

FUCAPE FUNDAÇÃO DE PESQUISAS E ENSINO

ANNE GABRIELA LEMKE STEIN

**DESAFIOS E PRÁTICAS DO GESTOR ESCOLAR NA TRANSIÇÃO
DE ALUNOS DO QUINTO PARA O SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL VISANDO GARANTIA DO DIREITO À
APRENDIZAGEM**

**VITÓRIA
2022**

ANNE GABRIELA LEMKE STEIN

**DESAFIOS E PRÁTICAS DO GESTOR ESCOLAR NA TRANSIÇÃO
DE ALUNOS DO QUINTO PARA O SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL VISANDO GARANTIA DO DIREITO À
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração com área de atuação em Gestão Escolar da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, para obtenção do título de Mestra.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Rohsner Vianna Toniati

**VITÓRIA
2022**

ANNE GABRIELA LEMKE STEIN

**DESAFIOS E PRÁTICAS DO GESTOR ESCOLAR NA TRANSIÇÃO
DE ALUNOS DO QUINTO PARA O SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL VISANDO GARANTIA DO DIREITO À
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração com área de atuação em Gestão Escolar da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, para obtenção do título de Mestra.

Aprovada em 02 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa Mestra JULIANA ROHSNER VIANNA TONIATI
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Profa Dra. ANDRESSA BUSS ROCHA
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino

Dedico esta dissertação aos meus grandes amores: minha filha Sofia, meu esposo Filipe e meus pais, meus maiores incentivadores, e onde sempre encontrei o apoio que precisava.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças concedidas.

À minha família, pela força e apoio em todos os momentos.

Aos gestores escolares que participaram e contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Profa. Me. Juliana Rohsner Vianna Toniati pela orientação e incentivo na construção deste trabalho.

Aos colegas e professores do Mestrado pela troca de conhecimento e generosidade, em especial à Profa. Dra. Elaine Cristina Rossi Pavani e à Profa. Me. Andressa Buss Rocha.

“O conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa identifica, na percepção de gestores de escolas públicas brasileiras, os principais desafios e práticas que visam garantir o direito à aprendizagem no processo de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, dado que nesta etapa há um volume significativo de reprovação e distorção idade-série. Estudos anteriores apontam que muitos são os fatores que determinam a aprendizagem dos estudantes e, especificamente nesta etapa, que é organizada em duas fases distintas, há ainda outros determinantes específicos como a necessidade de adaptação, a quebra da continuidade pedagógica e curricular, a mudança na organização do tempo e das escolas, concomitante a transição da infância para a juventude. Apesar das contribuições citadas enquanto fatores explicativos da aprendizagem do estudante, poucos estudos abordam a ótica do gestor escolar e o seu papel diante deste desafio, sendo esta a lacuna explorada. A análise é de natureza qualitativa do tipo temática, com dados coletados por questionário aplicado a gestores de 20 escolas, que correspondem a 47,6% das escolas estaduais da Superintendência Regional de Educação Vila Velha, de onde fazem parte os municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Guarapari, Piúma e Vila Velha e que ofertam o 6º ano do ensino fundamental, sendo elaborado um mapa temático e relatório dos padrões (temas) que identificaram os desafios e as práticas do gestor escolar. Como maiores desafios na transição foram identificados a defasagem de aprendizagem, a reprovação, a distorção idade-série, a mudança da infância para a adolescência, a indisciplina, a adaptação e o medo. Como práticas dos gestores foram identificadas ações voltadas para o acolhimento dos estudantes, para o acompanhamento pedagógico, manutenção de recursos e articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais. Os resultados ampliam debates relacionados ao tema da gestão escolar frente aos desafios da passagem do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais, trazendo exemplos de práticas que visam minimizar os efeitos da transição e conseguinte maior efetividade na garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Transição; gestor escolar; práticas de gestão; direito à aprendizagem.

ABSTRACT

This research identifies, in the perception of managers of Brazilian public schools, the main challenges and practices that aim to guarantee the right to learning in the process of transition of students from 5th to 6th grade of elementary school, given that at this stage there is a significant volume of failure and age/grade distortion. Previous studies point out that there are many factors that determine student learning and, specifically at this stage, which is organized in two distinct phases, there are still other specific determinants such as the need for adaptation, the break in pedagogical and curricular continuity, the change in the organization of time and schools, concomitant to the transition from childhood to youth. Despite the contributions cited as explanatory factors of student learning, few studies address the school manager's point of view and his role in this challenge, and this is the gap explored. The analysis is qualitative in nature of the thematic type, with data collected by questionnaire applied to managers of 20 schools, which correspond to 47.6% of the state schools of the Regional Superintendence of Vila Velha Education, where the municipalities of Anchieta, Alfredo Chaves, Guarapari, Piúma and Vila Velha are part, and which offer the 6th year of elementary school, a thematic map and reports of the standards (themes) that identified the challenges and practices of the school manager were prepared. The greatest challenges in the transition were identified the learning gap, disapproval, age-grade distortion, the change from childhood to adolescence, indiscipline, adaptation, fear of the new and age-series distortion. As practices of managers, actions aimed at welcoming students, pedagogical monitoring, maintaining resources and articulating Public Policies and Educational Programs were identified. The results expand debates related to the theme of school management in the face of the challenges of the transition from elementary school to the final years, bringing examples of practices that aim to minimize the effects of the transition and thus greater effectiveness in guaranteeing the right to learning students.

Keywords: Transition; school manager; management practices; right to learning.

SUMÁRIO

Capítulo 1	9
1 INTRODUÇÃO	9
Capítulo 2	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 O EFEITO DA ESCOLA: FATORES DETERMINANTES DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE	12
2.2 TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO ANO: O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E OS DESAFIOS ESPECÍFICOS ASSOCIADOS À APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NESTA FASE	19
2.3 GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS A PARTIR DE DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM	22
Capítulo 3	27
3 METODOLOGIA	27
3.1 BASE DE DADOS E AMOSTRA	27
3.2 COLETA DE DADOS	29
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
Capítulo 4	34
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	34
4.1.1 Projeto Pedagógico, infraestrutura e organização da unidade de ensino	34
4.1.2 Perfil dos gestores escolares	38
4.2 ANÁLISE TEMÁTICA	40
4.2.1 Práticas e desafios da gestão escolar na transição	40
Capítulo 5	56
5 CONCLUSÕES	56
REFERÊNCIAS	59

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A educação básica, compreendida no Brasil enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, envolve três etapas do ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Constituição, 1988). Do ponto de vista operacional, o ensino fundamental apresenta ainda uma subdivisão: anos iniciais, que correspondem do 1º ao 5º ano e os anos finais, que se referem do 6º ao 9º ano.

Essa cisão interna do ensino fundamental traz consigo um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, em 2019¹, de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 11,6% dos alunos do 6º ano das escolas públicas do Brasil reprovaram ao final do ano letivo, sendo esta a taxa mais alta entre todos os anos que compreendem a etapa. Nas escolas públicas do Espírito Santo este número foi ainda maior, alcançando a taxa de 14,6% do total de matriculados no 6º ano. Além da reprovação, no 6º ano, a taxa de distorção idade-série no Brasil foi de 27,6%, enquanto no Espírito Santo chegou a 32,5% do total de alunos.

Segundo a literatura, existem fatores intraescolares e extraescolares que influenciam na aprendizagem dos estudantes e que podem estar associados à estrutura escolar, à família e ao próprio aluno (Soares, 2004). Dentre estes fatores, Andrade e Soares (2008) trazem o conceito de “efeito da escola” que é utilizado para

¹ Os dados do ano de 2019 são os mais recentes disponíveis em razão da pandemia da Covid-19 no ano de 2020, que levou a edição da Lei Nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, incluindo a adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares.

medir a capacidade das escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem na aprendizagem de seus alunos.

