



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPED

TEOFILÂNDIA RODRIGUES DE LIMA

A PROVA BRASIL COMO NORTEADORA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO DAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Salvador
2018

TEOFILÂNDIA RODRIGUES DE LIMA

**A PROVA BRASIL COMO NORTEADORA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO DAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Sílvia Maria Leite

Salvador
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Teofilândia Rodrigues de.

A prova Brasil como norteadora da prática pedagógica: atuações educativas de êxito das comunidades de aprendizagem / Teofilândia Rodrigues de Lima. - Dados eletrônicos. - 2018.

73 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Sílvia Maria Leite.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Avaliação educacional. 2. Língua portuguesa – Aspectos sociais.
3. Matemática (Ensino fundamental). 4. Avaliação externa. 5. Rendimento escolar. I. Leite, Sílvia Maria. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas III. Título.

CDD 371. 26. ed.

TEOFILÂNDIA RODRIGUES DE LIMA

**A PROVA BRASIL COMO NORTEADORA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO DAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

Projeto de Intervenção apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 05 de setembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Dra. Silvia Maria Leite de Almeida– Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia

Dr. Penildon Silva Filho _____
Universidade Federal da Bahia

Dra. Iranice Carvalho da Silva _____
Universidade Estadual da Bahia

*Ao professor Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo, pelas suas
valiosas contribuições a esta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um gesto de reconhecimento do valor da ação de outrem sobre nossa vida. Por isso, meu agradecimento,

A Deus, por toda a vida que(pro)move em mim;

À minha família e amigos(as) que sempre nos incentivaram neste percurso de formação.

À minha orientadora, professora Dra. Silvia Maria Leite que, paciente e coerente e carinhosamente, empreendeu esforços e dedicou-se nas orientações, oferecendo-me possibilidades outras de (re)ver todo o processo constitutivo deste trabalho;

À colega Ednólia Carvalho Dourado, pela parceria sem igual em todas as fases do acontecer deste trabalho.

Às Professoras Dra. Maria Inês da Silva de Souza Carvalho, Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Verônica Domingues pelo diferencial com que coordenaram o MPED, nos incentivando sempre. Agradecimento estendido à coordenação do MPED em Irecê, Joaquim e Andreia pelo acolhimento, respeito e carinho;

Aos professores do mestrado que de alguma forma contribuíram em minha caminhada investigativa;

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação e defesa: Dr. Penildon Silva Filho, Dra. Iranice Carvalho e Dra. Isaura Fontes. As sugestões de cada um contribuíram para o enriquecimento deste trabalho e para o meu amadurecimento formativo.

Ao Prefeito José Ricardo Rodrigues pela parceria firmada junto à Universidade Federal da Bahia/UFBA na implantação do Mestrado Profissional na região.

À Secretária Municipal de Educação, professora Kaline Castro Campos Neves Moraes pela compreensão e apoio durante o curso e aos demais colegas da Secretaria Municipal de Educação pelo companheirismo que tiveram desde o início desta jornada.

Aos nossos colegas do mestrado, pela amizade, parceria e colaboração.

A todo o coletivo de professores da rede municipal de ensino de Lapão pela participação inspiradora nesta pesquisa.

RESUMO

Este projeto de intervenção pretende discutir como a prova Brasil pode se tornar um valioso instrumento norteador da prática pedagógica, com foco nas atuações educativas de êxito das comunidades de aprendizagem, em prol da qualidade da educação. A partir dos resultados de uma das avaliações externas – a Prova Brasil, analisamos a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lapão-BA, buscando compreender o contexto atual dos resultados de aprendizagem e discutir inicialmente o Marco Legal e os pressupostos teóricos sobre o Direito a Educação e a Democratização do Ensino, ampliando para os conceitos de Eficácia, Equidade e Avaliação Externa, dando ênfase à proficiência leitora. Após esta discussão teórica, o trabalho apresenta o Município de Lapão e suas características geográficas e a situação educacional com dados de reprovação, distorção idade/série e proficiência leitora dos alunos da rede municipal. Este trabalho de pesquisa traz como principal teórico o filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas e sua teoria do Agir Comunicativo para respaldar a proposta de intervenção pedagógica, a qual poderá ser desenvolvida na rede municipal de ensino de Lapão. O levantamento da situação pedagógica foi feito através de diagnóstico realizado na rede e com a rede municipal, a partir de encontros pontuais nos oito territórios do município, os quais possibilitaram o diálogo com a comunidade educativa para melhor compreensão dos resultados da avaliação externa, Prova Brasil, e sua relação com a avaliação interna da escola. Considerando que a pesquisa sinaliza para uma mudança na metodologia dos professores, a proposta de intervenção pedagógica se baseia nas atuações educativas de êxito das Comunidades de Aprendizagem, para intervir e mudar a realidade da aprendizagem/desempenho na rede e na prática pedagógica dos professores, com o objetivo de estimular os professores da rede municipal à compreensão e à transformação dos elementos da avaliação externa - Prova Brasil, em norteadores da sua prática pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Qualidade da Educação; Avaliação Externa; prática pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

This intervention project intends to discuss how the evidence Brazil can become a valuable tool guiding pedagogical practice, focusing on the successful educational activities of learning communities, for the quality of education. Based on the results of one of the external evaluations - Prova Brasil, we analyzed the Portuguese and Mathematics proficiency of the 5th and 9th grade students of the Municipal Education Network of Lapão-BA, seeking to understand the current context of the results of learning process and to initially discuss the Legal Framework and the theoretical assumptions about the Right to Education and the Democratization of Education, extending to the concepts of Efficacy, Equity and External Evaluation, with emphasis on reading proficiency. After this theoretical discussion, the paper presents the Municipality of Lapão and its geographical characteristics and the educational situation with data of disapproval, age / grade distortion and reading proficiency of the students of the municipal network. This research work brings as main theoretical the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas and his theory of communicative action to support the proposal of pedagogical intervention, which can be developed in the municipal network of education in Lapão. The survey of the pedagogical situation was done through a diagnosis carried out in the network and with the municipal network, from specific meetings in the eight territories of the municipality, which enabled the dialogue with the educational community to better understand the results of the external evaluation, Prova Brasil , and its relation with the internal evaluation of the school. Considering that the research signals a change in the methodology of teachers, the proposal of pedagogical intervention is based on the successful educational activities of the Learning Communities, to intervene and change the reality of learning / performance in the network and in the pedagogical practice of teachers, with the objective of stimulating the teachers of the municipal network to understand and transform the elements of external evaluation - Brazil Test, in guiding its pedagogical practice, to improve the quality of education.

Palavras-chave: Quality of Education; External Evaluation; pedagogical practice; Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O DIREITO A EDUCAÇÃO, A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, A EFICÁCIA E A EQUIDADE ESCOLAR	15
2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO	19
2.2 A EFICÁCIA ESCOLAR COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	25
2.3 A EQUIDADE ESCOLAR COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	27
3 AVALIAÇÃO EXTERNA – PROVA BRASIL	30
4 DESENHANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	37
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAPÃO	37
4.2 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO	37
4.3 GESTÃO ESCOLAR	39
4.4 TAXAS DE RENDIMENTO	40
4.4.1 Distorção idade / série	41
4.4.2 Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática	43
4.5 O DIAGNÓSTICO – PESQUISA DIALÓGICA INTERATIVA	46
5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM FAZER COLETIVO	54
5.1 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	57
5.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA	58
5.3 IMPLEMENTANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE LAPÃO	59
5.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, embora individual em sua escrita, representa um esforço coletivo que contou com muitos olhares e muitas mãos. Especialmente por considerar a parceria de desenvolvimento da pesquisa, junto à colega Ednólia Carvalho Dourado, com a qual pude contar para o diálogo e para a construção desta proposta. Nesse sentido, não haveria razão para utilizar um cunho de individualidade na escrita, quando a natureza do trabalho que ora apresento, implica em um nós, tecido em todas as dimensões da pesquisa realizada, desde os estudos iniciais até a pesquisa e a escrita propriamente dita. Por isso, optei sempre por usar o *Nós* em todo o texto.

Nos últimos 18 anos de uma trajetória pessoal e profissional, iniciada em 1997, teve como elementos nesta caminhada a formação de professores e a busca de estratégias inovadoras para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente da aprendizagem e desempenho dos educandos, na busca pela melhoria da qualidade da educação.

A maior parte desta experiência foi realizada em coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Lapão - SEDUC, no acompanhamento pedagógico às escolas da rede municipal, nos Programas de formação continuada, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Ação, Programa de Formação de professores Alfabetizadores - PROFA, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO e formação inicial como o Programa Rede UNEB 2000 e Educação a Distância (FTC ead). Ressalte-se, aqui, minha condição de pedagoga, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e professora efetiva da rede municipal de ensino de Lapão.

O município de Lapão fica localizado na parte setentrional da Chapada Diamantina, distante 495 km de Salvador. Faz parte do semi-árido baiano e junto com outros 20 municípios, compõe o Território 1 (um), de Irecê.

Esta proposta de estudo surgiu das inquietações das autoras a partir das experiências de trabalho em coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Lapão - SEDUC. As informações que se apresentam nesta proposta, foram obtidas através do acompanhamento pedagógico nas Unidades Escolares e do acesso aos dados de desempenho dos alunos em relação aos níveis de

proficiência, realizado a partir da Prova Brasil, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as taxas de aprovação, reprovação e distorção idade-série, gerados a partir das avaliações internas.

Diante das inquietações e da necessidade de encontrar um objeto de pesquisa que contemplasse a busca de respostas para um problema relevante da rede municipal de ensino, o qual resultaria em uma ação de intervenção pedagógica que é a proposta do Mestrado Profissional que cursamos, realizamos, durante a jornada pedagógica da SEDUC, em fevereiro de 2014, oficinas de divulgação de resultados das avaliações externas, consubstanciadas na Prova Brasil/2011 e nas avaliações internas realizadas pelas escolas, que se reflete nas taxas de aprovação e reprovação, como primeiro diagnóstico desta pesquisa.

Participaram das oficinas diretores, coordenadores e professores que atuam nas escolas de ensino fundamental, para a socialização dos dados. Durante a realização desta ação, um fato se destacou como problema para uma formação escolar de qualidade: o desconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo acerca da real situação de ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito aos níveis de proficiência em leitura, escrita e resolução de problemas, dos alunos da rede municipal de ensino, aferidos pela Prova Brasil. Dessa forma, com o **objetivo de estimular os professores da rede municipal à compreensão e a transformação dos elementos da avaliação externa - Prova Brasil, em norteadores da sua prática pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação.**

Para confirmação das impressões iniciais, realizamos um segundo diagnóstico visando responder a seguinte questão: em que medida os professores da rede municipal de ensino de Lapão desconhecem os elementos da matriz de referência, descritores e níveis de proficiência apontados pela avaliação externa - Prova Brasil? Esta questão se configura no problema da nossa intenção de trabalho.

O segundo diagnóstico foi realizado nas escolas sede de cada território, durante o segundo semestre de 2014, através do compartilhamento de informações e análise dos dados das avaliações externas e internas, com o objetivo de medir o nível de conhecimento acerca dos elementos de composição da Prova Brasil. Vários aspectos foram observados e considerados, sobretudo o Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que não aparece nas propostas de ensino das escolas.

Nessa ação, estabelecemos alguns objetivos, considerados específicos para

este trabalho de pesquisa, como: identificar nas falas dos educadores o nível de conhecimento em relação ao trabalho com a matriz de referência da Prova Brasil; oferecer aos professores e gestores de ensino subsídio para conhecimento dos elementos apresentados pela avaliação externa e identificar a existência de relação entre os dados da Prova Brasil e a qualidade do ensino oferecido pela escola.

O resultado geral do município nas edições de 2005 a 2013 na Prova Brasil, embora baixo, estava basicamente dentro da meta estabelecida pelo IDEB, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Resultados e Metas do IDEB para a Rede Municipal de Lapão

IDEB – RESULTADOS E METAS – ANOS INICIAIS													
MUNICÍPIO	METAS OBSERVADAS					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
LAPÃO	2.9	3.3	3.2	3.7	4,0	3.0	3.3	3.7	4,0	4.3	4.6	4.9	5.2
IDEB – RESULTADOS E METAS – ANOS FINAIS													
LAPÃO	2.7	2.9	3.1	3.0	3.9	2.7	2.8	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4	4.7

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

Por muito tempo estes foram os números observados pelos municípios e escolas, ou seja, só se percebia o resultado classificatório ou *ranking*, inclusive em Lapão. No que parece, nenhum gestor escolar, talvez por desconhecimento, estava interessado em saber para que serviam os dados divulgados pelo Ministério da Educação - MEC e nem dava a devida importância que os mesmos deviam ter perante a escola ou o município. Através de dados disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é possível fazer uma análise geral da rede de ensino, praticamente em todos os aspectos passíveis de estatísticas.

Oliveira (2011), afirma que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. De acordo com a autora, “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” (p. 137).

O maior problema é que a escola e principalmente os professores não conseguem aceitar que o ensino não está promovendo aprendizagem adequada ao final de cada ciclo de ensino. A proficiência leitora dos alunos da rede municipal de ensino de Lapão, em 2013, teve o seguinte resultado: no 5º ano, 18% dos alunos em Língua Portuguesa e 12% em Matemática tem o aprendizado adequado para esta etapa, ou seja, no final da trajetória de no mínimo 7 anos de estudo, se considerarmos que o aluno começou o seu processo de escolarização aos 4 anos na pré-escola. Já no 9º ano, somente 10% dos alunos possuem aprendizado adequado em Língua Portuguesa e o quadro se agrava em Matemática, quando somente 4% dos alunos possuem aprendizado adequado, ou seja, após 11 anos de estudo, não considerando as eventuais e/ou constantes repetências dos alunos avaliados.

Entender o significado da palavra proficiência é fundamental para compreender a importância do termo associado à aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Proficiência é a demonstração de um conhecimento, competência e capacidade. É um adjetivo para qualificar a pessoa que tem um total conhecimento sobre determinado assunto, que executa tudo com muita proficiência, habilidade e competência. O conceito de proficiência leitora que a Prova Brasil aborda está associado à capacidade de ler, compreender e inferir opinião a uma situação de caráter comunicativo e/ou em resolução de problema. Smith (1989), influenciado pelo pensamento Vygotskyano sobre a relação pensamento – linguagem, afirma que o ato de ler e de pensar estão estritamente ligados. Smith acredita que a leitura é um pensamento estimulado pela escrita, e acontece através da implicação de dois movimentos complementares: primeiramente há que se desvendar um código, ou seja, o alfabeto; e em segundo lugar, há que se atribuir sentido ao que foi decodificado. Com base nesta definição é possível concluir que a melhor forma de instrumentalizar o aluno para a aquisição da proficiência leitora é dar a ele instrução de estratégias de leitura adequadas e, conseqüentemente, desenvolver a compreensão textual. As estratégias de leitura se dividem em estratégias cognitivas e metacognitivas. Cognitivas são os processos mentais mais familiares que nos permitem ler, indo do trabalho com o significado das palavras no contexto até ler por alto o texto em busca da ideia central. E as estratégias metacognitivas são aquelas voltadas para o saber sobre o próprio saber, ou seja, é o processo de conscientização do indivíduo acerca de seu próprio processo mental. O termo

geralmente é usado como uma variedade de tarefas de processamento, comportamento e habilidades desempenhadas pelo leitor durante a atividade de leitura.

Tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, a Prova Brasil traz o texto como unidade básica para o trabalho de compreensão de textos. A Matriz de Referencia para essas áreas define competências adequadas para cada série e essas competências são comuns a todos os alunos, independentemente do seu contexto social. É preciso reconhecer que somente quando a apropriação do código é utilizada como dispositivo no processo de construção de sentidos, o aluno desenvolve a compreensão de textos. Considerar um aluno como leitor proficiente implica em reconhecer que não basta a competência de ler e escrever, mas essencialmente o uso adequado da leitura e escrita em situações de uso social.

Para uma melhor compreensão desta temática alguns aspectos teóricos foram considerados, e na parte dois deste trabalho discutimos o direito à educação, a democratização do ensino, a eficácia e a equidade escolar, cujas abordagens estão relacionadas com a análise da qualidade da educação. Na parte três é apresentada uma análise mais aprofundada sobre a avaliação externa (Prova Brasil). A quarta parte traz os elementos que justificam a proposta de intervenção, a contextualização do município de Lapão e o diagnóstico realizado para a obtenção de dados que embasam a discussão da temática desta pesquisa. A quinta parte são abordados os elementos para a implementação das Atuações Educativas de Êxito, tendo como referencia as Comunidades de aprendizagem, um projeto de pesquisa coordenado pela Universidade de Barcelona, através do CREA, para o Programa Marco da Comissão Europeia. Esse projeto, intitulado INCLUD-ED – *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, foi realizado durante cinco anos (2006-2011) e contou com a maior equipe de cientistas e o maior montante de recursos já mobilizados, até o momento, pelo Programa Marco. Ramon Flecha, catedrático da Universidade de Barcelona é o investigador principal deste projeto. A sexta e última parte, traz a implementação da proposta de intervenção na rede municipal de ensino de Lapão.

2 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O DIREITO A EDUCAÇÃO, A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, A EFICÁCIA E A EQUIDADE ESCOLAR

A busca da qualidade na educação tem sido constantemente discutida pelos mais diversificados grupos e segmentos sociais, com maior ênfase nas últimas décadas. Por concentrar leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem, há relevância na seguinte pergunta: o que é educação de qualidade? Para um dos principais órgãos internacionais, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO,

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO, 2001, p. 1).

A qualidade na educação está ligada diretamente a melhoria de vida de todas as pessoas, de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A educação não pode ser de qualidade se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. A qualidade da educação não pode ser separada da qualidade como um todo, como se fosse possível a escola ser de qualidade e o seu entorno miserável.

Para Libâneo (2005), devemos inferir que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. Contrariando o discurso que coloca o desenvolvimento integral do sujeito como princípio fundamental para a participação do homem na sociedade, existem posições representativas no Brasil que defendem um modelo de gerenciamento dos recursos humanos, no sentido de responsabilização quase que exclusiva dos professores pelos resultados. Nesta lógica, Castro (2007), argumenta que a qualidade da educação se expressa nos resultados de provas padronizadas, e, mesmo reconhecendo as precariedades na atividade docente, incluindo sua remuneração, sustenta que a melhoria dos salários dos professores se daria pela implantação de

salários diferenciados mediante desempenho ou mérito.

Outra discussão que vem se destacando no âmbito educacional, é a questão da meritocracia, que surge como uma proposta política, em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

Diante das políticas atuais que tem como meta a conquista da qualidade na educação pública, no Estado de São Paulo, em 2009, o governador sancionou a lei complementar nº 1.097 de 28/10/2009, que institui o *Programa de Valorização pelo Mérito*, estabelecendo sua política meritocrática para os profissionais de educação, política similar a dos Estados Unidos e da União Europeia. O Governo defende a admissão de políticas de ganhos individuais para os professores deste Estado, como meio de obtenção da busca da qualidade no ensino público. O principal aspecto dessa política é a culpabilização dos professores pela má qualidade da educação e as avaliações externas aparecem como principal indicador dessa qualidade.

Segundo Rossi (1980, pp. 70-71), a promessa de mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória na „livre competição meritocrática“ baseia-se na educação formalmente democrática proposta pelos „liberais“. (...) a igualdade de oportunidades“ é ponto importante da ideologia capitalista, pois garantiria aos mais capazes, aos mais esforçados, o acesso às melhores posições. A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que, quem não subisse“, ou não se teria esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz.

A política meritocrática surge sob um discurso de benefícios para a categoria docente e de melhoria da qualidade da educação, mas, não passa de uma farsa, fundada em um sentimento de falsa democracia, pois não abre espaço para discussão com a sociedade civil e despreza as opiniões e as lutas da categoria, através dos sindicatos docentes. É um modelo de gestão excludente e alienante que se fundamenta na competitividade e individualidade, empobrecendo as interações no âmbito da escola, a coletividade dos trabalhadores da educação e o diálogo para a resolução de problemas.

Mas se considerarmos que a educação seja uma variável determinada por um

conjunto grande de variáveis, significa que não se pode responsabilizar apenas o professor pelos resultados do desempenho dos alunos. O processo de escolarização, bem como do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos não deve ser encarado pela lógica da competição ou da disputa entre os agentes envolvidos. Dessa forma, as relações que se estabelecem na coletividade, através dos mecanismos de participação e cooperação estarão certamente fragilizadas. Para a UNESCO (2009), como todo sistema, o sistema educativo é um conjunto complexo formado por muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas. Esses elementos constituem uma entidade coletiva e o que acontece com uma delas afeta as demais. Entretanto, frequentemente os sistemas educativos são considerados de modo fragmentado.

Para uma discussão mais aprofundada acerca da qualidade da educação, aspectos e/ou parâmetros como o direito à educação, a democratização do ensino, a eficácia e a equidade escolar são fundamentais para a compreensão da temática abordada neste projeto. Como analisar e compreender a postura do professor diante dos resultados do IDEB e da proficiência leitora e matemática dos alunos na rede municipal de ensino, se o professor não entender que os resultados da Prova Brasil são indicadores de qualidade do ensino?

Os dados das avaliações externas devem ser encarados pelo corpo docente das escolas como um diagnóstico, que deve ser analisado para verificar as possíveis falhas das práticas pedagógicas planejadas e executadas no cotidiano escolar. O processo avaliativo não se completa porque a escola e as redes não analisam seus resultados e nem os utilizam como diagnóstico. Talvez porque não entendam o sentido ou mesmo a importância de uma avaliação diagnóstica. Neste sentido, Luckesi exprime um ponto de vista:

A avaliação é um ato diagnóstico que permite saber quem está precisando de ajuda para que o professor possa criar condições de aprendizado para incluir o aluno na construção do conhecimento, oferecendo-lhe condições de aprender o que ainda não sabe (LUCKESI, 2005, p. 25).

Tomando a Prova Brasil como avaliação diagnóstica, as secretarias estaduais e municipais de educação tem a incumbência de definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades

identificadas. Considerando a relevância de tal responsabilidade, é preciso que as redes de ensino encarem os resultados da Prova Brasil como um diagnóstico inicial do processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Tendo a avaliação diagnóstica a função de fornecer informações precisas sobre os níveis de aprendizagem que cada aluno deve apresentar, é preciso que cada professor tenha como base de trabalho os erros apresentados pelos alunos na avaliação. Apesar da metodologia adotada pela Prova Brasil ser voltada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente, porque cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, é possível que cada escola priorize os descritores de menor desempenho para ser desenvolvido com os alunos na classe e individualmente.

Mas para que haja esse entendimento por parte de gestores e professores é necessário que os mesmos possam atribuir significado aos resultados apresentados em cada divulgação de IDEB. A resistência em ver os resultados como um parâmetro para a melhoria da qualidade do ensino é um fator gerador de conflitos entre gestores e professores. Encarar a problemática realmente não é tarefa muito fácil, visto que esses profissionais não associam os resultados apresentados com as práticas desenvolvidas pela escola. Apesar do investimento na qualificação dos profissionais da educação, tanto na formação inicial como na continuada, na garantia do piso salarial, das progressões verticais e horizontais da carreira do magistério, na estruturação das escolas públicas, em seus espaços físicos, pedagógicos e tecnológicos, além do acesso aos conhecimentos disponível na rede virtual, a escola ainda não consegue avançar na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ainda falta muito a ser feito para que a educação brasileira alcance resultados esperados, mas não podemos negar que muitos avanços já foram realizados, principalmente em documentos (Constituição Federal -CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais PCN/1997, Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE 130/2010, Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010, PNE 13.005/2014, por exemplo) que direcionam em forma de Lei as diretrizes para uma educação de qualidade em todas as suas vertentes.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS 2001, p. 64)

Portanto, uma educação de qualidade tem como aspecto principal a emancipação dos sujeitos sociais e não é delimitada por um conjunto de critérios. É a partir da concepção de mundo, sociedade, cultura e educação, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai interagir com a escola, com a sociedade e consigo mesmo. Assim, a educação de qualidade é aquela que contribui para a formação dos sujeitos nos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, para exercer o papel de cidadão no mundo. Sendo assim, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Discutir, debater e defender o direito à educação escolar não perde a sua atualidade, pois, praticamente, não há no mundo nenhum país que não garanta, em seus documentos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica através da escola. Um dos principais autores que trata de direitos e cidadania, Marshal (1967, p. 73), aponta que,

(...) a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

No final da Segunda Guerra Mundial, o mundo estava em ruínas em todos os aspectos: econômicos, sociais, políticos e culturais. A discussão sobre a importância da educação como fator indispensável para a reconstrução do pós-guerra emergiu nos primeiros trabalhos da Comissão de Direitos Humanos da ONU – Organização das Nações Unidas que em 1948 aprovou a Declaração Universal dos Direitos

Humanos, composta de 30 artigos que garantem os direitos mínimos universais para o homem, orientando no Art. 26, 1. que todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais, e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. que os pais têm o direito primário de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos filhos.

No Brasil, corroborando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito a educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e se constitui num direito público subjetivo. O art. 205 afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O inciso I do art. 206 assegura como primeiro princípio da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ferreira (2000) coloca que, sendo a escola pública o local onde se dá a socialização formal de meninos e meninas, há que se refletir sobre até que ponto a democratização da educação e as políticas educacionais têm garantido a homens e mulheres brasileiros as mesmas oportunidades de ensino, possibilitando-lhes a plena participação na sociedade, seja no âmbito das instituições, da nação ou da sua cidade.

Outro documento nacional que garante o direito à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), que no art. 2º diz que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Repete em seu art. 3º, inciso I, o mesmo princípio da Constituição Federal, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/1997, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 130/2010, Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, a Conferência Nacional de Educação -

CONAE/2010 e o Plano Nacional de Educação - PNE 13.005/2014, por exemplo, orientam em forma de Lei as diretrizes para a melhoria da educação em todas as suas vertentes, de forma democrática e a garantia não só do direito ao acesso, mas, do direito de aprender a todos aqueles que ingressam no sistema escolar.

Os documentos legais indicam as regras para a garantia dos direitos, também os deveres, as possibilidades, os limites de atuação e as proibições e punições. E, mesmo que nem sempre as pessoas tenham consciência das implicações e consequências, todas essas regras geram enorme impacto em nosso cotidiano. Segundo Bobbio (1992), a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Assim, como a garantia do direito não pode representar somente o marco legal, não podemos esquecer que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é o marco inicial para a democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, sendo respeitado o direito de aprender e avançar na escolarização com aprendizado adequado. Para Gracindo (1997, p. 17), a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos; uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação como na garantia de permanência e sucesso dos alunos; uma educação democrática que se revele uma prática democrática interna; uma gestão que situe o homem, ser pessoal e social, como centro e prioridades de sua gerência, deve ser o desafio a ser enfrentado pela instituição escolar.

Não há dúvida de que a garantia do direito ao acesso à escola pública gratuita para todos é uma das maiores conquistas da sociedade brasileira e, de certa forma essa conquista tem sido garantida, principalmente para o Ensino Fundamental, modalidade com mais de 95% (noventa e cinco) das crianças brasileiras na escola. O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF entende que a universalização do direito de acesso à escola é primordial, mas não é suficiente apenas abrir vagas e assegurar matrícula para as crianças e os adolescentes brasileiros. Uma vez na escola, eles têm o direito de permanecer estudando, de se desenvolver, de aprender e de concluir toda a Educação Básica na idade certa. Para

isso, o UNICEF aponta três características que devem estar presentes como garantia da qualidade da educação: ela deve ser integral, contextualizada e com atenção individualizada. (SILVA; ALCÂNTARA, 2009, p. 12). A proposta de incorporar no espaço escolar elementos das comunidades de aprendizagem contempla as características fundamentais para uma educação de qualidade, apontadas pelo UNICEF.

Se o Estado pretender elevar o padrão de desenvolvimento humano da sociedade sob sua responsabilidade e este se fará principalmente através da educação, precisa tomar decisões, muitas vezes coercitivas, para a garantia do direito de todas as crianças à educação escolar. Para Marshall (1967, p. 60), o Estado teria que fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados para a garantia do direito a educação para todos. Um exemplo disso é a vinculação do acesso da criança à escola ao benefício dado pelo Programa Bolsa Família, o qual se dá pelo controle da frequência escolar, uma ação coercitiva do Estado brasileiro para com as crianças da classe menos favorecida. Esse movimento inverso implica em dizer que em vez de o cidadão exigir a garantia desse direito, é o Estado que luta para cumprir com a sua obrigação.

Diante de tudo isso, percebemos a complexidade da discussão sobre a garantia da educação e suas implicações. Devemos compreender que a garantia do direito, através da universalização e democratização da educação básica de qualidade para todos, tem como objetivo a redução das desigualdades educacional e social. A escola precisa encontrar meios que eficientemente formem o indivíduo (pais e alunos) com as capacidades básicas para a vida digna em sociedade. É necessário e urgente: investir em uma educação que promova o desenvolvimento integral de todos os sujeitos, que os capacite para a vida em comunidade, isto é, investir na qualidade educacional com eficácia e equidade. Sobre estes dois novos conceitos trataremos a seguir.

A universalização da educação básica está em pauta de discussão nacional. O PNE (2014-2024) traz metas de universalização para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Meta 1 (um) pretende universalizar a pré-escola (4 e 5 anos), alcançando 100% até 2016 e ampliar o acesso à creche com as crianças de 0 a 3 anos em 50% até 2024. Analisando os dados, através do portal do MEC – Planejando a Próxima Década, em relação ao atendimento a esta etapa de ensino, percebemos o grande desafio que temos pela frente, num esforço conjunto dos

entes federados para avançarmos no atendimento, sem, contudo esquecermos-nos da qualidade. A situação no Brasil atualmente, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos é 23,2%, o Nordeste atende 19,2%, a Bahia 18% e o município de Lapão 13,8%. A pré-escola está mais próxima da universalização, embora a perspectiva para 2016 possa ser frustrada pela falta de infraestrutura. Atualmente o atendimento dessa modalidade é de 81,4% no Brasil, 87,0% no Nordeste, 86,0% na Bahia e 90,0% em Lapão. Mas é preciso ressaltar que os 18,6% restantes, no âmbito nacional, significam quase um milhão de crianças sem atendimento escolar e, que as desigualdades regionais são marcantes.

