-27). Londres: The Falmer Press, 1995. .
- ANSOLF, C. Organização da inovação. São Paulo. Ática. 1977.
- ARAÚJO, P. C. D. Gestão democrática. Manaus: UEA, 2010.
- \_\_\_\_\_.; LIMA, O. P.; MADURO, M. R., TERCEIRO NETO, M. Rodrigues. Guia de gestão democrática. Manaus: UEA, 2010.
- BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Artigo. 2002. Disponível em [http://www.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao\\_escolar/O\\_planejamento\\_em\\_Educacao\\_revisando\\_conceitos.pdf](http://www.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao_escolar/O_planejamento_em_Educacao_revisando_conceitos.pdf) Acesso em 13 de ago de 2021.
- BALL, S. J. Education plc: Compreendendo a participação do setor privado na educação do setor público. Routledge, Oxon, 2007.
- BARROS, A. de O. O currículo do ensino fundamental no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2016.
- BASTOS, J. B. (org). Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BATISTA, A. A. V.; VIEIRA, M. J.; CARDOSO, N. C. dos S.; CARVALHO, G. R. P. de. Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro. Artigo, 2004. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41439> Acesso em 09 de ago de 2021.
- BEDANI, M. Clima Organizacional: Mensuração, Investigação e Diagnóstico. São Paulo: Mestrado em Administração e Gestão de Recursos Humanos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.
- BETINI, G. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. Artigo. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. Do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em [http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP\\_texto\\_01.pdf](http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf) Acesso em 15 de ago de 2021.

- BEVIR, M. Governança democrática. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- BIESIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. São Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 1982.
- BOBBIO, N. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- BOMENY, J. B. (org). Sistema de Avaliação Escolar no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.
- BRASIL. Distribuição de renda. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em [http://www. ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em 25 de ago de 2021.
- CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Projeto Político-Pedagógico. Brasília: Em Aberto, v.17, n.72, fev. /jun., 2017. .
- CALDEIRA, P. H. M. A criatividade nas comunidades. São Paulo. Lima editora. 1988.
- CAMPOS, R. H. de F. Psicologia social: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- CARVALHO, M. C,eleste da Silva. Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Módulo V – CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2011.
- COELHO, T. O que é indústria cultural. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. Artigo. Fundação Carlos Chagas, n. 104, 1998. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716> Acesso em 15 de ago de 2021.
- CONNEL, R. W. Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, A. Reflexões sobre práticas participativas e democráticas. Trabalho em grupo e ação comunitária. Documento Nº A-3. Recife-PE. 2014.
- CUNHA, R. W. Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DAHRENDORF, R. As classes e seus conflitos na sociedade industrial. Brasília: UnB, 1982. p. 231.
- DAVID, L. J. Síntese de pesquisa em gestão baseada na escola. Liderança Educacional, 46 (8), 45-53, maio, 1989.
- DE PAULA, L. P. da S. Brasil-2000. São Paulo: Hucitec, 2000.

DEMO, P. Riscos e desafios de processos participativos. (mimeografado). IPLAN/CPR, Brasília, maio de 1994.

DOLL, R. Avaliação da escola do povo. São Paulo: Pioneira, 2010.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de ago de 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, K. S de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Brasília: Em Aberto, v.17, n.72, fev./jun., 2010.

FREYRE, G. Casa grande e senzala. 16ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GADOTTI, M. Escola cidadã. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2014.

GANDIN, L. A. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. Arti. s/d. Disponível em [zonaws.com/academia.edu.documents/20175695/6\\_gandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473950356&Signature=bixznTqp09xDi4%2F3u2TEalt%2BFYE%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DProjeto\\_Politico-Pedagogico\\_construcao\\_c.pdf](http://zonaws.com/academia.edu.documents/20175695/6_gandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473950356&Signature=bixznTqp09xDi4%2F3u2TEalt%2BFYE%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DProjeto_Politico-Pedagogico_construcao_c.pdf) Acesso em 15 de ago de 2021. .

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa. São Paulo: Saraiva, 2014.

GLEESON, J. Contextos culturais e políticos do currículo pós-primário: influências, Interesses e questões. International Perspectives, editado por C. Sugrue, 101-140. Dublin: Liffey Press, 2014.

GODOS, M. T. Liberando a imaginação: Ensaio sobre educação, artes e mudança social. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2018.

GOLDANI, A. M. Retratos de família. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, H. L. Clima organizacional. São Paulo: Summus, 2014.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GRAFF, A. M. A Formação do professor nos cursos de graduação. In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP,

2015.