No Brasil, os estudos sobre o efeito das escolas tiveram início em meados dos anos 90 (Ferrão & Fernandes, 2003; Alves & Soares, 2007, 2008). Soares (2007) diz que em sociedades desiguais, como a brasileira, o nível desejado de aprendizagem varia de forma acentuada de acordo com o nível socioeconômico dos alunos e que o efeito da escola pode ser relevante e decisivo para mudar trajetórias de vida.

Dentre os fatores intraescolares, é importante citar que o trabalho do gestor escolar² pode influenciar direta e indiretamente na aprendizagem dos estudantes. Estudos mostram que há relação positiva entre o comportamento de liderança do diretor escolar, destacando-se a gestão das relações internas, gestão do clima escolar e a gestão instrucional, com a aprendizagem dos alunos (Hallinger, Bickman, & Davis, 1996; Oliveira & Waldhelm, 2016; Liebowitz & Porter, 2019; Wu, Gao, & Shen, 2019).

Outros estudos falam especificamente da transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e da necessidade de adaptação dos alunos à nova realidade. Tratam da passagem da infância para a adolescência, da mudança de escola pela falta de continuidade das séries - explicada pelo fato do ensino fundamental no Brasil ser ofertado de forma compartilhada entre estado e municípios, conforme previsto no artigo 30, inciso VI da Constituição da República - e da organização pedagógica das escolas como fatores que precisam ser

² Na educação brasileira os termos gestor escolar e diretor escolar são utilizados como sinônimos, embora existam concepções diferentes das funções desses profissionais. Contudo, nesta pesquisa, optou-se pela utilização do termo gestor escolar para identificar o profissional responsável por assegurar o funcionamento de uma escola como um todo.

considerados na aprendizagem do estudante (Abrantes, 2005; Barbosa, 2006; Lopes, 2005; Prati & Eizirik, 2006; Reis, 2019).

Apesar das contribuições citadas enquanto fatores explicativos da aprendizagem do estudante, poucos estudos abordam a ótica do gestor escolar e o seu papel diante do desafio da transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental no Brasil. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é identificar, na percepção de gestores de escola, os principais desafios no processo de transição, mapear as práticas cotidianas relacionadas visando à garantia do direito à aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo temática com abordagem dedutiva, tendo como amostra as escolas estaduais do Espírito Santo, localizadas na Superintendência Regional de Educação Vila Velha da qual fazem parte os municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Guarapari, Piúma e Vila Velha e que ofertam o 6º ano do ensino fundamental.

A pesquisa mapeia os principais desafios e práticas de gestores de escolas para minimizar o impacto na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e que podem implicar na reprovação, na diminuição da distorção idade-série e garantia da aprendizagem dos estudantes. Do ponto de vista teórico espera-se contribuir com os debates relacionados ao tema da gestão escolar frente aos desafios da passagem do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O EFEITO DA ESCOLA: FATORES DETERMINANTES DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

Nas décadas de 1950 e 1960 estudos realizados nos Estados Unidos, Inglaterra e França mostraram que os fatores extraescolares estavam mais associados às desigualdades na aprendizagem dos estudantes do que os fatores intraescolares. Essas pesquisas associaram o acesso à escola e os resultados escolares às características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Destacam-se as pesquisas conhecidas como “Relatório Coleman”, realizada nos Estados Unidos, e “Relatório Plowden”, na Inglaterra, além de um estudo longitudinal realizado na França, que geraram um grande pessimismo pedagógico pois evidenciavam que a escola teria pouco impacto na aprendizagem dos estudantes (Soares, 2004).

Contudo, muitas pesquisas foram desenvolvidas, nas décadas seguintes, para questionar estes resultados pessimistas e apresentaram a conclusão de que a escola pode sim impactar no aprendizado do estudante, mesmo não sendo a única responsável pelas suas dificuldades, nem pelo seu sucesso (Soares, 2004; Andrade & Soares, 2008 e Moraes, Menezes & Dias, 2019).

Andrade e Soares (2008), registram que tanto os fatores intraescolares quanto os extraescolares estão ligados à aprendizagem dos estudantes e enfatizam o conceito de “efeito da escola”, que é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciam na aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa de Soares (2004) sobre o efeito da escola mostrou que os fatores que determinam a aprendizagem dos estudantes pertencem a três grandes categorias: os que são associados à estrutura escolar, os associados à família e os que são relacionados ao próprio estudante e, para representar esses fatores, apresenta um modelo conceitual (Figura 1) relacionando cinco estruturas que podem ser associadas à aprendizagem dos estudantes: as características do próprio aluno, da sua família, da escola e da rede ou sistema onde está inserido, e também a sociedade de forma geral.

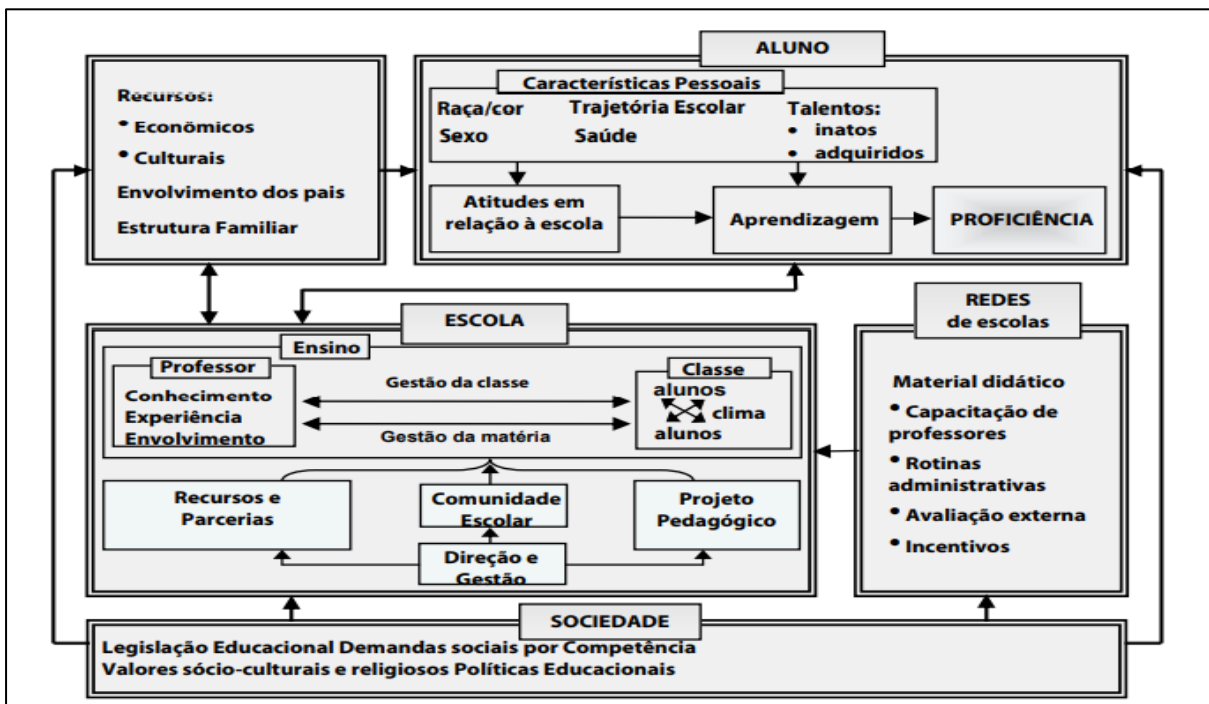


Figura 1: Modelo Conceitual explicativo da proficiência ou aprendizagem do estudante
Fonte: Alves e Soares (2008, p.382)

Os fatores relacionados aos estudantes e sua família encontram-se na parte superior da Figura 1 e Soares (2004) destaca a influência da condição econômica dessas famílias, suas histórias e atitudes, que são capazes de influenciar direta e indiretamente no desempenho dos estudantes, considerando a possibilidade de

fornecer bens culturais e na disposição de tempo para o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Na parte inferior da Figura 1 estão os fatores internos à escola e as estruturas sociais que são externas à ela e Soares (2004) destaca que a divisão desses fatores em blocos não significa um esgotamento ou a homogeneidade dos mesmos, sendo necessário sempre correlacionar as suas definições e ocorrências.