O debate sobre o direito das crianças à educação faz parte de diversos fóruns de educadores desde a década de 1980, quando o assunto começou a aparecer na legislação nacional. A Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, trazem artigos que tratam do atendimento a esse público em creches e pré-escolas o que ampliou a discussão sobre as políticas para a Educação Infantil, as práticas docentes e a formação do professor desta modalidade de ensino. Barreto (1998) enfatiza que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade.

Segundo dados do Planejando a Próxima Década, a Meta 2 (dois) do PNE, que pretende na primeira parte, universalizar o acesso ao Ensino Fundamental de 9 anos (6 a 14 anos), parece estar mais próxima da realidade, considerando que atualmente os dados nos faz vislumbrar esta possibilidade, pois, no Brasil o atendimento chega a 98,4%, no Nordeste, a 98,1%, na Bahia 98,0% e em Lapão 97,0%. Contudo, ainda há um universo de aproximadamente 500 mil crianças de 6 a 14 anos fora da escola, predominantemente das famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência. O maior desafio está na segunda parte da meta, que é garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

Garantir a conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada requer uma compreensão conjunta da escola acerca do direito de aprender das crianças e, dos prejuízos da reprovação escolar que causa a distorção idade-série e, conseqüentemente, impedirá o cumprimento desta meta. De acordo com dados do censo escolar 2013 (INEP, 2014), a distorção nas escolas públicas para os Anos

iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental no Brasil são de 18,0%, na Bahia 30,0% e em Lapão 20,0%. A situação dos Anos Finais é mais complexa ainda, pois, no Brasil 31,0%, na Bahia 47,0% e em Lapão 41% dos alunos do 6º ao 9º ano estão com 2 (dois) anos ou mais de atraso escolar. Embora muitos países adotem políticas de reprovação de alunos em seus sistemas de ensino, o Brasil apresenta uma das taxas de distorção idade-série mais elevadas da América Latina, indicando que nossos índices de repetência ainda são mais elevados do que na maioria dos países da região (UNESCO, 2013).

A universalização do Ensino Médio (15 a 17 anos) é um desafio que requer a ampliação e aplicação correta das políticas públicas para esta modalidade de ensino, pois, analisando os dados nacionais, regionais e locais não vislumbramos a possibilidade do cumprimento da meta 3 (três) do PNE, que é universalizar o Ensino Médio até 2016. No Brasil 84,3%, no Nordeste 83,1, na Bahia 82,7% e em Lapão 77,5% dos adolescentes e jovens estão inseridos na educação escolar. A taxa líquida de matrícula no ensino médio da população de 15 a 17 anos é no Brasil, 55,3%, Nordeste 46,4, Bahia 41,5% e Lapão 42,7%. A crise do Ensino Médio no Brasil tem sido foco de preocupação de muitos especialistas da área de Educação na atualidade. O acesso, a permanência e a qualidade do ensino são os maiores desafios colocados para essa etapa. Com os avanços na universalização do Ensino Fundamental, o número de alunos que ingressam no Ensino Médio também aumentou. Mas, apesar de mais de 80% da população de 15 a 17 anos estarem na escola e da taxa de escolarização líquida desta população ter tido um aumento significativo nos últimos anos, a situação ainda é crítica, pois, parte considerável dos jovens nesta faixa etária está fora do sistema de ensino e/ou não chegaram ao Ensino Médio, segundo os dados do Planejando a Próxima Década.

Sendo assim, apesar de toda a legislação nacional e internacional, que afirma e protege o direito à educação, no Brasil o número de crianças e adolescentes, principalmente na educação infantil e ensino médio, sem acesso à escola ainda é significativo. É grande o número de pessoas que não têm acesso à cidadania plena e que não conhecem seus direitos. A premissa de que a Educação como direito é um elemento essencial na construção da cidadania e da justiça com equidade social ainda não se concretizou no país. Neste contexto, a busca por uma educação pública de qualidade representa um importante instrumento de melhoria social e de democratização de oportunidades.

2.2 A EFICÁCIA ESCOLAR COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Embora não exista ainda um consenso em relação ao conceito de eficácia escolar, percebemos que atualmente existe uma gama de concordâncias entre pesquisadores, não somente no que se refere à metodologia apropriada a tais estudos, mas também no que se refere a acrescentar valor adicional aos resultados dos alunos. Isso de certa forma mostra que tal conceito pode estar associado à dependência de uma variedade de fatores, tais como características pessoais, socioeconômicas, metodológicas, familiares e o tempo para o estudo dos efeitos da escola sobre seus alunos. Nesta lógica, Mortimore (1991) definiu uma escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que se poderia esperar, dada a suas características ao serem admitidos.

Segundo Brooke (2008), em meados da década de 1960, os Estados Unidos realizaram algumas pesquisas com o objetivo de explicar por que em algumas escolas os alunos aprendiam e, em outras, não. Naquela época, observando o que era mais visível e comparando os resultados, chegou-se à conclusão de que o desempenho dos estudantes dependia de sua origem e condição socioeconômica. Deu-se o nome de efeito família à influência que os pais e o ambiente exerciam na aprendizagem da criança. Essa ideia predominou durante algum tempo, mas deixou alguns pesquisadores inquietos. Eles acreditavam que a eficácia da escola não pode estar ligada somente a circunstâncias externas a ela. Elaboraram, então, outros estudos nos quais começaram a relacionar alguns fatores internos com as notas.

Ainda segundo relatos de Brooke, as novas pesquisas constataram que o que acontece na escola faz, sim, diferença no desempenho do aluno. Criou-se então o efeito escola, que é composto por uma série de itens que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, a eficácia da instituição. A constatação foi que a relação professor/aluno é o fator que tem maior peso nessa composição. A formação, o comprometimento e a capacidade de ensinar desse profissional tem de fato poder de alterar o desempenho das turmas.

De acordo com Madaus e colegas, dentre outras variáveis, o desempenho do aluno está relacionado com a variável de Bloom "qualidade da instrução" do professor. Ele mostra que essencialmente, essa variável está relacionada com o grau em que o processo instrucional está adaptado às necessidades de cada aluno, pois coloca a habilidade do professor como capaz de gerenciar a aprendizagem, em vez de gerenciar os alunos. Nos estudos identifica tipos de comportamentos: clareza da apresentação do professor (se o professor deixa claro os pontos trabalhados, explica os conceitos claramente, faz uso de uma variedade de recursos didáticos e de métodos de ensino e se demonstra entusiasmo na apresentação) e sua orientação adequada das tarefas.(MADAUS e outros ou et al, 2008, p.112).

Evidentemente, que a eficácia escolar caminha junto com a ideia de que a escola é importante porque tem um efeito significativo no desenvolvimento da criança e que realmente pode fazer a diferença. É importante ressaltar que apesar de a maioria dos estudos relacionados a esse tema terem um enfoque no desempenho acadêmico em termos de habilidades básica de leitura e matemática, são evidenciados também diferenças no que se refere a resultados socioafetivos. Isso se justifica pelo fato de considerarem os aspectos de desenvolvimento como comportamento e atitudes dentro da exploração de habilidades básicas.

Considerando comentários e críticas geralmente desfavoráveis sobre o valor da pesquisa em escola eficaz, destacamos aqui Elliott (1996, in BROOKE, 2008) sustenta que o paradigma dessa pesquisa opera dentro de "uma metodologia mecanicista e de uma visão instrumentalista dos processos educacionais". Essa colocação, no entanto, tem influencias num debate superficial e estéril, visto que se estabelece na crença de que o processo educacional é como um todo importante, desconsiderando o estudo empírico e sistêmico das relações entre escola e processos educativos.

Analisando as pesquisas nos diferentes âmbitos abordados, sabemos que elas identificam aspectos que precisamos conhecer para o melhoramento escolar, muitas indicações podem até parecer óbvias para os atores envolvidos no contexto escolar, como professores, gestores e alunos, mas não podemos deixar de salientar que certamente são elementos essenciais para o alcance de um dos principais objetivos das políticas públicas atualmente, "a qualidade de ensino". Pelo menos é nessa ideia que está centrada os esforços das ações governamentais para a área da

educação atualmente.

Corroborando os estudos sobre eficácia escolar, a concepção acerca da efetividade escolar tem como base o direito à educação, promovido pela oferta adequada da escolarização num determinado contexto histórico. Essa efetividade se dá quando a escola tem como objetivo as três dimensões da educação escolar democrática e universalizada que é o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos. O acesso é a regulamentação da obrigatoriedade. No Brasil, a recente extensão da obrigatoriedade é decorrente da Emenda Constitucional nº 59, que passa a exigir que o sistema escolar inclua as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na educação básica, esta pode ser determinada como efetividade objetiva. A permanência na escola se relaciona de forma mais complexa com as condições de inclusão dos sujeitos no cotidiano escolar, sendo, portanto determinada como efetividade subjetiva. O sucesso escolar se relaciona com a garantia do direito de aprender dos alunos e com a possibilidade de apropriação do conhecimento escolar de forma a interagirem na vida social de maneira crítica, autônoma e criativa. Paro (1998, p. 302) afirma que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino, quando há aprendizagem e uma aprendizagem que possibilite inclusão social.

Portanto, tanto a eficácia quanto a efetividade escolar, refere-se à garantia de acesso dos diferentes grupos sociais à educação em quantidade e qualidade, num processo que construa uma experiência subjetiva inclusiva para todos os sujeitos.

2.3 A EQUIDADE ESCOLAR COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A noção de equidade começa a ser uma ideia importante no desenvolvimento das políticas educativas. Vai deixando de associar-se a igualdade de oportunidades à medição de acesso, um dos focos da democratização, para focar-se mais nos resultados educativos. Isso nasce, em parte, da constatação de que igualar a oferta de recursos educativos para grupos realmente heterogêneos derivava em maior exclusão dos mais vulneráveis. “A noção de equidade renuncia à ideia de que todos somos iguais e é precisamente a partir deste reconhecimento das diferenças que se propõe uma estratégia para lograr essa igualdade fundamental.” (LÓPEZ, 2005, p. 68).

Não obstante, a noção de equidade não é só um exercício acadêmico, pois tem correlatos imediatos em assuntos próprios do funcionamento dos sistemas educativos. As propostas para combater a iniquidade educativa supuseram, por exemplo, que os Estados montassem programas compensatórios que propõem desde a transferência de diferentes recursos às escolas menos favorecidas até a implementação de programas de ação afirmativa. Para López (2005, p. 68), “a ideia de equidade aparece como um projeto político de busca da igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades iniciais”.

Do mesmo modo, são implementadas ações fundamentadas nas quais os sistemas educativos reconhecem a diversidade existente levando em conta a realidade de cada escola e seus desiguais níveis de desenvolvimento institucional, diferentes contextos de aprendizagem e necessidades específicas. Finalmente, esse tipo de política promove a mobilidade educativa intergeracional, facilitando o acesso de estudantes de baixa renda à educação secundária e superior, e promove também a integração social nas escolas, enfocando ações específicas contra a segregação. De acordo com Reimeres (2000, p. 34),

[...] todas essas políticas e programas estão inseridos na ideia fundamental de recuperar a dimensão política nas políticas de equidade educativa compreendendo nelas a estratégia de enfrentar a reprodução da desigualdade social na educação.

Dessa forma, o processo de ensino numa perspectiva da equidade refere a um ambiente concentrado no trabalho pedagógico caracterizado por atividades desafiadoras, em que todos os estudantes sejam acompanhados em suas dificuldades e limitações e que seus direitos de aprender sejam de fato garantidos pela escola. Sobre a equidade, Demeuse e Baye afirmam que:

Podemos identificar historicamente três fases nas políticas públicas de educação, começando com a igualdade de acesso, ou seja, o direito de todos à frequência da escola independentemente da sua origem, passando depois à igualdade de tratamento (ou de recursos), ou seja, a prestação a todos de igual serviço educativo, e mais recentemente à igualdade de resultados e competências (DEMEUSE; BAYE, 2008, p. 131).

A questão da igualdade de resultados e competências veio introduzir maior complexidade na definição das políticas de educação, porque implica necessariamente a igualdade de oportunidades e de tratamento (ou de recursos),

mas vai para além delas. Enquanto estas podem ser olhadas como uma “condição”, aquela é um “resultado” da interação de todas as variáveis sociais e escolares, mas, ao mesmo tempo, também uma condicionante dessa mesma interação, daí resultando o conceito de equidade, que assim engloba os resultados e as condições de obtenção dos mesmos.

Na verdade, o princípio de igualdade de resultado no ensino básico toma como desafio inúmeras variáveis do sistema escolar que acaba reforçando o grau de complexidade em relação à efetivação da equidade no espaço escolar. A complexidade se manifesta por meio de implicações como, os professores e sua formação inicial, a qualidade do material pedagógico, o tempo de ensino, as condições de aprendizagem (inclusão ou segregação, currículo, práticas de ensino etc.), os resultados internos como taxas de aprovação, abandono, e repetência e os resultados externos como a situação econômica, social e cultural dos alunos.

Promover uma educação equânime equivale desenvolver políticas específicas para superar as desigualdades existentes e corrigir o déficit de aprendizagem. Dessa forma, os contextos de aprendizagem devem ser transformados para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de idade, origem social, características culturais ou individuais em uma perspectiva de desenvolvimento contínuo. Isso significa dizer que as estruturas de ensino precisam ser variadas e flexíveis e que a pedagogia, a didática e os métodos de ensino devem se adequar à realidade de aprendizagem dos estudantes. Para ir além da qualidade de resultados e competências, é necessário que a escola construa proposta didática que tenha como objetivo desenvolver atitudes que modifiquem os processos de socialização entre todos os envolvidos, no sentido de fortalecer o conceito de inclusão social, criando condições de administrar a diversidade existente.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA: A PROVA BRASIL

As avaliações educacionais em grande escala, também denominadas de avaliações externas são um fenômeno que vêm acontecendo no Brasil particularmente na última década, e que, nesse mesmo período, vêm despertando interesse cada vez maior, não somente em termos de disseminação pelos diferentes estados da federação, como também pelos municípios e escolas públicas, no que refere às implicações diretas dos resultados nas avaliações de desempenho das redes públicas de ensino.

As avaliações no âmbito do Ensino Fundamental são a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, cuja primeira aplicação aconteceu em 2013, para o 3º (terceiro) ano do ciclo Inicial da alfabetização e a Prova Brasil, aplicada no 5º (quinto) e 9º (nono) ano do Ensino Fundamental.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a ser a primeira ação concreta do Ministério da Educação, com o objetivo de retratar a realidade da educação brasileira, através da análise específica de cada escola, em cada município em todo o país. Este índice combina dois importantes indicadores, que são o fluxo escolar (taxa de aprovação), avaliado pelo Programa Educacenso e a Prova Brasil que implica no desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Trataremos então da Prova Brasil, um instrumento cognitivo de avaliação, que mede a competência leitora e matemática e é aplicado de dois em dois anos aos estudantes matriculados no 5º (quinto) e 9º (nono) anos do ensino fundamental. Este instrumento foi elaborado a partir de dois elementos definidores: a padronização, que é o uso de um único instrumento de avaliação aplicado em todo o país e o uso da medida, que são as competências e habilidades definidas para cada final de ciclo avaliado. Considerando que se trata de uma avaliação de alcance nacional, o instrumento verificador das competências cognitivas é único e trabalha com uma escala previamente definida. O nível de proficiência definido para cada estudante é estabelecido com base na análise da Teoria Resposta ao Item, ou seja, análise de erro ou acerto de cada item, mediante a complexidade de cada questão que são classificadas em fáceis, médias e difíceis.