HERMAN, J. J.; HERMAN, J. L. *Gestão baseada na escola: Current Thinking and Practice*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1993.

JUCIUS, M. *Administração de Pessoal*. 6ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

KOHN, A. Matemática e Ciências são realmente mais importantes do que outros assuntos? *Huffington Post*, 16 de fevereiro, 2011. Disponível em [http://www.huffingtonpost.com/alfie-kohn/the-stem-sell-are-math-an\\_b\\_823589.html](http://www.huffingtonpost.com/alfie-kohn/the-stem-sell-are-math-an_b_823589.html) *Huffington Post*, 2011. Acesso em 20 de ago de 2021.

KOSIK, L. P. *Criatividade, inovação e política organizacional*. São Paulo. UNPD. 2016.

LEVACIC, R. *Gestão de escolas locais: análise e prática*. Filadélfia: Open University Press, 1995.

LIMA, S. *História da leitura e da escrita*. São Paulo: Moderna: 2008.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. B. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. Artigo. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG* Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006 ISSN 1807-2836. Disponível em [http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31518115/6779665-Projeto-Politico-Pedagogico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473947512&Signature=cEsqTTVa0rGuDmb48K%2FC30Q5ESo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D6779665\\_Projeto\\_Politico\\_Pedagogico.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31518115/6779665-Projeto-Politico-Pedagogico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473947512&Signature=cEsqTTVa0rGuDmb48K%2FC30Q5ESo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D6779665_Projeto_Politico_Pedagogico.pdf) Acesso em 13 de ago de 2021.

LOPES, D. F. *Clima organizacional na escola: correntes no ambiente de aprendizagem nas organizações*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

LOPES, P. R. *Implantando modelos democráticos de participação popular*. Forense. 2017.

LÓPEZ, A. S. *Família e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2009.

LÜCK, H. A evolução de gestão educacional. (Artigo). [www.heloisaluck.com.br](http://www.heloisaluck.com.br). 2001

MACBEATH, J. Novos relacionamentos para a velha inspeção e autoavaliação no sistema de ensino. *International Studies in Educational Administration*, 34 (2), 2-18, 2018.

MAIA, B. P.; BOGONI, G. *Gestão Democrática*. Artigo, 2008. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao\\_democratica.ppt](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao_democratica.ppt) Acesso em 25 de jul de 2021.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. Artigo. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de ago de 2021.

MARQUES, P. E. BNCC: novo momento da educação brasileira. São Paulo: Brasiliense, 2019.

MATTOS, P. L. C. I. de. As desigualdades regionais em face das políticas públicas de educação no Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.

MELLO, M. S. de O. A qualidade do clima organizacional como variável interveniente no desempenho humano no trabalho: um estudo de caso em uma empresa. São Paulo: Summus, 2014.

MENDEZ, E. G. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

MOLL, L. C. BNCC em salas de aula: uma abordagem sociocultural. Tradução de Luiz Campos de Pacheco. São Paulo: Rodrigues Alves, 2018.

MOORE, M. H. Os ardilosos objetivos do serviço público. São Paulo: Letras & Expressões, 1994.

NUNES, R. Nova escola. São Paulo: McGraw-Hill. 2010.

OLIVEIRA, D. de P. R. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 7 ed. rev. São Paulo: Atlas, 2013.

OLIVEIRA, H. M. J. de. Cultura política e assistência social: uma análise das orientações de gestores estaduais. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVERIA, D. Planejamento. São Paulo: Atlas, 1998.

ORTON, A., FROBISCHER, L. Ensaios de Matemática. São Paulo: Saraiva, 1996.

OSÓRIO, L. C. Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PALADINI, E. P. Gestão da qualidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2010.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1983, Porto Alegre. Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, 1997a, p. 303-314

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016,

PILETTI, N. Organização do ensino. São Paulo. Ática. 1986.

REVISTA ÉPOCA. Ceará: mudança histórica na educação. São Paulo: Editora Globo, ano 5. Número 1.345, 2012.

RIOS, T. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: Série Ideias. São Pau-

lo, FDE, 1982.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 2009.

ROBBINS, S. P. Administração: mudanças e perspectivas. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2012.

RODRIGUES, N. Desenvolvimento econômico e social do Brasil, pós 1930. São Paulo: Pioneira, 2018.