Analisando os fatores intraescolares, diretamente relacionados à escola e o seu funcionamento, Soares (2004) aborda os efeitos indiretos que os recursos, a administração e a relação com a comunidade trazem à aprendizagem dos alunos. Dentre esses recursos, podemos citar os recursos físicos, recursos didáticos e pedagógicos e os recursos humanos.

Os principais recursos físicos de uma escola são o seu prédio e seus os equipamentos e as condições nas quais se encontram pode ser considerado como um bom indicador de qualidade da administração escolar. Já os recursos didáticos são utilizados para complementar a aprendizagem em sala de aula, sendo importante ressaltar que somente a sua existência não garante efeitos de aprendizagem. Assim, é necessário que o professor utilize e o aluno tenha acesso a esses materiais (Soares, 2004).

Sobre infraestrutura das escolas, Garcia, Prearo e Romeiro (2016) trazem uma revisão de estudos que já demonstraram que no Brasil a aprendizagem dos estudantes está associada à infraestrutura e que a falta desses recursos influencia negativamente a eficácia da escola. Esse resultado também pode ser encontrado na pesquisa de Tabile e Jacometo (2017) que afirmam que a infraestrutura da escola contribui para o bom desenvolvimento do aluno e sendo o ambiente escolar propício,

este influencia positivamente na adaptação, no processo de aprendizagem e também na motivação do estudante.

Sobre os recursos didáticos, a pesquisa de Silva, Freitag, Tomaselli e Barbosa (2017) complementa que estes são componentes cujo objetivo é auxiliar o aluno a compreender determinado assunto e que a sua escolha e o modo de uso depende, dentre outros fatores, da necessidade e criatividade do professor. Ressaltam que a utilização desses recursos beneficia alunos e os professores, proporcionando maior participação, interesse, interação e também o aproveitamento e fixação do conteúdo (Silva *et.al.*, 2017).

Como recurso humano, Soares (2004) ressalta que todos os profissionais que atuam na escola podem influenciar na aprendizagem do estudante. Todavia, destaca o papel do professor, que faz cotidianamente a gestão da matéria e da sala de aula e como o seu conhecimento, o seu envolvimento e a forma com que conduz as atividades pode ser um grande determinante na aprendizagem do estudante. Na sala de aula o clima entre os estudantes e professores também precisa ser considerado, sendo relevante a busca por um ambiente tranquilo, onde todos conheçam e implementem as normas e regras, que devem sempre ser reforçadas de maneira clara.

Para Damasceno e Negreiros (2018) e Salvatierra (2019) a instituição e o corpo docente precisam ter conhecimento dos seus papéis no contexto escolar, trabalhando conjuntamente no desempenho de suas funções, atualizando suas práticas para despertar no estudante o interesse pelo aprendizado e aprimoramento, viabilizando assim o sucesso escolar. Destacam que o professor necessita buscar contemporâneas formas de atuar e interagir com todos os âmbitos da sua prática docente, acompanhando, assim, as mudanças na sociedade, nos conceitos e

teorias, bem como nas metodologias de ensino. Não se colocando como mero transmissor de conhecimento, o professor possibilita ao aluno o desejo de aprender de forma significativa, despertando a sua curiosidade e interesse.

De forma complementar, Souza e Batista (2018) afirmam que outro aspecto que precisa ser considerado como determinante da aprendizagem do estudante é a relação estabelecida entre professor e aluno. Sua pesquisa aponta estudos que tratam desta relação que é capaz de influenciar em diversos aspectos do desenvolvimento infantil, destacando a representação que a criança possui sobre seu professor, a relação de segurança, da adaptação à escola, a influência no comportamento, além do sucesso ou insucesso escolar como desdobramentos da relação entre professor e aluno. Medeiros (2017) e Belo, Oliveira e Silva (2021) completam que é também de suma importância a relação afetiva construída entre professores e alunos, pois a afetividade contribui para o processo ensino-aprendizagem, proporcionando aos estudantes o sentimento de satisfação e confiança quanto às experiências no ambiente escolar.

Soares (2004) afirma que também se deve considerar a participação dos pais, responsáveis e comunidade escolar de forma geral como determinantes da aprendizagem. Apesar de tratar-se de um fator extraescolar, cabe à escola desenvolver uma boa relação e comunicação com pais e responsáveis e também participar da vida da comunidade onde está inserida, criando um ambiente de cooperação que resulta em melhor condição de trabalho para os profissionais da escola e aprendizagem do estudante.

Garcia e Mariotini (2017) e Costa, Silva e Souza (2019) afirmam que a escola precisa ser receptiva, reconhecer e valorizar a participação das famílias, estabelecendo relações horizontais e de colaboração visando o desenvolvimento do

estudante tanto no aspecto cognitivo, quanto nas relações em seus contextos sociais. De forma complementar, Loureiro (2017) afirma que o resultado positivo dos filhos/estudantes, que engloba o sucesso acadêmico, assiduidade, bom comportamento, diminuição da reprovação e da evasão são motivos que fomentam o investimento na relação e na cooperação entre escola e famílias.

Em relação à comunidade escolar, de forma geral, Garcia (2016) afirma que quando a equipe escolar a conhece e explora adequadamente gera possibilidade de ampliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem tanto de alunos, quanto de professores, sendo possível, concomitantemente, melhorar a escola. Garcia (2016) enfatiza que conhecer e explorar o entorno escolar pode tornar-se ainda uma forma de aproximação dos pais de alunos, de lideranças e organizações populares e a escola passa a compartilhar com esses atores a responsabilidade pela sua condução.

Além dos fatores citados, o projeto pedagógico da escola também deve ser considerado como fator que pode impactar na aprendizagem do estudante. Este projeto deve ser consistente e abranger todas as decisões acadêmicas da instituição, como a alocação de alunos e professores nas diferentes turmas, bem como as metodologias, o currículo escolar e a avaliação. Deve favorecer o desenvolvimento de um clima de desafio intelectual que será a base para todo o funcionamento da escola (Soares, 2004).

Eça e Coelho (2021) dizem que o projeto pedagógico é uma reunião de ideias e metas que pretendem ser alcançadas pela escola e por isso precisa ser construído democraticamente, levando em consideração o cotidiano escolar e necessidades de alunos e da comunidade local. Este documento precisa englobar a missão, visão e valores da escola, perfil dos estudantes, informações sobre os resultados de

aprendizagem, relacionamento com a comunidade escolar, seus recursos, a linha pedagógica que a escola segue, bem como o plano para alcance das metas estabelecidas. De forma semelhante, Assis (2020) complementa que o conhecimento sobre a comunidade escolar, bem como seus anseios e expectativas quanto à educação, o conhecimento sobre a legislação vigente e sobre documentos que fundamentam o trabalho da escola, favorece a elaboração do projeto pedagógico.

Ainda sobre o projeto pedagógico, Barbosa, Friedmann e Amaral (2020) afirmam que é necessário construí-lo, implementá-lo e avaliá-lo coletivamente, identificando problemas e desenvolvendo soluções, sempre pensando no avanço da escola dentro do seu contexto social, reavaliando as práticas da instituição em todos os aspectos, buscando a qualidade do processo educacional.

Considerando que o principal processo de uma escola é o ensino e o resultado desse processo somente pode ser medido por meio da aprendizagem dos estudantes, Soares (2004) destaca o papel do gestor escolar/diretor que precisa, por meio da sua liderança, mobilizar, inspirar e motivar a comunidade escolar para o trabalho. Ressalta que o gestor escolar necessita ter legitimidade social e competências tanto administrativas, quanto pedagógicas, além de compartilhar responsabilidades com os outros membros da gestão e envolver professores nas decisões, traçando objetivos bem definidos. Além disso é indispensável ter conhecimento sobre as ações da escola e das salas de aula, utilizando estratégias pedagógicas e de verificação dos processos e resultados de aprendizagem, acompanhando e intervindo, sempre que necessário, na implementação de currículos e de metodologias utilizadas pelos professores (Soares, 2004).