A Prova Brasil gera a distribuição do percentual de alunos em cada nível da

escala de proficiência, o mapeamento geral dos dados da escola nas dimensões de infraestrutura, pedagógica e em relação ao perfil de diretores, professores e alunos, através dos questionários socioeconômicos respondidos pelos mesmos.

Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, para o Brasil atingir uma educação equiparada às aplicadas nos 20 (vinte) países do primeiro mundo mais bem colocados em nível educacional, é necessário alcançar até o ano de 2021, a média nacional de qualidade determinada em 6,0 para o 5º ano e 5,5 para o 9º ano do ensino fundamental. A média 6,0 foi estabelecida através do resultado alcançado pelos países que fazem parte da OCDE.

Não destoando desse objetivo, recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que estipula em sua meta de número sete as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

Tabela 2 - Metas Nacionais do IDEB

MODALIDADE				2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental				4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental				4,4	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

Saviani (2007) considera esse formato de avaliação externa um grande avanço, pois, as ações que são sugeridas estão interligadas e tem um indicador, o IDEB, que atua como termômetro para monitorar a qualidade do ensino. Avalia-se o aluno com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e de habilidades e o objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Já a escola, é avaliada visando averiguar se os elementos que a compõem estão estruturados para a oferta de uma educação de qualidade.

A avaliação externa (Prova Brasil) tem como característica a matriz de referencia, na qual são especificados os objetos de avaliação. Na área de Língua Portuguesa, é composta por seis tópicos: procedimentos de leitura, suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos

de sentidos e variação linguística. Apresenta descritores e habilidades estabelecidos para a avaliação de alunos do 5º e 9º ano. Na área de matemática a matriz de referencia é estruturada por ano e série avaliados. Para cada final dos ciclos avaliados são definidos os descritores que mobilizam uma determinada habilidade. Os descritores são agrupados por temas, os quais relacionam com um conjunto de objetivos específicos. Os tópicos a serem trabalhados são espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações/álgebra e funções, e tratamento da informação.

A preparação do professor em relação a esse instrumento passa necessariamente pela apropriação desta matriz, pela interpretação pedagógica dos resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), recurso que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre diferentes turmas.

Os resultados da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, composta por níveis designados por numerais. Na escala de Língua Portuguesa existe nove níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125, 150, 175, e assim sucessivamente até o nível 350. A escala de Matemática é composta por dez níveis que vão do 125 ao 375 pontos. As escalas das duas áreas variam de 25 em 25 pontos. O desempenho dos alunos também é apresentado de forma numérica. Como os números indicam apenas uma posição na escala, faz-se uma interpretação pedagógica dos resultados, descrevendo-se, em cada nível, o grupo de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido respondendo às provas, atribuindo-se, assim, um significado aos dados.

Cada nível é constituído pelas habilidades nele descritas, somadas às habilidades constantes nos níveis anteriores; conseqüentemente, os níveis finais da escala são compostos pelas mais altas habilidades previstas nas Matrizes e que os alunos conseguem apresentar ao responder às provas. Pela localização numérica do desempenho na escala, é possível saber quais habilidades os alunos já construíram, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas. Além disso, o desempenho é apresentado pela distribuição do percentual de alunos ao longo dos níveis da escala, permitindo uma melhor visualização da situação dos diversos grupos de alunos, no contexto da população e subpopulações avaliadas. Faz-se necessário ressaltar, entretanto, que não é esperado dos alunos do 5º ano o alcance dos níveis finais da escala, pois estes representam as habilidades desenvolvidas ao

longo de todo percurso do ensino fundamental.

A necessidade de encarar a avaliação externa vinculando-a ao desafio da aprendizagem precisa estabelecer uma associação entre conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. Define-se como competência, na perspectiva de Perrenoud (2002) a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Isto é, para enfrentar uma situação, geralmente vários recursos cognitivos são mobilizados. O que mostra que a depender da situação, os conhecimentos podem ser simples ou complexos. Neste sentido, as competências cognitivas podem ser entendidas como diferentes modalidades estruturais da inteligência que tem a função de compreender determinadas operações que o sujeito utiliza para fazer relações com e entre os mais diversos objetos.

Os conhecimentos que os professores precisam dominar para trabalhar com a avaliação externa (Prova Brasil) na área de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devem contemplar a função social da língua. Isto representa requisito básico para que o aluno ingresse no mundo letrado e, conseqüentemente, atue de maneira adequada nas mais diversas situações comunicativas. Ler e escrever, por suas particularidades funcionais e formais, são competências desenvolvidas especificamente na escola e passa pela capacidade de produção e compreensão de textos escritos de uso familiar e textos de domínio público. Para que o aluno mobilize essa competência é necessário a introdução de um trabalho sistemático, voltado para a incorporação de gênero do discurso que trata de diversos tipos de discursos associados às atividades sociais. Dessa forma, é preciso que haja critérios de organização linguística, ou seja, a construção de palavras, frases, orações etc. Nesta área, os testes estão estruturados em leitura, que tem como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura.

Se formos estabelecer uma relação entre os textos e suas abordagens interpretativas dos livros didáticos disponibilizados pelo MEC para as redes públicas de ensino e os da Prova Brasil, percebemos que os textos presentes nos livros didáticos são mais extensos e bem mais complexos que os textos curtos e mais fáceis da Prova Brasil. Essa constatação foi feita por muitos professores da rede municipal de Lapão, embora não tenham conseguido dizer com clareza se acredita

ou não na eficácia do instrumento como um indicador da qualidade da educação brasileira. Em relação à escala de proficiência, percebemos também uma enorme confusão, pois ao mesmo tempo em que esses professores afirmam que as competências avaliadas pela Prova Brasil estão acima das competências definidas pelo currículo da rede, reconhecem que os Descritores nada mais são do que as competências definidas pelos livros didáticos, e que são a base do planejamento de todas as unidades escolares durante o ano letivo.

Na área de Matemática, as habilidades são avaliadas por meio de situações – problema nas quais é levado em consideração o contexto real de vida do aluno. Os Itens abordam noções básicas de localização ou movimento em que deve partir do próprio espaço físico dos alunos. Um dos pontos importantes nesse processo é a abordagem ao quadro explicativo com percentuais de respostas alternativas referentes ao desempenho dos alunos.

Foram elaborados 28 (vinte e oito) descritores para compor a matriz de avaliação da prova de Matemática para o quinto ano e 37 (trinta e sete) descritores para o nono ano do Ensino Fundamental, os quais descrevem as habilidades e competências a serem avaliadas nos alunos relativas aos quatro blocos de conteúdos de Matemática. Para averiguar os níveis de aprendizagem, a avaliação propõe questões com diferentes graus de dificuldade mesmo dentro de um mesmo descritor.

Segundo os PCNs (1998), o currículo de matemática para o Ensino Fundamental, deve contemplar o estudo dos números e das operações, o estudo do espaço e das formas, o estudo das grandezas e das medidas. Atualmente, com o crescente número de informações que se tem acesso surge a necessidade do estudo de dados estatísticos, de tabelas e gráficos, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e probabilístico, utilizando ideias e conceitos relacionados ao tratamento da informação.

Os resultados das avaliações em larga escala da educação brasileira apresentam um quadro bastante preocupante em relação à proficiência matemática dos estudantes do Ensino Fundamental. Em 2013, o resultado da Prova Brasil de matemática teve um pequeno avanço nos anos iniciais, 35% dos alunos avaliados tem aprendizado adequado. A situação dos anos finais é emergencial, pois houve queda em 2013 e só 11% dos alunos avaliados tem aprendizado adequado.

O resultado apresentado nos aponta uma necessidade de repensar o

currículo e as consequências metodológicas de um ensino sem um embasamento teórico consistente, que oscila entre tentativas de compreensão de como se ensina ou de como os alunos aprendem Matemática. Nessa proposta, pautamos nossa compreensão no sentido da aprendizagem dada num processo dialógico de interação, proposto pelas comunidades de aprendizagem. Segundo Ferrada e Flecha (2008), a concepção pedagógica comunicativa, própria da sociedade da informação, está centrada nas interações comunicativas e na coordenação de diferentes contextos educativos.

No ensino de matemática, a qualidade do diálogo permeia toda a aprendizagem dialógica e é importante como um dos pilares da educação Matemática. Enquanto princípio da aprendizagem dialógica, o diálogo igualitário proposto por Flecha (1997).

Pode ser compreendido como um meio de comunicação no qual as proposições de cada sujeito serão consideradas pela argumentação e não pela posição de poder entre os sujeitos e as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uns ensinam e outros aprendem. Dessa forma, a qualidade do diálogo se faz presente na contribuição da discussão e na geração de construção de conhecimento apoiados na validade dos argumentos. Em síntese, a aprendizagem dialógica, no contexto da sociedade da informação, propõe que a realidade é uma construção humana nos quais os significados são frutos das interações e é por meio delas que se pode refletir e aprender junto, criando-se novas respostas aos problemas que surgem. (FLECHA, 1997, p. 13).

Outro problema sério nas escolas brasileiras é a falta de compreensão e de embasamento teórico sobre o processo de avaliação da aprendizagem nos diversos contextos do cotidiano escolar. Segundo Hoffmann (2002, p.18), os professores ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações. A sua credibilidade profissional está em jogo, porque toda a sociedade inicia a contestar os parâmetros da avaliação educacional pela arbitrariedade e fragilidade teórica, várias vezes percebidas.

A maioria dos professores de matemática do Ensino Fundamental, principalmente dos anos finais, avalia seus alunos através de provas, testes e trabalhos. Não se preocupam com o desenvolvimento dos exercícios, do raciocínio, dos conceitos matemáticos utilizados pelos alunos para resolverem as questões da prova. Observam e avaliam apenas os resultados finais, deixando de lado todo o

processo de aprendizagem e construção de conhecimento que acontece nas interações em sala de aula. Além disso, a prática mostra que muitas provas e testes são elaborados sem base didática. Dessa forma se faz necessário o aperfeiçoamento docente, uma construção adequada dos itens que irá oferecer na prova, considerando também que matemática é uma das disciplinas que mais reprova na escola. Os resultados de proficiência através da Prova Brasil confirmam a má qualidade do ensino de matemática na grande maioria das escolas brasileiras.

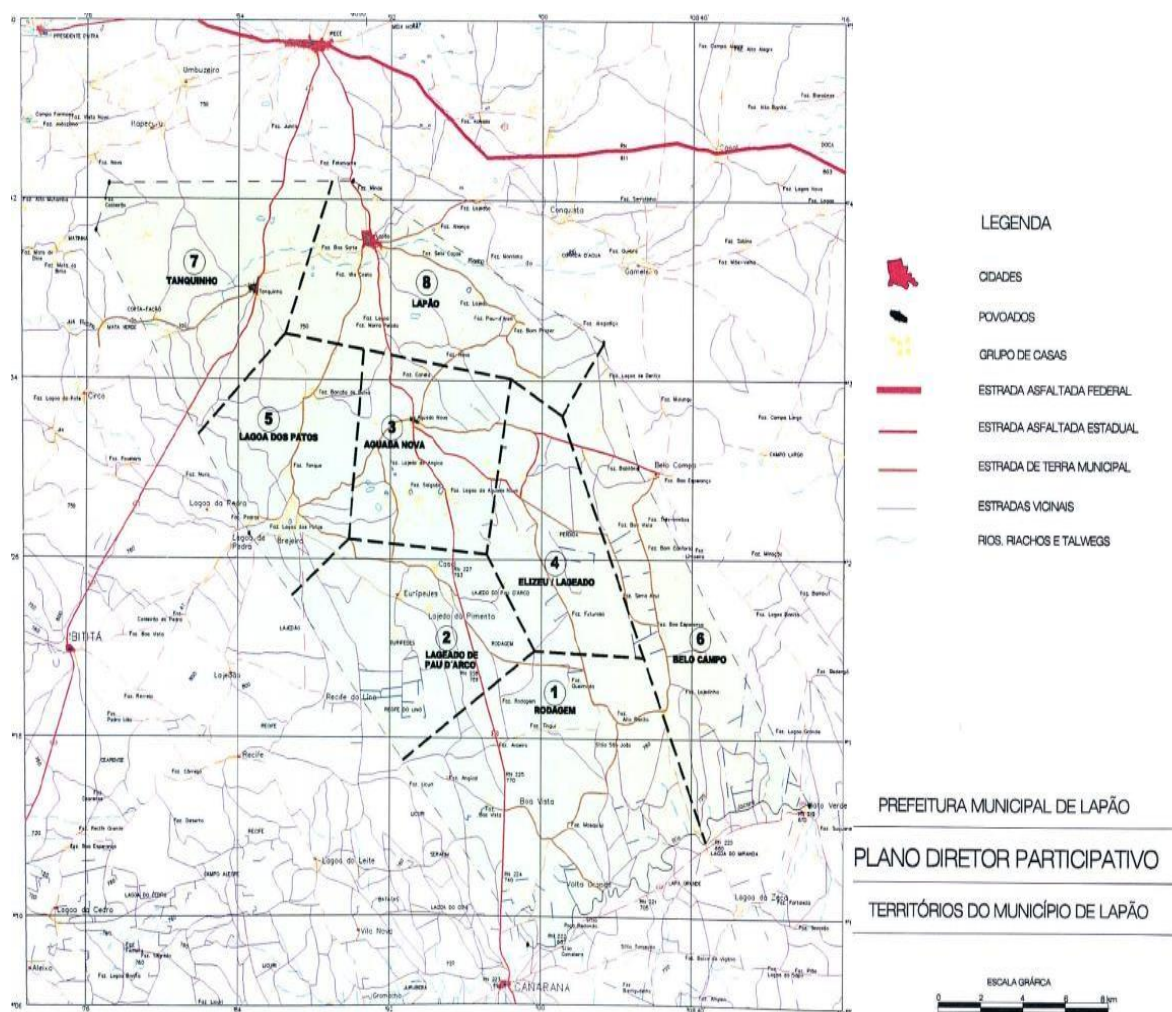
A partir destes referenciais colocados nesta parte do trabalho, o capítulo a seguir tratará dos elementos para a implementação da proposta de intervenção.

4 DESENHANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAPÃO

O município de Lapão está localizado na parte setentrional da Chapada Diamantina e com área de 605,078 Km², distante 495 Km de Salvador. Faz parte do semi árido baiano e junto com outros 20 (vinte) municípios compõe o Território 1 - Irecê. De acordo com sua localização geográfica no Estado, está na mesorregião centro-norte. De acordo com o censo de 2010 o município tem uma população de 25.646 habitantes. Na sua organização interna é dividido em 08 territórios (conforme mapa abaixo), que englobam a Sede (cidade) e 45 comunidades rurais, sendo 14 delas reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombos.