ROSE, N. Poderes de liberdade: reformulando o pensamento político. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SALLES, Carlos Miranda de. Educação em São Paulo: Moderna, 2012. IN: SÃO PAULO. Uma revisão da educação do educador. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, 2010.

SANTOS, P. de A. História da família no Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.

SAVIANI, D. 4 ed. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHENEIDER, P.; WHITE, R. Teorias do desenvolvimento organizacional. Porto Alegre. Artes Médicas. 2014.

SEVERINO, A. J. Recursos humanos e motivação. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, E. T. da. O ato de ler: fundamento psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. B. da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de ago de 2021.

SILVA, P. A. Sociedade crítica: alternativa de mudança. Porto Alegre. Mundo Jovem. 2007.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SMYTH, J. O desastre da “escola autogerida” - gênese, trajetória, agenda não revelada e efeitos. Journal of Educational Administration and History, 43 (2), 95-117, 2011.

SOARES, M. B. As muitas facetas da BNCC. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 52, p. 26-38, set. 2018.

SOUZA, L., S.; VERMIGO, W, R. A. Atingindo o engajamento empático por meio da in-

teração afetiva no espaço educacional com novos currículos. Picard, 731–738. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2018.

SOUZA, M. G Tavares de. Motivação nas escolas do Brasil: caminhos de descaminhos. São Paulo: Saraiva, 2012.

TAGLICOLO, C; ARAÚJO, G. C. Clima organizacional: um estudo sobre as quatro dimensões de análise. Artigo. 2010. Disponível em [http://www.aedb.br/.../439\\_seg.t%20-%20clima%20organizacional.pdf](http://www.aedb.br/.../439_seg.t%20-%20clima%20organizacional.pdf). Acesso em 15 de ago de 2021.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. 5. ed. São Paulo: Gente, 2005.

TOLEDO, F. Administração de Pessoal: desenvolvimento de recursos humanos. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

TORRES, L. L Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A formação do professor de 3º grau. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2012.

VERGARA, S. Pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

VIANNA, P. C. de A. O clima organizacional como fator de decisão. São Paulo: Moderna, 2009.

WILKINS, A. Modernizando a governança escolar. Londres: Routledge, 2016.

WRIGHT, A. Fantasias de empoderamento: mapeando o discurso neoliberal na política de escolas do governo de coalizão. *Journal of Education Policy*, 27 (3), 279-294, 2012.

## APÊNDICE

### Apêndice A – questionário para os profissionais de ensino

Pesquisa de mestrado em ciências da educação análise dos procedimentos numa gestão democrática: competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano para garantir proficiência no sistema de avaliação da educação básica – SAEB na Escola Estadual Aristóteles Comte de Alencar na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil no período 2020-2011.

Prezados senhores

O questionário faz parte de estudo para a pesquisa no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA – Paraguai tem como objetivo avaliar analisar as competências leitoras necessárias aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental para garantir proficiência na avaliação do SAEB destacando a intervenção da gestão escolar na Escola Estadual Aristóteles Comte de Castro, na cidade de Manaus, AM/ BRASIL, no período 2020/201. O levantamento da coleta de dados será utilizado para análise e possíveis conclusões embasadas na literatura; a pesquisa tem caráter e destinação acadêmica. Desde já agradeço sua participação.

### Questionário aos profissionais de ensino

#### *Roteiro de entrevista com as professoras*

PERFIL:

1. Formação:
2. Tempo de Serviço:
3. Idade:

4. Instituição de formação:
5. Objetivos da leitura
6. O que é novo e tradicional no texto em relação aos seus objetivos com a leitura e com a escrita?
7. Como é solicitado o planejamento
8. Como ocorre o cotidiano do trabalho na sala de aula com a leitura e a escrita
9. Quais os textos utilizados na sala de aula
10. Como acontece a avaliação do processo de leitura e escrita?