2.2 TRANSIÇÃO DO QUINTO PARA O SEXTO ANO: O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E OS DESAFIOS ESPECÍFICOS ASSOCIADOS À APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NESTA FASE

No Brasil, o ensino é obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo três etapas da educação básica, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental está organizado em duas fases distintas, onde os anos iniciais correspondem do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º ano, sendo que sua oferta é de responsabilidade compartilhada entre estado e municípios, conforme artigo 211 da Constituição da República (Constituição, 1988).

Segundo a Lei nº 9.394/1996, o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, por meio do

desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Lei nº 9.394/1996).

Conforme a Resolução Nº 7, do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, há necessidade de uma atenção especial à passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais e vice-versa, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das diversas solicitações que recebem (Resolução CNE Nº 7, 2010).

Contudo, apesar das orientações sobre a articulação e continuidade da trajetória escolar, Reis (2019, p.217) afirma que esta “etapa estabelece para os alunos uma grande necessidade de adaptação, que pode ser entendida como uma descontinuidade pedagógica e curricular da educação básica brasileira” e especialmente no contexto da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Assim, destaca que é preciso pensar em estratégias que potencializem a qualidade da aprendizagem dos estudantes, pois esse é um “período marcado por expressivas mudanças na organização do tempo e espaço da escola, organização pedagógica, dinâmicas de relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e nas práticas de gestão” (Reis, 2019, p.216).

Abrantes (2009, p.36), de forma complementar, sugere que a mudança entre os ciclos de ensino traz para o estudante, pelo menos, cinco diferentes transições: “(a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais”. Além disso, o autor destaca que o aluno sai de um contexto mais familiar, protetor e seguro, para outro mais despersonalizado, burocrático/acadêmico e competitivo, geralmente em uma escola de grandes dimensões e com maior número de disciplinas e professores.

Especificamente quanto à transição de estabelecimentos de ensino, trabalhos como os desenvolvidos por Santos e Gisi (2017) apontam que nas últimas décadas o processo de municipalização das escolas que ofertavam a primeira fase do ensino fundamental, evidenciou a desarticulação existente entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras. Tal fenômeno consistiu na tendência à concentração de responsabilidade das redes municipais de ensino na

oferta dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e de forma compartilhada entre redes municipais e estaduais, dos anos finais (6º ao 9º ano).

A pesquisa de Prati e Eizirik (2006) mostra que ao ingressar nos anos finais, especificamente no 6º ano do ensino fundamental, o espaço escolar assume vários significados para o estudante. Passa a existir o contato com diferentes professores, há troca de aulas de acordo com cada disciplina e essa experiência de dividir o conhecimento em áreas de ensino gera a sensação de maior exigência. Por outro lado, novas regras de convivência entre os colegas e os espaços como os corredores, nos momentos de troca de aulas que, antes eram inexistentes para os alunos, começam a ser dominados por eles. Quanto aos pais, eles passam a não se sentirem tão responsáveis pelo aproveitamento dos filhos, conseqüentemente trazendo ao estudante uma maior responsabilização pelo processo de aprendizagem.

Em abordagem semelhante, Barbosa (2006) afirma que a nova organização do trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental acaba com a figura do professor cuidador, o professor responsabiliza-se principalmente pelo ensino de conteúdos e existe a expectativa de que o aluno já tenha desenvolvido a capacidade de organização de seus estudos e responsabilização pela sua aprendizagem.

Corroborando com a pesquisa de Prati e Eizirik (2006) e Barbosa (2006), Paula, Praci, Santos, Pereira e Stival (2018) afirmam que

Observa-se uma dualidade pedagógica, visto que os estudantes egressos dos anos iniciais estão familiarizados com uma organização escolar diferente a dos anos finais, como o tempo de duração das aulas, as metodologias, a diversidade de professores e a tratativa por parte da escola. (Paula *et al.*, 2018, p.39)

Além disso, esses autores acrescentam que o estudante passa também a ter como objetivo de conquista o bem-estar em meio a um novo grupo, pois “a fase estável de convívio social foi interrompida, dando espaço a uma nova etapa, cercada de desafios e possibilidades para ser aceita e aceitar as novas condições” (Paula *et al.*, 2018, p.41). Ademais, alertam que deve ser considerado que a transição do 5º para o 6º ano ocorre concomitantemente ao “momento de mudança no desenvolvimento da infância para a adolescência, ocorrendo alterações físicas, biológicas, cognitivas e emocionais” (Paula *et al.*, 2018, p.35). Por isso esta passagem torna-se ainda mais relevante, aumentando a “necessidade de compreender e atender as especificidades dos estudantes e dos profissionais de educação que se envolvem neste momento tão significativo e importante da vida escolar” (Paula *et al.*, 2018, p.35).

2.3 GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS A PARTIR DE DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

O gestor escolar tem o papel central de garantir um ambiente positivo para o ensino e aprendizagem na escola, sendo responsável por um amplo conjunto de responsabilidades que vão desde a organização do espaço escolar, envolvimento das famílias nas ações de melhoria das escolas, na gestão da documentação e do domínio, por parte dos estudantes, de habilidades acadêmicas e sociais (Liebowitz & Porter, 2019).

Lück (2000, p.16) define o gestor escolar como “um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” e para isso, deve estar atento ao conjunto de eventos,

circunstâncias e atos que acontecem na escola, pensando não somente em ações locais e imediatas, mas também naquelas de médio e longo prazo, com objetivo de inserir a escola em sua comunidade.

Já para Silva, Silva e Lima (2020), o gestor escolar ou diretor escolar é o responsável pela escola, conduzindo os processos administrativo, pedagógico e de manutenção, garantindo que todos os departamentos funcionem corretamente, sem prejuízos às atividades pedagógicas. Entre as tarefas e atividades do diretor estão incluídas, de acordo com Silva, *et.al* (2020, p.4) “metas de desempenho, gestão de equipes, gestão de conflitos, controle orçamentário e gerenciamento com todos os envolvidos no ambiente escolar”, conduzindo suas equipes em busca do ensino-aprendizagem dos estudantes.

Além disso, Oliveira e Waldhelm (2016) destacam a importância da liderança do diretor e o clima escolar, de forma que, “quanto melhor os professores percebem o trabalho de seu diretor e o clima de trabalho em sua escola, melhores são os resultados dos alunos” (Oliveira e Waldhelm, 2016, p.838). Outro ponto de influência nos resultados, de acordo com Wu, Gao e Shen (2019), está na liderança instrucional, que entre as dimensões de liderança, é a mais relevante para a melhoria dos resultados dos estudantes e por fim, Hallinger, Bickman e Davis (1996), afirmam que de forma direta ou indireta, o gestor escolar influencia na aprendizagem do estudante.

Para Souza (2020) o gestor escolar pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o seu olhar pedagógico para auxiliar no desenvolvimento de práticas educativas e existem muitos desafios para a efetivação deste processo, como a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem e a saída da escola para o ingresso no mercado de trabalho. Destaca como práticas gestoras

que auxiliam na aprendizagem, o diálogo, a proximidade com os professores, a colaboração na construção de metodologias mais eficazes e a utilização da liderança para conduzir, motivar e mobilizar sua equipe.

Os maiores desafios, de acordo com a pesquisa de Nascimento e Chiusoli (2019), são os problemas sociais e familiares dos estudantes; a não regularidade de recursos financeiros; conseguir manter uma equipe motivada diante de salas lotadas e falta de profissionais para os serviços fundamentais; falta de autonomia da gestão para algumas decisões; excesso de projetos que não são pertinentes ao contexto escolar advindos dos órgãos superiores; e a rotatividade de pessoal, interrompendo a regularidade do processo de aprendizagem. Destacam ainda que as ações que buscam minimizar as dificuldades englobam, principalmente, a mobilização para a participação da comunidade escolar: pais, professores, funcionários e sociedade em geral nas atividades educacionais e a atuação do poder público.