Figura 1 – Mapa dos territórios de Lapão



4.2 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

O município de Lapão atualmente organiza seu ensino através de uma rede composta por 26 unidades escolares, destas, 06 estão localizadas na zona urbana e 20 na zona rural. Estão distribuídas pelos 08 territórios, sob a direção de 20 gestores escolares, 16 coordenadores municipais e a regência de 264 professores, os quais atendem a um universo de 5.477 alunos. Das 26 escolas, 19 atendem a Educação Infantil, dessas, 04 são creches. São 66 turmas distribuídas entre 1.211 alunos. O Ensino Fundamental se organiza através de seriação, a partir de classes regulares no segmento de Anos Iniciais e Anos Finais. São 143 turmas e 4.266 alunos.

A organização curricular é feita mediante os componentes indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e seguem as sequências de conteúdos organizadas em planos de ensino baseados nos livros didáticos e PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais disponibilizados pelo MEC. O Município dispõe de proposta didático-pedagógica para todos os segmentos/modalidades de ensino.

Em relação à formação inicial docente, atualmente o município apresenta um quadro de mais ou menos 50% de professores graduados, 40% de especialistas e apenas 10% de professores que ainda não tem formação acadêmica. Em relação à formação continuada, o município tem se preocupado desde 1997, seja em parceria com o MEC, Universidades ou com projetos de formação da própria Secretaria, com seus técnicos das diversas coordenações da educação básica. A partir de 2013 o município vem proporcionando formações periódicas específicas para todos os segmentos na rede de ensino.

Em relação ao perfil profissional dos professores que atuam na rede municipal, dois fatores relevantes precisam ser levados em consideração: o primeiro é que a maioria desses profissionais está com aproximadamente 20 (vinte) anos de trabalho. O segundo é que ao responderem o questionário socioeconômico e cultural que acompanha a Prova Brasil, no questionamento sobre se em seu tempo livre o professor lê livros, 88% dos que responderam disseram que não lêem nunca ou quase nunca um livro. Aspecto esse muito relevante para a compreensão dos resultados do desempenho dos alunos, considerando que basicamente 50% dos professores que responderam o questionário, lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.

4.3 GESTÃO ESCOLAR

Para uma escola cumprir com a sua função social, precisa garantir as condições necessárias de funcionamento e atendimento de qualidade para todos os alunos. O Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento que tem a capacidade de articular as ações voltadas para a organização do trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem dos alunos.

Todas as escolas da rede municipal possuem o PPP, porém não estão em consonância com as reais necessidades educativas dos estudantes. Não há um alinhamento entre a organização do trabalho pedagógico e o quadro de desempenho da aprendizagem dos alunos. Essas informações são adquiridas através do trabalho de acompanhamento pedagógico pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, sob a orientação de uma das autoras deste trabalho.

Embora a maioria das escolas tenha consciência das dificuldades cognitivas dos alunos, as práticas inovadoras que vão além das medidas formais, são muito tímidas, descontínuas e desvinculadas das ações do mundo social, demonstrando que existe um grande conflito entre as práticas formalizadas e o agir dos sujeitos. Dessa forma, instala-se uma cultura de incertezas e descrédito no seio das escolas, gerando uma atitude de apatia por parte dos professores, em relação às necessidades reais dos alunos.

Em decorrência disso, a educação enfatiza a sua submissão a conteúdos estagnados, quase sem nenhum valor operacional em relação à correspondência com os conhecimentos exigidos em diversos instrumentos de avaliação ou em situações sociais. Ou seja, a prevalência do ensino no município decorre de ideias esvaziadas do conhecimento adequado aos alunos e vincula-se a bases metodológicas também incoerentes com essa adequação. Toda a problemática para a efetivação de uma gestão pública democrática e eficaz se estabelece na tensão entre o um ensino idealizado e um ensino concretizado no espaço escolar.

Observando a concretização do ensino na rede municipal de Lapão, percebemos que a gestão escolar ainda não está direcionada para a aprendizagem no sentido de garantir o direito de aprender. Em algumas (poucas) escolas, os dirigentes escolares conferem demasiada atenção aos resultados e aferição de metas e não consideram o processo que precisam percorrer para esse alcance e as

demais, ao contrário, enfatizam ações ineficazes e ignoram os resultados e a análise destes.

Em levantamento feito pelos coordenadores técnicos da SEDUC, através de observação e verificação em relação a organização do trabalho pedagógico, percebe-se que o planejamento não cria as condições necessárias à aprendizagem, pois não consideram os resultados da Prova Brasil, não traça as metas da escola e nem define ações para alcançá-las. Não define objetivos, estratégias ou competências claras, não define gêneros textuais e nem estabelece rotina de leitura na escola. O acompanhamento pedagógico não contempla oportunidade de assistência individualizada ou planejamento de atividades diferenciadas.

Desenvolver continuamente a competência profissional para a gestão escolar, constitui-se em um desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se traduz em condição fundamental para o desenvolvimento da qualidade do ensino.

Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

4.4 TAXAS DE RENDIMENTO

As taxas de rendimento são analisadas quando o aluno frequenta a escola, no percurso de um ano letivo, é exposto a processos de ensino e aprendizagem, a partir de vários objetivos e atividades pedagógicas planejadas, que resultam em avaliações da aprendizagem ao final de cada bimestre.

Nesse processo o aluno vai acumulando notas e ao final do ano, ele pode ser aprovado ou reprovado, conforme os objetivos de aprendizagem que podem ou não ter sido alcançados. Além da aprovação e reprovação, o aluno pode

abandonar a escola, gerando a evasão escolar (Tabela 3).

Tabela 3 - Taxa de Rendimento da Rede Municipal de Lapão

Série/Ano	Ano	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
		Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %
Anos Iniciais	2010	86,4	84,8	11,6	13,5	2,0	1,8
Anos Finais	2010	73,5	76,5	18,7	18,0	7,8	5,5
Anos Iniciais	2011	82,7	87,6	14,5	10,9	2,8	1,5
Anos Finais	2011	68,3	81,2	23,0	14,0	8,7	4,7
Anos Iniciais	2012	90,2	91,5	7,4	6,6	2,5	1,9
Anos Finais	2012	77,8	75,8	17,6	20,2	4,5	4,0
Anos Iniciais	2013	93,9	91,5	4,5	7,5	1,6	1,0
Anos Finais	2013	86,7	83,7	8,5	12,0	4,9	4,2

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

A situação do município de Lapão em 2013 foi de que nos anos iniciais, a cada 100 (cem) alunos, 7 (sete) foram reprovados, tendo com taxa de aprovação 93% (noventa e três por cento). Nos anos finais a situação fica mais crítica, pois, de cada 100 (cem) alunos, 15 (quinze) foram reprovados, tendo uma taxa de aprovação de 86% (oitenta e seis por cento).

4.4.1 Distorção Idade/Série

No Brasil, a criança deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade, permanecendo na escola até o nono ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. Quando o aluno é reprovado ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série (Tabela 4).

Tabela 4 - Taxa de Distorção Idade/Série da Rede Municipal de Lapão

Série/Ano	2010		2011		2012		2013	
	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %
1º ANO do EF	4,0	1,0	3,0	1,0	4,0	4,0	5,0	0,0
2º ANO do EF	18,0	14,0	14,0	12,0	12,0	9,0	8,0	6,0
3º ANO do EF	37,0	26,0	26,0	24,0	25,0	24,0	17,0	15,0
4º ANO do EF	38,0	38,0	40,0	39,0	33,0	31,0	27,0	35,0
5º ANO do EF	35,0	32,0	41,0	35,0	43,0	37,0	37,0	36,0
6º ANO do EF	36,0	42,0	49,0	44,0	41,0	47,0	50,0	42,0
7º ANO do EF	38,0	41,0	42,0	48,0	41,0	45,0	40,0	44,0
8º ANO do EF	32,0	37,0	30,0	45,0	30,0	43,0	35,0	42,0
9º ANO do EF	28,0	44,0	23,0	27,0	32,0	40,0	26,0	36,0

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

A distorção idade-série é um dos produtos da reprovação. O baixo desempenho dos alunos, interpretados pela escola como produto de sua condição social ou parental, normaliza os fatores excludentes. Para Gentili (2003), de certa forma a normalização da exclusão começa a acontecer quando descobrimos que, no final das contas, em boa parte do mundo, há mais excluídos do que incluídos. A exclusão parece se transformar em algo natural em uma sociedade fragmentada e que os excluídos devem se acostumar à exclusão. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem.

Com a reprovação repetida anos após anos, além da distorção idade-série, gera o a exclusão que é o abandono da escola por esses alunos que cansam de tentar permanecer num espaço que não os aceitam e falsamente os toleram, como é muitas vezes visível no semblante dos profissionais que atuam na escola, o alívio quando o “aluno tal” não retorna à escola no ano seguinte. O que aconteceu com ele? Quem está preocupado com isso? O que importa é a “paz” que promete reinar no ambiente escolar, sem a presença de seres que “atrapalham” o processo educativo.

Ainda falando em dificuldades, percebemos que os 4º e 6º anos são as séries que apresentam os maiores índices de reprovação. Sendo assim, constatamos que a incompreensão em relação à concepção de ciclo de alfabetização, a legislação

que estabelece a ininterruptão de um ano para outro e a garantia dos direitos de aprendizagem são fatores que influenciam neste ponto. Percebemos que como o professor não entende que não se trata de uma aprovação automática, e sim de aprovação com aprendizagem, quando o aluno sai dos anos iniciais e chega ao 6º ano sem as competências garantidas, há então, um alto número de reprovação.

Com base na relevância dessas situações para o desenvolvimento e eficácia do ensino, é importante dizer que existem ações de âmbito municipal que são firmadas nas políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade da educação. O Plano de Metas: compromisso todos pela educação é uma dessas ações, pois visa garantir as metas de qualidade estabelecidas para a educação básica utilizando o Plano de Ações Articuladas - PAR no monitoramento e acompanhamento das ações e subações. Dessa forma, o município busca assegurar às escolas apoio técnico pedagógico, acompanhando de forma sistemática os resultados do IDEB através de levantamento de dados, socialização com o corpo educativo das escolas, por território, fazendo comparação entre os resultados da Prova Brasil e os resultados internos.

4.4.2 Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Em relação aos níveis de proficiência, podemos ressaltar que sendo a leitura a dimensão da língua explorada pela avaliação externa e a resolução de problemas a dimensão em matemática, cabe, portanto, a escola procurar garantir o direito a essa aprendizagem. Mas para que isso aconteça, é necessário que essas aprendizagens partam de significados e sentidos e, ainda, que os conhecimentos prévios dos alunos possam ser verdadeiramente considerados. Partindo dessa lógica, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), ao descrever o processo de aprendizagem, no qual destaca o conhecimento prévio do aprendiz como o fator isolado mais importante na determinação do processo de ensino, oferece uma contribuição fundamental para o reconhecimento do aluno como sujeito que aprende.

A teoria de ensino proposta por Ausubel (1982) traz como ponto de partida o conjunto de conhecimentos prévios do aluno. A este conjunto de conhecimentos, o autor dá o nome de estrutura cognitiva que segundo ele, é a variável mais importante que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar. O

professor deve estar atento tanto para o conteúdo como para as formas de organização desse conteúdo na estrutura cognitiva. O conteúdo que é assimilado pela estrutura cognitiva assume uma forma hierárquica, onde conceitos mais amplos se superpõem a conceitos com menor poder de extensão.

Nesta perspectiva, o conceito muito importante é o de *zona de desenvolvimento proximal*, proposto por Vygotsky (1995) que se refere à distância entre aquilo que o aluno já sabe, que já foi assimilado, isto é, aquilo que ele consegue fazer sozinho, daquilo que o indivíduo pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas, denominado desenvolvimento potencial. De acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes e, é na zona de desenvolvimento proximal que deve acontecer a intervenção pedagógica do professor.

Tabela 5 - Proficiência Leitora/Matemática no Município de Lapão

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO - %				
ANO	INSUFICIENTE	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
2007	49,0	42,0	8,0	1,0
2009	53,0	41,0	6,0	0,0
2011	47,0	43,0	9,0	1,0
2013	44,0	38,0	15,0	3,0

MATEMÁTICA – 5º ANO				
2007	58,0	38,0	3,0	1,0
2009	61,0	31,0	8,0	0,0
2011	58,0	35,0	7,0	0,0
2013	55,0	33,0	11,0	1,0

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO %				
ANO	INSUFICIENTE	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
2007	45,0	50,0	5,0	0,0
2009	37,0	53,0	9,0	1,0
2011	36,0	57,0	6,0	1,0
2013	26,0	64,0	9,0	1,0
MATEMÁTICA – 9º Ano %				
2007	53,0	42,0	5,0	0,0
2009	61,0	35,0	4,0	0,0
2011	49,0	46,0	5,0	0,0
2013	47,0	49,0	4,0	0,0

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

Para atender ao objetivo da melhoria do desempenho escolar dos alunos, o município de Lapão precisa reverter a situação atual, que em relação aos índices, ainda é muito baixo. O último resultado de proficiência aferido no município foi em 2013, no qual os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aparecem com 18% dos alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 12% Matemática. Já os Anos Finais do Ensino Fundamental, ficaram com 10% para Língua portuguesa e 4% em Matemática. Houve um avanço em relação a 2011, mas o resultado ainda é muito ruim.

Apesar das informações acima apresentadas, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de 2010, a qualidade da educação brasileira tem avançado progressivamente em todas as etapas de ensino. Esta afirmação, no entanto, contraria a nossa realidade local, uma vez que os resultados divulgados em relação ao município, não tem avanço considerável.

Segundo Ausubel e colegas (1980), a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Aprender significativamente é, então, compreender a

organização lógica do material a ser aprendido e ter a capacidade de relacionar um novo conceito a outro já estruturado pelo indivíduo. Nesse sentido, o professor pode estimular a reativação dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como orientá-los à reflexão sobre eles, de forma a contribuir para que desenvolvam conceitos cada vez mais amplos. Dessa forma, a tarefa do ensino é orientar o aluno a superar sua condição inicial no processo de aprendizagem, avançando continuamente em relação à incorporação de novos conceitos e/ou representações.

4.5 O DIAGNÓSTICO – PESQUISA DIALÓGICA INTERATIVA

Considerando os resultados de aprendizagem dos alunos, como critério de análise da prática dos professores, optamos por fazer a socialização, análise e discussão dos dados de proficiência com a comunidade educativa, por território do município, com o objetivo de observar se os professores da rede municipal utilizam os resultados da Prova Brasil no planejamento das ações em sala de aula.

Para iniciar os procedimentos da pesquisa utilizamos como estratégia o levantamento dos dados da proficiência leitora dos alunos do 5º e 9º ano, em Língua Portuguesa e Matemática da rede municipal por escola e os dados de resultados das avaliações internas do ano de 2013. A primeira parte da investigação foi à realização de oficinas de apresentação de resultados, que aconteceram em fevereiro na Jornada Pedagógica 2014, em que os dirigentes escolares, por território, juntamente com seus respectivos professores conheceram e analisaram os níveis de proficiência leitora da Prova Brasil/2011 e os resultados das avaliações internas (aprovação e reprovação) do ano de 2013.

A organização desta atividade aconteceu através da divisão dos oito territórios do município, os quais foram distribuídos em salas distintas, ficando as atribuições de coordenação e orientação para os diretores das escolas sede de cada território. No primeiro momento, cada diretor apresentou os resultados da proficiência exposto no QEDU, levantou questionamentos acerca dos mesmos e em seguida, buscou refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando esses resultados. No segundo momento, o diretor em cada sala, conduziu a discussão chamando a atenção dos professores para a importância do diálogo e da articulação entre as escolas do território, visto que os alunos que circulam pelas escolas no território, são os mesmos. Em cada sala tinha um relator para registrar os

depoimentos e discussões. Os relatos compõem o diagnóstico desta pesquisa.