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Ao professor orientador, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formando.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

## **SOBRE A AUTORA**

### **Nazineide Brandão de Souza Lucas**

Licenciatura em Pedagogia/Habilitação: Magistério das matérias pedagógicas do ensino médio e Pedagogia Empresarial pela Universidade Luterana de Manaus(ULBRA). Bacharela em Direito pela Universidade Luterana de Manaus. Pós-graduada Filosofia, pela Universidade Gama Filho (POSEAD). Pós-Graduada em Gestão escolar e coordenação Pedagógica. Pós-graduada, Especialização em educação a distancia , Instituição SENAC. Mestre em Ciências de La Educacion, Universidade de Lás Americas. Professora do Ensino Fundamental 1- SEDUC – Am.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

análise 19, 27, 45, 59, 61, 72, 74, 87, 88, 90, 107, 113, 124, 125, 127, 128  
aprendizagem 8, 10, 11, 12, 26, 42, 47, 49, 52, 54, 61, 66, 75, 76, 77, 85, 96, 97, 98, 106, 117, 118, 119, 124

## C

cognitivas 8  
competências 2, 8, 11, 12, 54, 55, 69, 100, 101, 107, 117, 128  
comportamento 8, 10, 13, 20, 23, 24, 28, 46, 71, 77, 82, 83, 84, 86  
conhecimentos 8, 11, 47, 51, 78, 79, 85, 87, 88, 95, 98, 99, 110, 117, 118  
crianças 31, 52, 58, 66, 67, 68, 84, 96, 98, 99, 108, 118  
currículo 8, 35, 59, 60, 67, 68, 98, 121, 123

## D

democrática 2, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 38, 42, 43, 47, 52, 61, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 117, 121, 122, 123, 128  
desenvolvimento 8, 11, 12, 13, 15, 17, 22, 29, 30, 33, 35, 44, 50, 51, 55, 56, 67, 69, 83, 85, 91, 95, 97, 98, 100, 104, 106, 107, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 126, 127  
dinâmica 8, 38, 48, 57, 75, 89, 92, 99

## E

educação 2, 8, 11, 12, 15, 19, 20, 21, 32, 33, 34, 39, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 72, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 97, 98, 99, 102, 105, 108, 112, 116, 117, 118, 121, 123, 125, 126, 128  
ensino 8, 10, 11, 12, 13, 15, 26, 29, 30, 32, 36, 41, 42, 48, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 61, 63, 66, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 85, 89, 90, 97, 98, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 117, 121, 124, 125, 128  
escolas 8, 9, 21, 22, 23, 28, 30, 33, 34, 35, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 66, 71, 76, 80, 89, 95, 97, 98, 102, 104, 105, 113, 122, 124, 127  
escrita 8, 11, 12, 72, 77, 78, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 126, 129

## F

ferramentas 8, 11, 23, 53, 86, 117

## G

gestão 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 61, 71, 83, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 117, 121, 122, 123, 124, 128  
governo 18, 46, 47, 49, 53, 54, 55, 67, 127

## H

habilidades 8, 12, 45, 53, 54, 55, 64, 67, 68, 69, 75, 101

## I

inclusão 12  
inteligência emocional 8

## L

leitoras 2, 8, 11, 12, 107, 117, 128  
leitura 8, 10, 11, 12, 45, 69, 75, 77, 78, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 124, 126, 129

## M

metodologias 11, 12, 42, 74, 98, 99, 120, 126  
métodos 8, 50, 66, 74, 85, 104

## O

objetivos 8, 12, 13, 14, 16, 21, 24, 29, 30, 33, 43, 48, 50, 51, 52, 57, 65, 74, 83, 101, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 125, 129  
organização 9, 19, 20, 21, 23, 27, 30, 38, 39, 42, 45, 46, 51, 52, 57, 62, 75, 84, 93, 95, 98, 106, 111

## P

participativa 8, 9, 17, 19, 33, 36, 37, 40, 46, 50, 61, 101, 102, 103, 106, 117, 123  
pedagógica 19, 22, 29, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 90, 93, 96, 99, 106, 107, 110, 115  
pedagógicas 8, 11, 30, 43, 53, 54, 106, 107, 117  
pesquisa 8, 12, 13, 14, 24, 29, 40, 56, 70, 72, 73, 74, 88, 100, 103, 107, 117, 120, 122, 123, 126, 128  
políticas 13, 33, 34, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 57, 58, 63, 64, 67, 117, 123, 125  
práticas 8, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 46, 47, 53, 67, 68, 72, 84, 90, 96, 97, 113, 117, 121, 122, 125  
processos 9, 16, 17, 20, 21, 23, 29, 30, 31, 50, 56, 88, 91, 100, 104, 105, 106, 117, 118, 123

professores 8, 16, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 40, 44, 48, 49, 57, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 130

## R

responsabilidade 5

revisão 8, 13, 35, 72, 112, 126

## S

sociedade 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 32, 37, 38, 39, 42, 44, 46, 59, 64, 68, 69, 71, 83, 84, 85, 86, 92, 93, 98, 104, 105, 122, 124