Também como desafio Fernandes, Sousa e Fialho (2021) trazem uma pesquisa que apresenta a percepção de alguns professores que não veem a gestão escolar como uma parceria para a resolução dos problemas das salas de aula. Os diretores assumem funções prioritariamente administrativas, atuando em atividades burocráticas e ações verticalizadas e os professores se sentem fiscalizados. Além disso, há por parte dos diretores uma postura reguladora, sem intervenções práticas e diálogo. A pesquisa mostra ainda que, quando há colaboração dos gestores, essa se dá na elaboração de projetos a serem desenvolvidos pelos professores e muitas vezes sem uma prévia discussão para a sua construção. Fernandes, Sousa e Fialho (2021) afirmam que as ações gestoras devem estar voltadas para a qualidade do processo educativo, incluindo o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, rompendo com a centralização das decisões e execução exclusiva de tarefas de

cunho burocrático-administrativo, onde o gestor atue de modo democrático e colaborativo ao trabalho do professor em sala de aula, visando a qualificação da aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio para a gestão escolar, segundo Siqueira, Aguiar e Colares (2015), está na formação continuada tanto do próprio gestor, quanto de professores, considerando que a formação inicial não prepara o profissional para as diversas situações do cotidiano escolar. Para os autores, a formação inicial e continuada dos professores é considerada essencial para o processo educativo, sendo uma estratégia para a melhoria do ensino e, nesse sentido, o papel do gestor escolar é motivar, lançando mão do extenso campo de oportunidades de construção do conhecimento profissional, atuando como um articulador do trabalho coletivo e criando um clima favorável à formação permanente de todos os que fazem parte da escola.

Já a pesquisa de Esquinsani e Silveira (2015) aponta que escolas em que há por parte da gestão escolar práticas de gestão organizadas e com racionalidade administrativa; equipe gestora qualificada; diálogo aberto entre mantenedores e escola; ações do cotidiano escolar baseadas no diálogo e na participação com comprometimento e profissionalismo; e professores qualificados, que participam de formações continuadas, mostraram um desempenho satisfatório em avaliações externas, corroborando com a pesquisa de Hallinger, Bickman e Davis (1996), que mostraram que a atuação do gestor escolar influencia na aprendizagem do estudante.

Diante de toda essa multiplicidade de competências e das diversidades das situações do cotidiano escolar citadas como desafio, Lück (2000) reforça que a formação básica inicial dos professores que atuam na função de gestores escolares

não é suficiente para a sua prática. Cabe, então, aos sistemas de ensino responsabilizarem-se pela manutenção da capacitação e preparação dos gestores escolares. Como orientação para um melhor desempenho desses gestores, Lück (2000) cita que para além da melhoria do seu currículo formal, da introdução de novos métodos e técnicas inovadoras de gestão, é essencial essa capacitação de forma continuada e permanente, articulando teoria e prática.

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

3.1 BASE DE DADOS E AMOSTRA

A pesquisa teve início a partir da identificação dos índices de reprovação e distorção idade-série dos estudantes do ensino fundamental, conforme Censo Escolar realizado pelo INEP no ano de 2019. Foram utilizados dados de 2019 em razão da pandemia da Covid-19 no ano de 2020, da suspensão das aulas presenciais e a adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares estabelecidos pela Lei Nº 14.040/2020.

A Tabela 1 é referente à taxa de reprovação nas escolas públicas brasileiras e do Espírito Santo, ou seja, aluno que não foi promovido para o ano/série subsequente.

TABELA 1 - TAXA DE REPROVAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Brasil	1,0	2,4	9,6	6,2	5,4	11,6	10,2	8,0	6,4
Espírito Santo	1,1	2,2	10,9	6,7	4,6	14,6	13,3	10,1	5,9

Fonte: Censo da Educação Básica - INEP (2019)

A Tabela 2 mostra a taxa de distorção idade-série, que trata da proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar em relação à idade recomendada para a série, nas escolas públicas brasileiras.

TABELA 2 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Brasil	2,9	4,6	13,4	17,9	20,1	27,6	27,9	26,1	24,0

Espírito Santo	2,5	4,4	14,2	18,9	21,1	32,5	33,4	32,1	27,3
-----------------------	-----	-----	------	------	------	-------------	------	------	------

Fonte: Censo da Educação Básica – INEP (2019)

A partir desta coleta de dados, na qual se identificou a prevalência da reprovação/distorção idade-série no 6º ano do ensino e da situação particular do Estado do Espírito Santo nesse contexto, foram selecionadas 20 escolas públicas estaduais que em 2019 ofertaram este ano do ensino fundamental e que correspondem a 47,6% das escolas públicas estaduais, que estão jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação Vila Velha e que estão localizadas nos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Guarapari, Piúma e Vila Velha. A seleção das escolas teve como critério a variedade das taxas, onde é possível verificar escola onde não houve nenhuma reprovação e escolas que apresentam mais que o dobro da média estadual. Além disso, mais da metade das escolas selecionadas apresentam taxa de distorção idade-série acima da média estadual (Tabela 3).

TABELA 3 – TAXAS DE REPROVAÇÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DAS TURMAS DE 6º ANO EM 2019 NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM A AMOSTRA

Escola	Município	Taxa de Reprovação	Taxa de Distorção Idade-Série
Escola A	Alfredo Chaves	10,5	14,3
Escola B	Anchieta	27,5	42,1
Escola C	Guarapari	6,5	29,4
Escola D	Guarapari	15,8	31,7
Escola E	Guarapari	6,8	39,0
Escola F	Guarapari	9,7	22,1
Escola G	Guarapari	11,1	25,3
Escola H	Piúma	2,4	23,0
Escola I	Vila Velha	14,3	39,4
Escola J	Vila Velha	17,0	44,2

Escola K	Vila Velha	8,3	22,0
Escola L	Vila Velha	22,7	56,0
Escola M	Vila Velha	3,6	22,6
Escola N	Vila Velha	33,3	44,8
Escola O	Vila Velha	0,0	58,8
Escola P	Vila Velha	4,5	24,0
Escola Q	Vila Velha	22,2	51,6
Escola R	Vila Velha	2,5	50,0
Escola S	Vila Velha	19,2	35,3
Escola T	Vila Velha	13,6	52,2

Fonte: Censo da Educação Básica – INEP (2019).

3.2 COLETA DE DADOS

Os gestores escolares responderam um questionário elaborado pela autora desta pesquisa, com perguntas abertas e fechadas e que foram construídas com base nos trabalhos dos autores utilizados no Referencial Teórico. As questões, alternativas de resposta e referências estão separadas por categorias, conforme a Tabela 4.

TABELA 4 – QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES ESCOLARES

Categoria A: Projeto Pedagógico, infraestrutura e organização da unidade de ensino

	Pergunta	Alternativas	Referência
1	Qual/quais as etapas/modalidades de ensino que a escola onde atua oferta?	Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ensino Fundamental – Anos Finais. Ensino Médio. EJA. Educação Profissional.	Soares (2004); Garcia, Prearo e Romeiro (2016); Tabile e Jacometo (2017); Barbosa, Friedmann e Amaral (2020); Eça e Coelho (2021).
2	A escola oferta o 5º ano do ensino fundamental? Se sim, quantas turmas?		

3	Qual o total de turmas de 6º ano na escola onde atua?	1. 2. 3. 4. 5 ou mais turmas.
4	Qual o número de alunos atendidos no 6º ano pela escola onde atua?	Entre 10 a 40 alunos. Entre 41 a 80 alunos. Entre 81 a 110 alunos. Mais de 110 alunos.
5	O Projeto Pedagógico da escola onde atua foi construído coletivamente? Está atualizado?	
6	No Projeto Pedagógico existe algo que contemplem estratégias específicas para as turmas do 6º ano? Descreva.	
7	Considera a infraestrutura da escola onde atua adequada? O que poderia ser melhorado?	
8	Qual o percentual de professores efetivos da escola onde atua?	Menor ou igual a 25%. De 26% a 50%. De 51% a 75%. De 76% a 90%. De 91% a 100%.
9	É utilizado algum critério para a formação das turmas e atribuição das turmas aos professores na escola onde atua? Quais?	