O segundo momento da pesquisa foi em forma de encontros com diretores, coordenadores e professores das escolas de cada território, na escola sede do território, para apresentação de novos dados – IDEB 2013, proficiência leitora, reprovação e distorção idade-série - e promover através da interação a análise e discussões sobre as questões citadas anteriormente. Este momento nos proporcionou a condição de observar os comportamentos diante da exposição dos fatos relacionados ao cotidiano das escolas e/ou salas de aula, de ouvir as falas dos sujeitos envolvidos no processo, de perceber os significados simbólicos construídos culturalmente acerca dos fenômenos e de interagir com eles, instigando-os a fazer uma análise mais profunda de cada situação. A maior dificuldade nesta etapa foi o exercício de “suspensão”. Esforçamos-nos para manter um grau de neutralidade possível, para não interferir, no processo de interação, nos discursos dos sujeitos, que diante dos fenômenos expostos, tentavam a todo o momento arrancar um posicionamento nosso.

Dos registros das falas durante as interações com diretores, coordenadores e professores, nas escolas sedes dos territórios (Tabela 6), foi possível selecionar algumas variáveis comuns a todos. Para Habermas (1987), a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas.

Tabela 6 - Encontros realizados de agosto a dezembro de 2014 na Rede Municipal de Lapão

TERRITÓRIO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PARTICIPANTES	PÚBLICO
01 – Rodagem	03	50	Diretores,
02 - Lagedo de Pau D'arco	03	50	Coordenadores,
03 - Aguada Nova	05	120	Professores do Ensino
04 - Elizeu I	01	20	Fundamental e
05 - Lagoa dos Patos	01	20	Monitores de
06 - Belo Campo	02	30	Acompanhamento
07 – Tanquinho	02	30	Pedagógico do
08 – Sede	03	85	Programa Mais
TOTAL	20	405	Educação

Fonte: Dados da pesquisa/Secretaria Municipal de Educação/Escolas

O terceiro momento do diagnóstico foi realizado através de uma atividade de Oficina 3 (Três) da professora Maria Inês Carvalho com o grupo, atividade esta denominada de Desconferência. Foi um momento muito importante para a nossa pesquisa, pois no evento tinha como participantes professores de das 3 (três) redes (Ibititá, Irecê e Lapão) que participam do Mestrado Profissional, além de outros municípios convidados. A metodologia pautada no diálogo e interação foi à mesma utilizada em nosso diagnóstico. As discussões sobre avaliação externa, IDEB e proficiência leitora em Língua portuguesa e Matemática, com professores de várias redes municipais, só confirmaram os resultados do diagnóstico realizado na rede municipal de Lapão.

Durante a realização do diagnóstico, constatamos alguns fatores que contribuem para a o baixo desempenho dos alunos da rede municipal de ensino de Lapão na Prova Brasil.

1. A falta de conhecimento da escola sobre as avaliações externas;
2. Os fatores que influenciam o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas;
3. Os professores que não associam o baixo desempenho do aluno nas avaliações à sua prática pedagógica em sala de aula;

4. A não utilização dos resultados das avaliações nos planejamentos pelos professores.

5. A escola que não compreende as consequências da reprovação para a vida dos alunos.

Para compreender as diferentes demandas colocadas pelo exercício da docência no município de Lapão ou mesmo identificar e intervir em algumas delas, foi preciso considerar as características dos alunos, professores, coordenadores e dirigentes escolares, bem como o contexto em cujas práticas se estabelecem. Responder a esses desafios implica lidar com situações complexas e incertas, o que exige a capacidade de compreensão e reflexão. O uso dos conhecimentos adquiridos para intervir nos problemas apresentados é um dos principais pontos de relevância deste projeto.

Habermas (1987), em sua teoria da ação comunicativa diz que não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo. Dessa relação intersubjetiva extraímos informações que nos possibilitaram uma interpretação clara sobre a relação distanciada entre os dados externos e internos e sobre o comportamento dos professores diante do estabelecimento desses dados. Em depoimentos, discussões e observações no coletivo, a explicação recorrente para esse distanciamento foi atribuída às seguintes características:

O desconhecimento do professor sobre avaliação externa

A constatação de contradições existentes nas práticas de ensino dos professores em relação à concepção de avaliação sinaliza que não há conhecimento suficiente por parte dos professores em relação à avaliação externa Prova Brasil. Isso nos leva a pensar que a escola está alheia aos resultados apresentados externamente ou mesmo desconhece os critérios avaliativos deste instrumento. Ao abordar a questão da avaliação externa no espaço escolar, nos encontros de territórios, ficaram registrados alguns argumentos por parte dos professores dizendo

que as competências estabelecidas na avaliação estão em desacordo com a realidade educativa do município, mostrando também que os professores não conhecem os pressupostos teóricos que embasam a avaliação externa, a exemplo dos itens que constituem seus testes, a Matriz de Referência, os temas, os tópicos e descritores.

De igual forma, não conseguem compreender que as competências e habilidades construídas são comuns a todas as crianças em todo o país e adequadas às referidas séries.

Isso mostra quão grande é o desafio que as escolas terão que enfrentar para criar uma conexão entre os resultados da Prova Brasil e os resultados da escola. Esse trabalho deve partir de um processo de acompanhamento do fazer pedagógico do professor por meio do planejamento da rotina diária, do compromisso em relação ao atendimento de todos e de cada um, do trabalho diversificado e individualizado. Nesta lógica, os resultados externos devem servir de norte, no sentido de mobilizar esforços pedagógicos capazes de elevar o domínio de conhecimentos dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização de cada aluno.

A deficiência de leitura por parte dos professores da rede municipal.

Ler não é um privilégio, deve conferir uma importância muito grande no que diz respeito às transformações das relações sociais, políticas, históricas e culturais. A leitura fundamenta o desenvolvimento das capacidades críticas, estimula a imaginação e promove avanços nas aprendizagens. Portanto, antes de pensar em desenvolver ações estratégicas para desenvolver a proficiência leitora dos alunos, é preciso pensar em como desenvolver a proficiência dos professores. Isto significa dizer que o papel das Instituições, sobretudo as públicas, implica em estimular a leitura nos espaços através da promoção de políticas públicas voltadas para esse fim. A educação tem papel estratégico na formulação e execução dessas políticas, no sentido de promover o acesso ao livro e à formação de leitores, garantindo a ampliação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor, bem como em relação ao desenvolvimento das ações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento integral humano.

Os resultados das avaliações externas no Brasil, no caso desta pesquisa a Prova Brasil, a proficiência leitora dos alunos passa por um momento de decadência.

Analisando o questionário da Prova Brasil dos anos de 2011 e 2013, verificamos que 88% dos professores disseram que nunca ou quase nunca lê um livro, e quando questionados nos encontros de território confirmam este dado com discursos como “não temos tempo e nem disposição para ler um livro que não seja o didático ou relacionado aos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, o trabalho na escola é cansativo e estressante e consome nosso tempo e energia”. A rede municipal de Lapão não difere desse panorama. Verificando esse dado em outras redes como Ibititá (65%) e Irecê (63%), percebemos que por ser considerada fundamental para a vida profissional dos educadores, principalmente dos professores que atuam em sala de aula, as redes precisam encontrar estratégias de incentivo à leitura para os educadores.

A dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula.

Na atualidade, com a universalização e democratização do ensino, garantindo um direito subjetivo de todos os cidadãos no mundo e no Brasil a uma educação que atendam a todos com qualidade, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a diversidade e heterogeneidade das salas de aula. Essa foi uma questão recorrente nesta pesquisa, os discursos são “é impossível dar atendimento individualizado em salas superlotadas, com 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) alunos”, “não dá tempo atender individualmente os alunos, em vários níveis de aprendizagem na mesma sala de aula, alguém vai sempre ficar para traz” ou “o atendimento individualizado é uma utopia, só quem está na sala de aula é quem sabe”, todas as falas foram nesta linha de impossibilidade de um atendimento individualizado eficaz e equânime. Portanto, a garantia do direito de aprender para todos é uma batalha constante no chão da escola básica pública.

A atribuição à família da competência do desenvolvimento cognitivo do aluno

É complexo para a educação escolar que o baixo desempenho dos alunos seja atribuído a não participação dos pais na vida escolar dos filhos, isso na visão da escola e dos professores da rede municipal de ensino de Lapão, pois, analisando as respostas no questionário da Prova Brasil, 97% dos professores dizem que os

problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos estão relacionados à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos. Questão essa confirmada pelos professores e gestores da rede municipal de Lapão, quando falam “os pais não ajudam os filhos nas atividades de casa”, “os pais atribuem a escola a função de educar seus filhos”, “se os pais ajudassem, com certeza haveria melhora no desempenho dos alunos” ou “os pais não educam seus filhos e a escola sofre, pois não consegue fazer o seu trabalho, que é ensinar a ler e escrever”. Culpar a família pelo baixo desempenho dos alunos é recorrente na rede municipal de ensino de Lapão, Irecê (97%), Ibititá (100%) e nas demais redes que participaram desta pesquisa na Desconferência.

A atribuição do baixo desempenho dos alunos às necessidades especiais

A aprendizagem no contexto escolar é relevante e está presente na vida do ser humano, entretanto, muitos alunos não conseguem compreender os conteúdos ensinados em sala de aula e fracassam nas avaliações escolares. Atribuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos às patologias que os classificam como especiais, parece, ser um modismo nos dias atuais. Em 2013, foi constituída na Secretaria Municipal de Educação de Lapão, uma equipe formada por duas psicopedagogas e uma psicóloga para cuidar da educação especial na rede municipal. A procura por atendimento especializado para os alunos considerados pela escola com dificuldades de aprendizagem foi e é enorme. Uma escola que atende uma média de 400 (quatrocentos) alunos encaminhou 180 (cento e oitenta) alunos para o atendimento. Este foi um fato marcante e provocou a equipe a uma avaliação mais sistemática do processo de atendimento, emissão de relatório e encaminhamento para outros especialistas como neurologistas, fonoaudiólogos e outros, pois a maioria dos casos demonstrava claramente que as dificuldades são provenientes de problemas reativos, ou seja, das questões didáticas, metodológicas, avaliativas e relacionais no contexto ensino/aprendizagem em sala de aula e na escola. É cômodo para a escola se isentar da responsabilidade com o processo de ensino/aprendizagem e culpar as denominadas deficiências e ou necessidades especiais.

A atribuição do baixo desempenho ao desinteresse e falta de esforço do aluno

Analisando as respostas dos professores no questionário da Prova Brasil, verificamos que para a questão percepção das dificuldades de aprendizado dos alunos, 97% atribuíram a aprendizagem insuficiente ao desinteresse e falta de esforço do aluno. Durante a pesquisa, nos encontros de territórios e na Desconferência, os professores confirmaram as respostas a essa questão, com discursos como “é difícil ensinar a quem não quer”, “o aluno não interessa e ainda atrapalha quem quer”, “não há esforço por parte dos alunos, não fazem as atividades de casa e poucos fazem as atividades extraclases como pesquisas e trabalhos para nota, prejudicando-os nos resultados das avaliações internas” ou “hoje é muito difícil para o professor, ele planeja sua aula, elabora atividades e a maioria dos alunos não demonstra interesse pelas atividades de sala de aula”. Esses depoimentos foram recorrentes na rede municipal de ensino de Lapão e confirmado por professores das redes de Irecê (98%), Ibititá (96%) e demais municípios convidados para a Desconferência.

Partindo deste diagnóstico produzido na rede e com a rede, planejamos uma intervenção para o enfrentamento desta realidade. Assumimos o desafio de construir uma política de gestão da avaliação como algo que deve ser incorporado a cultura da organização da unidade escolar e do conjunto da Rede Municipal de Lapão, de caráter permanente e de horizonte plurianual.

5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após a análise dos resultados do diagnóstico, chegamos à conclusão que a maior deficiência no mau desempenho dos alunos nas avaliações é de ordem metodológica. Portanto, a reflexão que fazemos em relação ao aspecto metodológico nos permite dizer que o ensino ministrado pela maioria dos professores do município de Lapão se fundamenta e se estrutura em uma lógica instrumental e procedimental, cujas ações são fragmentadas e sem sentido. São ações que penetram no fazer docente, não aceitando outras formas de inovações senão aquelas existentes e familiarizadas nas rotinas de sala de aula. É possível observar que há uma legitimação contida nos procedimentos pedagógicos, visto que o sistema de avaliação, a organização curricular, a seriação do saber, o enfoque conteudista, em fim, os conhecimentos trabalhados pela escola trazem em si a marca de uma concepção positivista que prioriza as regras estabelecidas para o mundo do sistema em detrimento das exigências do mundo da vida.

Habermas introduz o conceito de mundo da vida, entendido como o conhecimento não problematizável, o panorama que propicia as ações para se alcançar o entendimento. Ele afirma que, no sentido cotidiano o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que "os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos" (1987a, p. 136).

Sabemos que a educação brasileira enfrenta um grave problema de **foco de discussão**, tanto no meio acadêmico quanto no profissional, porque discute-se, teoriza-se e luta-se por melhorias para a educação pública há muito tempo neste país, mas praticamente não há nada de novo e revolucionário no campo educacional. Então, como propor inovações pedagógicas para uma educação básica pública que parece estar recheada de teorias e aparentemente estagnada? Os resultados das avaliações demonstram isso, os avanços a cada 2 (dois) anos são mínimos na melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos. A educação pública brasileira, bem como o município de Lapão, ainda luta para sair dos status de aprendizagem insuficiente, ou seja, nenhuma ou quase nenhuma aprendizagem nos espaços escolares.

Diante dessas angustias, pesquisamos e analisamos alguns pressupostos teóricos nacionais e internacionais, na busca por algo que nos fizesse vislumbrar a possibilidade de propor ideias inovadoras para a melhoria da prática pedagógica em

sala de aula, enfocando alguns aspectos como: a relação professor /aluno, a relação professor/aluno/conhecimento, a relação professor/heterogeneidade/diversidade em sala de aula e a relação professor/escola/família, que de acordo com o diagnóstico desta pesquisa, são os principais problemas que interferem e até determinam os resultados ruins das aprendizagens dos alunos na escola pública.

Dessa forma, as dificuldades de superar as contradições existentes no campo educativo nos leva à necessidade de reconhecer que é preciso compreender o processo educacional, os sujeitos nele envolvidos, as implicações e as possibilidades de transformação. Por isso, a racionalidade presente na teoria da ação comunicativa pode ser uma abordagem consistente e produtiva para imprimir uma nova configuração no contexto da educação local. Entendemos que esse agir além de permitir compreender os problemas apresentados, também anuncia a possibilidade de promover articulação entre a multiplicidade e a unidade da ação escolar que certamente está vinculada à produção da vida humana. Embora a escola carregue em si mesma um princípio central que é orientar para as exigências do mundo da vida, aqui esteja talvez um dos maiores problemas a ser enfrentado por todos nós: a dicotomia existente entre o mundo da escola e o mundo da vida dos alunos. Velhos paradigmas precisam ser quebrados, velhas verdades precisam ser modificadas.