Categoria B: Perfil dos gestores escolares

	Pergunta	Alternativas	Referência
10	Qual é o seu gênero?	Homem Mulher Outro gênero Prefiro não responder	Lück (2000); Siqueira, Aguiar e Colares (2015)
11	Qual é a sua formação acadêmica?		
12	Há quanto tempo o(a) Sr.(a) trabalha na área da educação?	Menos de um ano. 1-2 anos. 3-5 anos. 6-10 anos. 11-15 anos. 16-20 anos. Mais de 20 anos.	
13	Há quanto tempo o(a) Sr.(a) exerce a função de gestor escolar?	Menos de um ano. 1-2 anos. 3-5 anos. 6-10 anos. 11-15 anos.	

		16-20 anos. Mais de 20 anos.	
14	Qual o seu tempo de atuação na função de gestor escolar nesta escola?	Menos de um ano. 1-2 anos. 3-5 anos. 6-10 anos. 11-15 anos. 16-20 anos. Mais de 20 anos.	
15	A sua formação inicial é suficiente para a sua atuação? Por quê?		
16	Qual a importância da formação continuada para a sua atuação enquanto gestor escolar?		

Categoria C: Transição e seus desafios

	Pergunta	Alternativas	Referência
17	Especificamente em relação à transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, o(a) Sr.(a) acredita que sua forma de atuação pode influenciar no desempenho dos estudantes? De que forma?		Prati e Eizirik (2006); Barbosa (2006); Abrantes (2009); Santos e Gisi (2017); Paula, Praci, Santos, Pereira e Stival (2018); Reis (2019)
18	De que forma os gestores das escolas que ofertam os anos iniciais poderiam colaborar para uma melhor adaptação dos alunos do 6º ano do ensino fundamental?		
19	Na escola onde o(a) Sr.(a) atua como gestor, quais são os principais desafios encontrados em relação aos estudantes que estão no 6º ano do ensino fundamental?		
20	Como gestor escolar, como você lida com os desafios da transição do 5º para o 6º ano?		

Categoria D: Práticas de gestão escolar

	Pergunta	Alternativas	Referência
21	Existe algum planejamento da equipe gestora que seja específico para as turmas de 6º ano do ensino fundamental?		Hallinger, Bickman e Davis (1996); Esquinsani e Silveira (2015); Oliveira e Waldhelm (2016); Damasceno e

			Negreiros (2018);
22	Em relação à reprovação no 6º ano do ensino fundamental existe alguma estratégia da gestão escolar para resolver este problema? Qual(quais)?		Nascimento e Chiusoli (2019); Salvatierra (2019); Liebowitz e Porter (2019);
23	E sobre a distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental, existem estratégias para a redução? Qual(quais)?		Wu, Gao e Shen (2019); Silva, Silva, & Lima (2020); Souza (2020)
24	Quais são as suas práticas, enquanto gestor escolar, para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem para os alunos do 6º ano do ensino fundamental?		

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo como o objetivo responder ao problema da pesquisa que é identificar, na percepção de gestores de escola, os principais desafios no processo de transição e mapear as práticas cotidianas relacionadas visando garantia do direito à aprendizagem, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo temática, com abordagem dedutiva ou teórica.

Segundo Souza (2019), a análise temática, como um método de análise qualitativa de dados, busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos, colaborando para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados. A abordagem dedutiva ou teórica parte de um conjunto preestabelecido de temas ou categorias. Para o autor, cabe ao pesquisador procurar nos dados os padrões de significados e questões de interesse à pesquisa, fazendo uma constante verificação nos bancos de dados, nos trechos codificados e na

análise dos dados produzidos a partir dessas informações, finalizando com o relatório dos padrões (temas) que foram encontrados a partir desses dados.

A fim de verificar a qualidade do questionário, observando se as perguntas de todas as categorias serão corretamente interpretadas, foi realizado um teste piloto da pesquisa, aplicando o instrumento a 1 (um) gestor escolar de uma das escolas que compõe a amostra.

A partir das respostas do entrevistado foi possível constatar que as questões foram interpretadas corretamente, trazendo respostas significativas, sem a necessidade de ajuste nas perguntas.

Com a validação do questionário, o formulário para as respostas foi encaminhado aos gestores escolares das 20 escolas da amostra, por e-mail e por aplicativo de mensagens instantâneas e 20 questionários foram respondidos no período de janeiro a março de 2022.

Capítulo 4

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4.1.1 Projeto Pedagógico, infraestrutura e organização da unidade de ensino

No questionário aplicado aos gestores escolares foram coletadas informações que objetivaram a caracterização das escolas e do perfil dos profissionais que atuam na gestão.

Alguns resultados de perguntas fechadas foram demonstrados através de tabelas e gráficos, de modo a detalhar as informações obtidas no questionário e outros estão descritos ao longo da análise. Na Tabela 5 encontram-se os dados referentes às etapas/modalidades de ensino que as escolas da amostra ofertam.

TABELA 5 – ETAPAS/MODALIDADES OFERTADAS EM 2019

Etapa/modalidade	Quantidade	%
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	2	10%
Ensino Fundamental – Anos Finais	20	100%
Ensino Médio	19	95%
EJA	15	75%
Educação Profissional	5	25%

Fonte: Dados desta pesquisa (2022)

Somente 10% das escolas ainda ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais informação essa que caracteriza, conforme estudos de Santos e Gisi (2017), a concentração da responsabilidade dos municípios sobre o 1º ao 5º ano e o

compartilhamento da responsabilidade de oferta do 6º ao 9º ano. Além disso, somente 2 escolas possuem turmas de 5º ano (1 turma em cada escola) e 3 escolas informam estarem dando terminalidade à oferta do ensino fundamental anos finais, o que reforça a descontinuidade pedagógica, a mudança de escola e de sistemas de ensino, fatores que, de acordo com Abrantes (2009) e Santos e Gisi (2017), impactam na transição.

Observa-se também, a diversidade de públicos atendidos nas escolas, que chegam a ofertar 5 modalidades/etapas diferentes de ensino, ressaltando aí a complexidade que é gerir uma escola e a necessidade do aperfeiçoamento e formação permanente e continuada.

A Tabela 6 traz informações relacionadas ao quantitativo de turmas e alunos no 6º ano nas escolas no ano de 2019, período anterior à pandemia da Covid-19.

TABELA 6 – TOTAL DE ALUNOS E TURMAS DE 6º ANO EM 2019 NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM A AMOSTRA

Escola	Total de turmas	Total de alunos
Escola A	2	Entre 41 a 80
Escola B	2	Entre 10 a 40
Escola C	2	Entre 10 a 40
Escola D	2	Entre 41 a 80
Escola E	2	Entre 41 a 80
Escola F	4	Mais de 110
Escola G	3	Entre 81 a 110
Escola H	3	Entre 81 a 110
Escola I	4	Mais de 110
Escola J	2	Entre 41 a 80
Escola K	2	Entre 41 a 80
Escola L	1	Entre 10 a 40

Escola M	1	Entre 10 a 40
Escola N	2	Entre 41 a 80
Escola O	1	Entre 10 a 40
Escola P	1	Entre 10 a 40
Escola Q	1	Entre 10 a 40
Escola R	3	Entre 81 a 110
Escola S	3	Entre 81 a 110
Escola T	1	Entre 10 a 40

Fonte: Dados desta pesquisa (2022)

A Figura 2 apresenta o percentual de professores efetivos, ou seja, professores nomeados por concurso público, onde é possível observar que em 60% das escolas da amostra o quadro de professores efetivos é igual ou menor a 50%, provocando a reflexão sobre a descontinuidade pedagógica, reforçada na pesquisa de Reis (2019) e sobre o rompimento do vínculo em função da rotatividade de professores devido à duração dos contratos temporários, reforçada nas pesquisas de Souza e Batista (2018), que falam sobre a importância da relação de segurança entre professor e estudante e nas pesquisas de Medeiros (2017) e Belo *et al.* (2021) sobre afetividade para a promoção de satisfação e confiança no ambiente escolar.

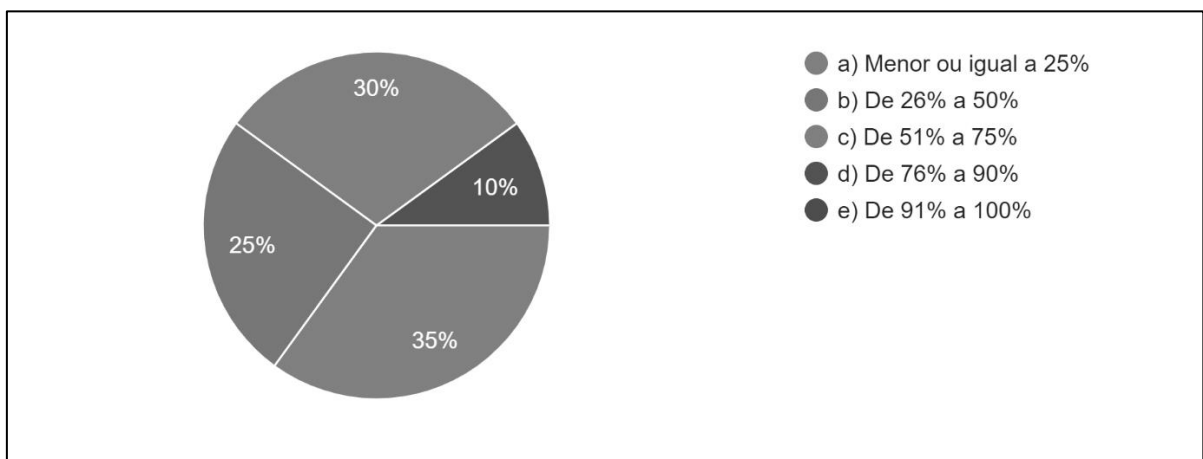


Figura 2: Gráfico representativo do quantitativo de professores efetivos nas escolas da amostra
Fonte: Dados desta pesquisa (2022)

Em relação ao critério para a formação de turmas e à atribuição das turmas aos professores, 7 escolas responderam que não possuem critério nenhum. Dentre as escolas que possuem critérios, foram citados o perfil do professor, a capacitação e experiência do professor, a carga horária disponível, a heterogeneidade da turma e a sequência do trabalho do professor que esteve com a turma nos anos anteriores.

É importante, conforme estudo de Soares (2004) que o clima entre estudantes e professores seja considerado como um fator que influencia na aprendizagem, assim como, de acordo com Souza e Batista (2018) a relação que é estabelecida entre professor e aluno, como um desdobramento do sucesso escolar. Além disso, Medeiros (2017) e Belo, Oliveira e Silva (2021) falam da afetividade, que gera a satisfação e a confiança do estudante em relação ao ambiente escolar. Também, como é sugerido no estudo de Damasceno e Negreiros (2018) e Salvatierra (2019), a importância do professor buscar aprimorar a sua prática, buscando novas formas de atuação.

Outro ponto relevante está relacionado ao Projeto Pedagógico, que em 18 das 20 escolas da amostra, foi construído coletivamente e está atualizado, vindo de encontro ao estudo de Barbosa, Friedmann e Amaral (2020) que falam da importância da construção, implementação e avaliação coletiva deste documento em busca da qualidade do processo educacional. Contudo, em 4 escolas não existem, dentro do Projeto Pedagógico, estratégias específicas para as turmas de 6º ano e as 3 escolas que estão dando terminalidade à oferta do ensino fundamental anos finais também não inseriram ações voltadas para estas turmas.

Eça e Coelho (2021) falam da importância de englobar no Projeto Pedagógico as ideias e propósitos que a escola pretende alcançar, considerando, entre outros, o perfil do estudante. Assim, é de extrema relevância que Projeto Pedagógico abranja

estratégias específicas para cada etapa de ensino, considerando as suas especificidades.

Em relação à infraestrutura, 9 gestores afirmam que trabalham com espaços adequados. Nas escolas que sinalizaram espaços não adequados, há menção de melhoria na estrutura, que é antiga, na questão da climatização das salas de aula, a implementação e melhoria de espaços como quadra de esportes, auditório, refeitório, entre outros. Há gestores que também citam a adaptação do espaço escolar quanto à acessibilidade.

Levando em consideração que, os estudos de Garcia, Prearo e Romeiro (2016) e Tabile e Jacometo (2017) falam da influência da infraestrutura escolar, que, sendo adequada, influencia na adaptação, motivação e no processo de aprendizagem, ressalta-se a importância de recursos que atendam as necessidades dos estudantes.

4.1.2 Perfil dos gestores escolares

A Tabela 7 traz informações sobre gênero e tempo de atuação na gestão escolar, como parte do perfil dos gestores escolares.

TABELA 7 – PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES		
	Quantidade	%
GÊNERO		
FEMININO	11	55%
MASCULINO	9	45%
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO		
MENOS DE UM ANO	0	0%

1-2 ANOS	0	0%
3 -5 ANOS	0	0%
6-10 ANOS	2	10%
11-15 ANOS	5	25%
16-20 ANOS	6	30%
MAIS DE 20 ANOS.	7	35%

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO GESTOR ESCOLAR

MENOS DE UM ANO	3	15%
1-2 ANOS	2	10%
3 -5 ANOS	6	30%
6-10 ANOS	8	40%
11-15 ANOS	1	5%
16-20 ANOS	0	0%
MAIS DE 20 ANOS.	0	0%

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR NA ESCOLA DA AMOSTRA

MENOS DE UM ANO	6	30%
1-2 ANOS	1	5%
3 -5 ANOS	9	45%
6-10 ANOS	3	15%
11-15 ANOS	1	5%
16-20 ANOS	0	0%
MAIS DE 20 ANOS.	0	0%

Fonte: Dados desta pesquisa (2022)

Os dados mostram que o número de homens e mulheres na gestão é equilibrado, não havendo grande discrepância entre os gêneros e que 65% destes profissionais atuam na área da educação há mais de 16 anos. Outro aspecto

importante está no tempo de atuação na função de gestor escolar, no qual mais de 75% dos entrevistados possuem mais de 3 anos de experiência e desses, 65% trabalham nas escolas da amostra também há mais de 3 anos.

Em relação à formação acadêmica, os entrevistados são licenciados em áreas diversas, 6 possuem especialização na área de educação e afins, 4 possuem mestrado, 1 possui doutorado e 1 está com doutorado em curso e 13 gestores não consideram a sua formação inicial suficiente para a sua atuação, o que está em linha com a pesquisa de Lück (2000) e Siqueira *et al.* (2015), sendo que Lück (2000), além disso, reforça a capacitação de forma continuada e permanente, como corresponsabilidade dos sistemas de ensino, favorecendo a melhoria do desempenho dos gestores escolares.

4.2 ANÁLISE TEMÁTICA

4.2.1 Práticas e desafios da gestão escolar na transição

As perguntas abertas do questionário possibilitaram aos gestores responder livremente sobre a sua perspectiva diante dos temas abordados.

Para identificar os principais desafios no processo de transição e mapear as práticas cotidianas dos gestores escolares em busca da garantia do direito à aprendizagem dos estudantes, numa primeira etapa foi realizada a leitura exploratória dos dados coletados, identificando os códigos iniciais presentes nas entrevistas, dentro de temas que foram previamente identificados no Referencial Teórico. Foram transcritos os códigos que se destacavam e/ou que eram comuns nas respostas analisadas. A Tabela 8 traz a identificação destes códigos.