As múltiplas dimensões reveladas no processo educativo trazem para a comunidade educativa inúmeras questões. Desse modo, a formação de todos nesse processo, no sentido de desenvolvimento das competências cognitivas e morais requer interpretações que acreditamos serem constituídas num processo de comunicação dialógica. São essas interpretações que vão ampliar e desenhar os fundamentos da ação pedagógica. De outra forma, como o sujeito constrói e consolida estruturas individuais do conhecimento? O princípio da subjetividade e a possibilidade de formação do sujeito com autonomia de ação, a partir da ação comunicativa, é que vai dar a condição de identificar/resolver conflitos e ser capaz de produzir acordos.

A teoria de Piaget (1973) traduz o princípio da subjetividade e mostra que o homem vai se constituindo à medida que se desenvolve. Nesse processo de desenvolvimento, constrói sua própria condição de conhecer, de aprender, de se comunicar e construir sentido. Embora os conceitos permitam elaborar significados cada vez mais amplos, não é qualquer ação do sujeito que é produtora de sentido,

mas aquelas ações que se dobram sobre as ações realizadas. Dessa forma, o sujeito reconhece a ação realizada, apropria-se de estruturas cognitivas e as utiliza com novos fins, diferentes daqueles do plano anterior. Partindo dessa lógica Piagetiana, é a partir da interação que o sujeito evolui em suas estruturas mentais até obter um pensamento lógico-abstrato. A partir desse nível, é possível o sujeito operar não somente com o real, mas também com o abstrato. Porém o homem não se constitui fora do mundo prático e da sua história. Assim, tanto as interpretações, quanto os sentidos vão depender do horizonte compreensivo dos sujeitos, dentro do seu contexto histórico. É através da compreensão que conceitos vão sendo substituídos por outros, sempre buscando superar ideais equivocadas. Mas essa compreensão nasce por meio do diálogo, da comunicação.

O processo de aprendizagem amplia-se pelas novas possibilidades de ação dialogadas no espaço escolar e pela condição de se entender as limitações e fragilidades dos sujeitos envolvidos. Isso quer dizer que a educação se reconhece como uma socialização que se efetiva no mundo prático.

Após pesquisa e análise encontramos nas Atuações Educativas de Êxito das Comunidades de Aprendizagem e na Aprendizagem Dialógica e seus princípios a possibilidade de promover inovações e melhoria na prática pedagógica em sala de aula e na escola. Comunidades de Aprendizagem vem de uma proposta educativa desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, a partir de um conjunto de práticas educativas de êxito dirigidas à transformação social e educativa, que funcionam em qualquer contexto educacional, social e cultural. As práticas educativas tem como concepção teórico-metodológica a aprendizagem dialógica e seus princípios, através do diálogo e da interação e tem como base teórica os estudos da ação comunicativa de Habermas, filósofo e sociólogo alemão.

Queremos salientar que não temos a intenção de transformar as escolas da Rede Municipal em Comunidades de Aprendizagem. A proposta é inserir algumas atuações educativas de êxito na melhoria da prática metodológica dos professores e da gestão escolar para o avanço da aprendizagem e do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externa. As atuações educativas escolhidas contemplam a resolução dos problemas levantados no diagnóstico e nos estudo da primeira parte desta proposta que é a garantia do direito à educação com eficácia e equidade, numa perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica pública.

As atuações educativas escolhidas são os Grupos Interativos e as Tertúlias Literárias Dialógicas que são direcionados à prática de sala de aula do professor, cujo foco é o aluno e a melhoria da aprendizagem. Essas Atuações ao respeitarem os princípios da aprendizagem dialógica, consideram diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A Formação de Familiares, por trazer o propósito de contribuir com o acompanhamento das ações educativas e com a valorização dos estudos dos filhos, tem também a função de facilitar e apoiar o processo tanto do ensino, quanto da aprendizagem escolar. A Formação Dialógica Pedagógica é talvez o passo mais importante, visto que se constitui em um processo de formação docente e implica na realização de estudos sobre aprendizagem dialógica, atuações educativas de êxito, avaliação e avaliação externa, elementos da Prova Brasil, proficiência leitora em Língua Portuguesa e Matemática e direitos de aprendizagem.

5.1 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Os estudos realizados pelo CREA na Espanha e em outros países da Europa constataram que a maioria das práticas e estratégias educativas utilizadas pelas escolas e em sala de aula não tem fundamento científico. Os pesquisadores afirmam que a educação não pode basear-se em propostas de supostos especialistas, nem em ideias bem intencionadas encontradas em revistas, jornais e/ou vídeos da internet, mas, sim, no conhecimento acumulado pela comunidade científica nacional e internacional acerca das atuações educativas que asseguram o êxito dos alunos.

Os estudos realizados na Universidade de Barcelona/Espanha se expandiram para outros países da Europa, envolvendo um total de 15 parceiros de 14 países europeus e mais de 100 pesquisadores. Esse projeto, intitulado INCLUD-ED – *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, foi realizado durante cinco anos (2006-2011) e contou com a maior equipe de cientistas e o maior montante de recursos já mobilizados, até o momento, pelo Programa Marco. Projeto Marco da Comissão Européia. O Marco é o mais importante programa europeu de apoio à pesquisa, que promove e financia investigações de excelência para responder aos principais desafios sociais, econômicos e ambientais da Europa, Ramon Flecha, catedrático da Universidade de Barcelona é o investigador principal deste projeto.

Segundo o relatório INCLUD-ED (2011) o projeto identificou as práticas que efetivamente aumentaram o desempenho acadêmico dos alunos e melhoraram a convivência e as atitudes solidárias em todas as escolas analisadas. São essas práticas, chamadas de Atuações Educativas de Êxito, realizadas nas Comunidades de Aprendizagem, uma vez que foram comprovadas como as mais eficazes em diferentes contextos sociais e econômicos. Em um país como o Brasil, com uma grande diversidade de realidades sociais e econômicas, oferecer às escolas um projeto que apresenta práticas possíveis de ser aplicadas em qualquer contexto e que garantem a melhora no rendimento acadêmico dos alunos, é algo novo e de grande importância para o desenvolvimento de nossa sociedade. Considerando todas essas características, as características e os contextos do município de Lapão e o resultado do diagnóstico realizado na rede municipal, a implementação das atuações educativas de êxito são pertinentes e justificam a nossa proposta de intervenção.

5.2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A sociedade contemporânea do século XXI, baseada nos adventos das tecnologias da informação e da comunicação, requer novos conceitos/concepções e novas práticas, principalmente na educação, na escola e na sala de aula. As pesquisas científicas sobre aprendizagem estão voltadas para a dinâmica da vida cotidiana e as interações sociais dos sujeitos. A aprendizagem dialógica faz parte das novas pesquisas por, através de seus princípios, possibilitar o diálogo e a interação nos espaços escolares e na comunidade. As interações nos múltiplos espaços educativos são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a construção de novos conhecimentos.

Segundo Braga (2010, p. 60) o conceito de aprendizagem dialógica foi desenvolvido pelo CREA, da Universidade de Barcelona. Pautada nos pressupostos teóricos de Habermas e de Freire, a aprendizagem dialógica tem por objetivo promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos. Para tanto os princípios envolvidos nos conceitos baseiam-se em teorias eficazes para se alcançar a igualdade educativa e social.

Não podemos admitir mais, que a educação brasileira sobreviva de

experiências de êxito isoladas e esporádicas, enquanto a maioria dos alunos da escola pública fica à margem do direito a uma educação que possibilite a emancipação que certamente provocará mudanças e transformações em suas vidas, na sua comunidade e na sociedade em que vivem. Não devemos aceitar que os investimentos feitos na área da educação se transformem em resultados isolados de sucesso escolar, levando milhões de crianças e jovens a um quadro alarmante de analfabetismo funcional.

A aprendizagem na perspectiva dialógica acontece nas interações entre os próprios alunos e entre alunos, professores, familiares e outros agentes do contexto educativo. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem são ampliados enormemente, já que se multiplicam as interações e também os contextos de aprendizagem. É também papel do professor estabelecer relações com o entorno em que o aluno está inserido, intervindo educativamente em todos os contextos, fomentando as interpelações entre eles e promovendo a participação da comunidade não só nos espaços de gestão e organização da escola, mas também nas situações de aprendizagem. Estas relações transformam as pessoas e os contextos, uma vez que mudam a imagem dos alunos, dos quais geralmente se esperam resultados ruins, tanto na escola como na comunidade e na vida.

5.3 IMPLEMENTANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAPÃO

A implantação desta proposta acontecerá em 12 (doze) escolas da rede pública municipal que atendem aos alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e tem como objetivo elevar progressivamente a proficiência dos alunos da Rede Municipal de Lapão, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para o alcance deste objetivo maior, elaboramos alguns objetivos específicos:

I Desenvolver formação continuada para os professores, sobre aprendizagem dialógica, atuações educativas de êxito, avaliação e avaliação externa, elementos da Prova Brasil, descritores e direitos de aprendizagem através da Formação Dialógica Pedagógica.

II Desenvolver formação continuada para os professores, no sentido de se obter domínio da proficiência leitora em todas as áreas do conhecimento.

- III Promover momentos periódicos de leitura interativa com os professores.
- IV Organizar grupos interativos em sala de aula para as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
- V Desenvolver proposta de formação para os pais sobre a importância do acompanhamento dos deveres de casa e da vida escolar dos filhos.
- VI Desenvolver formação continuada para os professores sobre problemas relacionados ao ensino, a aprendizagem e às necessidades educativas especiais.
- VII Envolver alunos e professores em atividades interativas através das tertúlias literárias dialógicas.

As ações desenvolvidas neste projeto são voltadas para a mudança metodológica na prática do professor em sala de aula, estimulando professores e alunos, através do processo interativo e dialógico, resultando na melhoria das relações sócio educativas no espaço escolar e, conseqüentemente, da aprendizagem e desempenho dos alunos, num processo equânime e eficaz, respeitando as diferenças e individualidades dos alunos e dos professores.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2006, p.118).

Nesse contexto, a interação e o diálogo proposto por Freire não impede o ato de ensinar do professor, pelo contrário, essa ação, principalmente fundamentada no princípio de diálogo igualitário, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Quando o aluno se sente participante do processo educativo, ele interage melhor com o conhecimento possibilitando uma aprendizagem significativa.

A implementação do projeto de intervenção na rede municipal de Lapão seguirá alguns passos e acontecerá da seguinte forma: sensibilização da comunidade educativa, planejamento das ações, formação pedagógica dialógica dos professores e gestores das escolas, formação de familiares e planejamento das atuações educativas de êxito: grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas.

O processo de sensibilização da comunidade educativa para o conhecimento do Projeto de Intervenção acontecerá com toda a rede na Jornada Pedagógica 2016 e apresentaremos o projeto na íntegra. A implementação das inovações metodológicas propostas, se dará na forma do diagnóstico deste trabalho, ou seja, através do diálogo e da interação. Voltaremos a realizar os encontros territoriais (com carga horária de 8h (oito) horas), a partir de fevereiro de 2016. Esse processo terá a duração de aproximadamente três meses.

Tabela 7. Projeção de Encontros Territoriais para 2016 na Rede Municipal de Lapão

TERRITÓRIO	Nº DE ESCOLAS	PERÍODO/DATAS	PÚBLICO
01 – Rodagem	03	04/03/2016	Diretores,
02 - Lagedo de Pau D'arco	03	18/03/2016	Coordenadores,
03 - Aguada Nova	05	01/04/2016	Professores do Ensino
04 - Elizeu I	01	08/04/2016	Fundamental e
05 - Lagoa dos Patos	01	29/04/2016	Monitores de
06 - Belo Campo	02	06/05/2016	Acompanhamento
07 – Tanquinho	02	20/05/2016	Pedagógico do
08 – Sede	03	27/05/2016	Programa Mais
TOTAL	20	-----	Educação.

Considerando que a base dessa proposta de intervenção é inovação metodológica, o processo de implementação nas escolas não causará maiores transtornos inicial. A transformação do espaço escolar, num contexto mais complexo ocorrerá progressivamente a partir da implementação de cada fase/etapa.

Segundo Freire (2006), Flecha (1997, apud BRAGA, 2010, p.63), não somos seres de adaptação, mas de transformação. Utilizando como base os pensamentos dos autores citados acima, Mello (2012, p. 56), afirma que quando nos referimos ao

princípio de transformação, temos nele imbuída a ideia da ação humana, da capacidade de cada sujeito de intervir no mundo no qual vive. De toda maneira, há diferentes possibilidades de ação a serem engendradas no mundo, seja de maneira positiva ou não. Na perspectiva aqui apresentada, temos como referência a ação comunicativa como base da transformação num processo dialógico.

Sabemos também que provocar requer esforço e vontade coletiva, num movimento de discussão, negociação e busca de consenso por parte dos agentes educativos. Para que a transformação aconteça é necessário que todas as ações sejam realizadas na escola, no contexto social e cultural em que atuam.

Após o processo de sensibilização, o próximo passo para a implementação das atuações educativas de êxito é o **planejamento**. Essa atividade requer a participação da equipe gestora, professores e funcionários para organizar e estabelecer cronograma de execução das atividades e ações propostas.

Mello (2012, p. 103), afirma que atualmente uma educação de boa qualidade já não depende mais somente do trabalho do professor em sala de aula, mas envolve toda a participação de agentes educativos que convivem com as crianças e com jovens em seu contexto diário, uma vez que se está, a todo o momento, em contato com um processo amplo e difuso de ensino e aprendizagem. Uma educação de boa qualidade supõe a participação em que todas as pessoas possam ser ouvidas e que as formas de decisão sejam mais igualitárias.

A primeira atuação educativa de êxito, a ser implementada na escola será a **Formação Dialógica Pedagógica**. Através dessa atuação, serão realizados estudos sobre aprendizagem dialógica, grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas, objetivando promover mudanças na prática pedagógica dos professores, em sala de aula. Este processo será realizado em uma carga horária de 40 (quarenta) horas, em encontros planejados de acordo com a organização de cada escola e da disponibilidade do corpo docente. A formação poderá acontecer no horário de trabalho ou no turno oposto. Em qualquer uma das opções, para se fazer a formação docente é necessário disponibilizar pessoas (voluntários como familiares, pessoas da comunidade e monitores do Programa mais Educação) para substituir os professores em sala de aula, para que não haja suspensão das aulas.

A formação continuada no espaço escolar é fundamental para a compreensão coletiva da proposta de mudança metodológica na prática pedagógica. A análise dos problemas e a busca de soluções através de estudos teóricos, discussão e

consenso pela equipe educativa muda o contexto do cotidiano da sala de aula e da escola.

No decorrer do processo, a Formação Pedagógica Dialógica será incorporada como metodologia de formação no espaço escolar, para continuidade dos estudos acerca, dos elementos da avaliação externa/ Prova Brasil: Escala e Níveis de Proficiência, Matriz de Referência, Descritores de Língua Portuguesa e Matemática e qualquer assunto relevante para a resolução de problemas no âmbito escolar. Um dos problemas levantado no diagnóstico foi o desconhecimento dos professores sobre a avaliação externa e seus elementos, com esta atuação educativa pretendemos superar essa defasagem e outras relacionadas à deficiência na formação do professor, principalmente na prática pedagógica.

Após a Formação Pedagógica Dialógica, serão implementados os **Grupos interativos** e as **Tertúlias literárias Dialógicas**. O Grupo interativo é uma atividade que envolve uma nova forma de organização da sala de aula. É formado por pequenos grupos de alunos, os quais são acompanhados durante mais ou menos 50 (cinquenta) minutos nos anos finais do Ensino Fundamental, por voluntários/as, familiares e monitores do Programa Mais Educação, duas vezes por semana, para realização de atividades com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas e monitoradas pelo professor (a) de cada disciplina. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades terão mais ou menos 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, acompanhadas por voluntários, pessoas adultas ou mesmo crianças de séries mais adiantadas, sob monitoramento do professor responsável pela turma. Estas pessoas recebem orientações do professor/a responsável pela turma, que prepara as atividades e com mais pessoas na sala de aula, tem um tempo para observar o andamento da turma.

Segundo Aubert (et al., 2008, p.131), a educação não pode separar-se do contexto porque o ensino e a aprendizagem tampouco aparecem de forma independente na pessoa. Assim, não podemos separar o ensino que tem lugar no centro educativo do contexto social e cultural das crianças, de suas famílias, dos diálogos com estas pessoas, as interações com seus amigos e amigas etc.

A dificuldade em lidar com a heterogeneidade da sala de aula foi, talvez, o principal problema que os professores relataram para a aprendizagem deficiente dos alunos em sala de aula. As características dessa heterogeneidade são: grande número de alunos em sala de aula e vários níveis de aprendizagem e

comportamento na mesma turma, deixando o professor sem ação e preocupado com as cobranças do atendimento individualizado em sala de aula. O Grupo Interativo é a atuação educativa que ajudará aos professores a resolverem essa questão em sala de aula e garantir o atendimento individual, atendendo a todos em suas necessidades de aprendizagem.

Para Mello (2012, p. 125), um dos maiores desafios da docência é o trabalho com a diversidade presente em sala de aula. Como trabalhar com todos os estudantes da sala, de modo a alcançar desempenho satisfatório em relação às especificidades de cada descritor? Como fazer o acompanhamento contínuo no trabalho com a diversidade textual? Como ajudar cada um a adquirir competência leitora? Como realizar os agrupamentos a partir da mediação? São perguntas que a maioria dos docentes se faz diante das atuais condições de ensino. Nesse sentido, os grupos interativos se caracterizam por ser uma atividade que oferece aos professores uma forma diferente de se trabalhar em sala de aula, potencializada pelo voluntariado. Uma atividade compromissada com a inclusão de todas as crianças, jovens e pessoas adultas, procurando aumentar suas expectativas e autoestima a partir das habilidades comunicativas e interações igualitárias estabelecidas. Os grupos interativos têm dois objetivos centrais: reforçar e acelerar a aprendizagem, por isso, cada grupo deve ter um tempo específico para a realização das atividades.

As tertúlias Literárias tem por objetivo o estudo de clássicos literários como uma atividade de cunho cultural e pedagógico porque permite tanto o desenvolvimento do trabalho a partir dos clássicos, valorizando as produções como uma metodologia em que todos/as se eduquem e sejam educados/as. Esta atividade será realizada pelo professor/a e alunos e/ou com o envolvimento de voluntários.

As tertúlias literárias, nessa proposta, acontecerão semanalmente, com duração de 1 (uma) ou 2 (duas) horas, mediada pelo professor da turma no turno normal e por voluntários no turno oposto. As obras literárias geralmente são apresentadas e escolhidas pelo grupo, tendo em vista sempre a validade dos argumentos, num movimento de leitura, discussão e reflexão. Para Mello (2012, p. 132), a prática de aprendizagem dialógica da leitura na escola, via Tertúlia Literária Dialógica, vem se mostrando como caminho possível de leitura como prática cultural, superando as práticas de leitura historicamente desenvolvidas pela instituição, e sempre com finalidade exclusiva de desenvolvimento de habilidades e instrumentos

para a leitura e a escrita: práticas escolares que sucedem, que se contrapõem, ou que se complementam para tal finalidade.

A proficiência leitora dos alunos da Rede Municipal é muito baixa, ainda se encontra na categoria insuficiente, evoluindo para a básica. Como a Prova Brasil considera o texto como base do instrumento avaliativo, o trabalho de leitura a partir das Tertúlias Dialógicas é um recurso que certamente encontrará aceitação por parte dos professores como uma metodologia que pode ser utilizada para estudos não só da literatura, mas, de diversos textos e conteúdos de qualquer disciplina, para estudos mais interativos e dialógicos.

As Tertúlias Dialógicas também serão utilizadas dentro da Formação Pedagógica Dialógica por considerar que a formação dos professores não deve contemplar apenas os aspectos conceituais, teorias e/ou conhecimentos para o processo de implantação das Atuações Educativas de Êxito, mas, sobretudo, a formação de grupos de estudos literários com o objetivo de desenvolver uma cultura leitora nos professores do município. Em 2011, a Fundação Lemann em parceria com o Ministério da Educação - MEC divulgou através do QEDU que em questionário respondido por todos os professores das turmas que fizeram a Prova Brasil, 88% disseram não lê nenhum livro, a não ser os livros didáticos. Surge então a urgência em desenvolver a consciência leitora docente como ponto fundamental para o trabalho com a proficiência leitora dos alunos.

Melhorar a proficiência leitora dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática é o principal objetivo desta proposta de intervenção. Os grupos interativos e as tertúlias dialógicas são as duas atuações educativas de êxito que serão incorporadas na metodologia da prática em sala de aula dos professores do Ensino Fundamental, como forma de superar a deficiência, numa perspectiva de eficácia e equidade, garantindo o direito do aluno a uma aprendizagem adequada à série no espaço escolar.

Para resolver a questão da falta de participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos, conforme apontada pelos professores da Rede como um problema para a aprendizagem, na proposta de intervenção apresentamos a formação de familiares, uma atuação educativa de êxito como recurso facilitador do processo de orientação e acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Ela acontecerá de acordo com a organização de cada comunidade e escola, podendo ser realizada a noite e/ou nos finais de semana.

Para Mello (2012, p. 135, 139), a escola não mais está somente direcionada a educandos, como também a todos que dela queiram e possam participar por meio de atividades culturais, instrumentais e de entretenimento. Dessa forma, os familiares podem ir para a escola tanto para participar de decisões e processos educativos de seus filhos e demais estudantes como também para, eles próprios, desfrutarem de novas aprendizagens, sejam elas acadêmicas, sejam elas referentes a demandas imediatas da vida. Nesse sentido, a escola passa a descolonizar o mundo da vida, na medida em que as relações interpessoais que nelas se dão dimensionam-se pela solidariedade. Observa-se que por meio do diálogo, diferentes ações são praticadas na busca pela garantia dos direitos humanos, do direito de todas as pessoas serem mais, incluindo-se nele a escolaridade como direito de todos.

A participação dos pais na escola é realmente muito importante. Atualmente, vemos que essa participação se restringe apenas a resolução de problemas de ordem indisciplinar. Convocar os pais para participar do processo de aprendizagem de seus filhos, no espaço escolar, será um desafio para a gestão escolar. Mas, acreditamos que será possível e trará muitos benefícios para os alunos.

5.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Ao abrir suas portas para a possibilidade de transformação, a escola está buscando formas mais igualitárias de diálogo e de modificação de todo o seu contexto. Assim, ela promove uma nova dinâmica em que a participação de familiares de alunos e da comunidade em geral, ganha outra importância. A partir do momento em que todos sonham com a escola que gostariam, falam e planejam ações para conquistá-las, rompe-se com a ideia de que a escola não pode ser transformada e passa-se a construir um novo sentido.

Mas uma escola não implementa mudanças, principalmente na concepção de sujeitos, de uma noite para um dia, por isso, essa proposta de intervenção passa por diferentes etapas e requer processos de aprendizagem dirigidos a todas as pessoas. São ideias que implicam em mudança na forma de agir e de pensar das pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem dos alunos; porque passam a refletir mais sobre suas ações frente ao outro e ao mundo. Este é um longo processo. A avaliação ganha então uma importância ainda maior porque se caracteriza como

instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem.

Por isso, trata-se de uma proposta que não sendo um modelo pronto, implica mudança de hábitos e atitudes, compromisso e empenho. Nesse sentido, as mudanças metodológicas propostas neste projeto, precisam ser reavaliadas a todo o momento, pois implicam uma nova forma de ser e pensar a escola e suas relações.

Com base em Mello (2012), a centralidade da aprendizagem visa tanto à busca de alternativas para a estrutura tradicional de atendimento às crianças (focando em atividades formativas), quanto à formação de familiares. Portanto, o foco de trabalho é a busca de uma aprendizagem de máxima qualidade para todos os estudantes.

A avaliação do Projeto de Intervenção será feita com base nos depoimentos de professores e voluntários, os quais desenvolvem atividades como grupos interativos e tertúlias dialógicas, em que os princípios da aprendizagem dialógica estão presentes. Os depoimentos devem sinalizar se os estudantes estão mais solidários, se ouve o outro, se respeitam as diferentes opiniões, se concentram mais nas atividades, se conseguem discutir os textos lidos, se conseguem elaborar perguntas ou interpretar textos ou fragmentos de textos, ou inferir informações implícitas em textos, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, dentre outras habilidades como aprimoramento da leitura. Em relação aos resultados, estes dizem respeito diretamente à aprendizagem dos estudantes. Deve acontecer melhoria no desempenho dos alunos tanto nas avaliações internas que a escola organiza quanto às avaliações externas, Prova Brasil. Além disso, temáticas importantes serão consideradas como questão de preconceito, racismo, solidariedade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio deste projeto de intervenção é promover nos espaços escolares da Rede Municipal de Ensino de Lapão, mudança significativa na prática pedagógica dos professores, pois, algumas concepções e paradigmas precisam ser quebrados e através da formação continuada no interior da escola, pretendemos implementar ações para a transformação da realidade atual da aprendizagem e desempenho dos alunos, com equidade, garantindo o direitos de todos, independente da sua condição social, cultural e econômica, a uma educação de qualidade.

Se defendemos uma educação igualitária, em que se fundamente no direito à democratização do ensino, na eficácia e equidade, considerando a validade argumentativa dos sujeitos do processo educativo, pensamos que é necessário desenvolver no âmbito das condições escolares, ações modificadoras das ações humanas, que na maioria das vezes, são infrutíferas, porém recorrentes. Essa façanha, não será fácil de obter, visto que ainda existe muita resistência por parte dos professores em admitir que sua metodologia, sua didática muitas vezes é ineficaz. Promover essa tomada de consciência representa o primeiro passo desse desafio.

Flecha (1997, p. 24, apud MELLO, 2012, p. 61), indica que os principais muros antidialógicos em nossa sociedade podem ser classificados em três grupos: a) os culturais, ou seja, aqueles que desqualificam a maioria da população por considerá-la incapaz de se comunicar, por meio dos saberes dominantes; b) os sociais, que excluem muitos grupos da avaliação e da produção de conhecimentos considerados importantes; e c) os pessoais, que impedem que muitas pessoas usufruam da riqueza de seu entorno cultural porque suas histórias vão sendo compostas do cultivo que diversos setores sociais (a mídia, a escola, as interações pessoais) fazem da crença de que são elas as vítimas das desigualdades, as responsáveis pelo próprio fracasso, o que leva essas pessoas a se auto excluírem dos espaços públicos como mecanismo de autoproteção dos processos de humilhação pública.

Diminuir a desigualdade social no contexto escolar é complexo e necessita de vontade e empenho para a mudança de olhar sobre a capacidade dos alunos, seja nas escolas urbanas, rurais ou quilombolas. Motivar professores, alunos e familiares de que outra escola, com melhores resultados é possível, é o que propõe este projeto. Porém, ao nos referir à vontade e empenho de todos, estamos dizendo que é preciso considerar todos os aspectos da educação. Habermas afirma que a escola constitui-se em fragmento da totalidade da práxis pedagógica, que reflete as implicações do sistema político, econômico e social. Por isso, como estabelecer conexões com as exigências da atual sociedade, levando em consideração toda essa complexidade? Para o referido autor, na formulação de sua teoria social afirma que a racionalidade não pode ser reduzida à complexidade sistêmica. Logo, o processo de autoconsciência ou emancipação dos sujeitos é feito através de posicionamento crítico frente a um pensamento instrumental, pela ação comunicativa. Na medida em que os sujeitos se propõem chegar a um entendimento, eles certamente acabarão sendo orientados pelos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en La sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D.P. ; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução ao português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view. 623p.
- BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRAGA, Fabiana; GABASSA, Vanessa y MELLO, Roseli. **Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as)**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/QEdu. **Use dados. Transforme a Educação**. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 10/02/2014
- BROOKE, Nigel e SOARES José Francisco. **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2008.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br
- DEMEUSE, Marc, e BAYE, Adriane (2008), “**Measuring and comparing equity in education systems in Europe**”, Education & Formation, 78, 2008. pp. 131.
- FERRADA, D.; FLECHA, R. **El modelo dialogico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje**. Estudios Pedagógicos XXXIV,n.1, 2008, pp. 41-61.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 2000.
- FLECHA, R. **Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GENTILI, Pablo. ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRACINDO, R. V. **Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas Prioridades, Novas Palavras-de-Ordem e Novos Velhos Problemas**. Revista Brasileira de Política e Administração Educacional, Brasília, v.13, n.1, p.7, jan./jun., 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

INEP. **O que é o SAEB**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb> Acesso em 12 abr. 2009.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. & TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEC. **Planejando a Próxima Década**. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em 25/08/2015.

MELLO, Roseli. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MORTIMORE, P. **The nature and findings of school effectiveness research in primary sector**. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). *School effectiveness research: its message for school improvement*. Londres: HMSO, 1991.

OLIVEIRA, Ana Paula de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 302.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. **As Competências Para**

Ensinar no Século XXI, São Paulo, Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1973.

REIMERS, F. ¿Equidad em la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 23, n. 2, p. 21-50, 2000.

RELATÓRIO INCLUD-ED: **Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa partir da educação**. Universidade de Barcelona, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação: Contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista**. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

SILVA, Maria de Salete, ALCÂNTARA, Pedro (coord.), Ivo **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

UNESCO, 2001. “**Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**”. In: Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe. Disponível em <http://www.iesalc.org>.

UNESCO. Institute of Statistics: **educational indicators database**. Montreal, Canadá: UIS, 2013. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics>.

UNESCO, 2009. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury P. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. In: VELOSO, F. et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Edição Especial.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Qualidade Total na Educação: os Critérios da Economia Privada na Gestão da Escola Pública**. In: BRUNO, Lúcia (org). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Seleccionadas. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, João Batista Alves; SCHWARTZMAN, Simon. **A Escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa. 2002.
- OLIVEIRA, João Batista Alves. **Desigualdades e políticas compensatórias**. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 53-89.
- SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231 – 1255, out. 2007–Especial.
- SMITH, F. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- TORO, J. B. 2005. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: Ed. Senac rio, 2005.
- UNESCO. **Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos**. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2007.
- UNESCO. **Marco de acción de Dakar: educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Paris: UNESCO, 2000.
- WELLS, Gordon. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.