TABELA 8: CÓDIGOS IDENTIFICADOS NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS GESTORES ESCOLARES

Identificação do Gestor Escolar	Estratégias específicas para o 6º ano dentro do Projeto Pedagógico	Formação continuada	Atuação do gestor na transição	Desafios na transição	Reprovação	Distorção idade-série	Garantia da Eficácia do processo ensino-aprendizagem
Escola A	Análise diagnóstica.	Importante para a atualização e desenvolvimento de um bom trabalho diante das peculiaridades, diversidades e situações atípicas da escola.	Manter a equipe unida, promover a participação do professor do 5º ano dos anos iniciais no conselho de classe dos anos finais, compartilhando as demandas da turma para o ano seguinte. Cautela e compreensão diante das aflições de pais e alunos.	Alunos com medo do novo: maior número de professores; adaptação, tanto dos responsáveis, quanto dos estudantes, à nova rotina.	Análise de resultados. Reflexão sobre o trabalho da escola.	Análise de resultados e fomento da parceria com responsáveis.	União entre Equipe Pedagógica, Professores, responsáveis e estudantes.
Escola B	Levantamento etário e de distorção série x idade, diagnóstico e elaboração de um plano de ensino específico para as turmas.	Importante para aprimorar os processos educativos, adequação às transformações sociais e comportamentais dos educandos e atualização constante quando às legislações.	Promoção de ambiente acolhedor; receptivo e designação de professores com perfil adequado para esse público.	Defasagem de aprendizagem das habilidades básicas, muita dificuldade na leitura e escrita e inabilidade em lidar com vários professores.	Plano de ensino personalizado à turma, nívelamento e reforço das habilidades ainda não alcançadas.	Plano de ensino personalizado à turma, nívelamento e reforço das habilidades ainda não alcançadas.	Monitoramento pedagógico, acompanhar a execução dos planos de ensino e verificação constante dos resultados de aprendizagem.

Escola C	Não existe.	Atualização quanto as normas/procedimentos e em relação aos usos da tecnologia para a gestão escolar.	Manutenção de vínculo com a escola e articulação de um olhar diferenciado para esta turma, investindo em nos aspectos socioemocionais, acompanhamento do trabalho docente.	Defasagem de aprendizagem deixada pela pandemia.	Acompanhamento a longo prazo, considerando que são estudantes da própria escola.	Acompanhamento a longo prazo, considerando que são estudantes da própria escola.	Acolhimento, reunião de responsáveis e monitoramento de frequência e desempenho.
Escola D	Não existe.	Fundamental para atuação, qualificação para o trabalho.	Acolhimento, conhecendo e dialogando com o estudante e monitoramento pedagógico.	Defasagem nas habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática.	Estratégias elaboradas a partir da avaliação diagnóstica e monitoramento durante todo o ano letivo.	Processo de Reclassificação	Monitoramento e atuação junto aos professores.
Escola E	Não existe.	Atualização.	Buscar deixar os estudantes confortáveis nesta nova etapa.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.
Escola F	A escola está dando terminalidade ao ensino fundamental.	Proporcionar novas visões, opiniões e vivências que crescentem no dia-a-dia.	Acolhimento, manutenção de vínculo com a escola, adaptação ao novo, propor a utilização de aulas contextualizadas e dinâmicas, relacionadas às experiências trazidas pelos estudantes.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.	Não respondeu por não ter mais o 6º ano em 2022.
Escola G	Alinhamento e nivelamento, aulas mais dinâmicas	Acompanhar as mudanças da sociedade e da educação.	Facilitando a adaptação, proporcionando uma aprendizagem significativa, acompanhar e participar do desenvolvimento e influenciar nos	Defasagem nas aprendizagens e defasagem na idade-série.	Trabalho com projetos.	Acompanhamento individualizado.	Incentivo a formação continuada dos professores que atuam nas séries.

			resultados.				
Escola H	Não possui.	Melhorar o olhar administrativo.	Acolhimento e estratégias que melhorem a adaptação, articulação junto à equipe.	Defasagem nos conhecimentos básicos.	Intervenção e reforço escolar.	Execução de programas da rede.	Elaboração e execução de plano de ação.
Escola I	Não possui.	Atualizar os conhecimentos e adquirir novas ideias e procedimentos para o desenvolvimento das atividades.	Motivação da equipe docente/pedagógica quanto a recepção e acolhimento dos estudantes para que entendam a dinâmica da escola e desenvolvam o sentimento de pertencimento. Elaboração de estratégias e personalização do ensino.	Indisciplina e dificuldade nos conteúdos básicos de Língua Portuguesa e Matemática.	Metodologias diferenciadas, revisão de conteúdos e oportunizar diferentes estratégias de avaliação.	Execução de programas da rede.	Motivação e sensibilidade da equipe de docentes em relação aos alunos de 6º ano. Práticas de acolhimento, revisão de conteúdos prioritários e uso metodologias alternativas que alcancem o maior número possível de alunos.
Escola J	Práticas direcionadas para a leitura.	Primordial	Promover formação adequada para a etapa, acompanhamento eficaz do desenvolvimento dos estudantes, acompanhamento de professores e responsáveis.	Dificuldades na leitura.	Acompanhamento do estudante, verificação da aprendizagem.	Aluno encaminhado para Educação de Jovens e Adultos.	Melhorar o acompanhamento dos alunos pelos professores e equipe pedagógica.
Escola K	A escola não oferta mais o 6º ano.	Adquirir novos conhecimentos.	Adaptação dos estudantes, planejamento, orientação e acompanhamento do pedagogo e professores, estímulo à participação dos responsáveis.	A adaptação à quantidade de disciplinas.	Não existe.	Não existe.	Pedagogo acompanhando o planejamento com os professores, busca da parceria com os responsáveis.
Escola L	Não existe.	Para ajudar a ter uma visão	Incentivo ao interesse pelo aprendizado, apoio	Falhas da alfabetização.	Acompanhamento pedagógico.	Acompanhamento pedagógico.	Planejamento específico de acordo

		da gestão voltada tanto para melhoria do desempenho dos estudantes, quanto para a administração da escola.	da escola e responsáveis, identificação das dificuldades, reforço escolar e programas da rede.				com as dificuldades identificadas, programas específicos da rede.
Escola M	Não existe.	Atualização e acompanhamento do desenvolvimento da educação.	Acolhimento e acompanhamento das mudanças, estímulo a participação dos responsáveis, tornar a escola um ambiente seguro e de confiança, tranquilidade e paciência diante do processo.	Transição entre a infância e adolescência.	O índice de reprovação é muito baixo.	Ações para a mitigação do abandono, busca ativa escolar, monitoramento de frequência e mecanismos para diminuir a defasagem na aprendizagem.	Acolhimento, planejamento e monitoramento.
Escola N	Não existe.	Importante para a formação de bons gestores.	Humanização do trabalho para reduzir o transtorno causado pela mudança, pedagogia da presença.	Defasagem na aprendizagem, principalmente devido à pandemia.	Como a causa principal é a frequência, intensificar a busca ativa escolar.	Trabalho humanizado, associado ao desenvolvimento de projetos em arte, música e teatro.	Professor preparar o estudante para aprender, projetos com ênfase no lúdico, planejamento estratégico, com base na realidade local.
Escola O	Não existe.	Muito importante.	Amadurecendo a ideia de o estudante ter mais professores.	Não oferta mais o 6º ano.	Aulas de recuperação e trabalho com projetos.	Programas de incentivo de migração para a Educação de Jovens e Adultos.	Manter o diálogo.

Escola P	Possui estratégias para todo o ensino fundamental – anos finais.	Atualização, compartilhamento de práticas dentro dos aspectos administrativos e pedagógicos.	Início do trabalho de adaptação ainda no 5º ano, conversando sobre as mudanças como a quantidade de professores e disciplinas.	Apenas o período de adaptação.	A escola trabalha com uma ação para todas as turmas.	Não existe.	Garantia de recursos pedagógicos e administrativos, professores e responsáveis articulados com a aprendizagem.
Escola Q	Estratégias para melhoria da leitura.	Importante para a atualização.	Incentivo, mostrar a importância da aprendizagem, bons exemplos, visitas semanais às salas de aula.	Indisciplina, defasagem em leitura e escrita.	Trabalho com foco nas defasagens.	Não possui.	Estímulo constante e responsabilização pelo aprendizado.
Escola R	Aulas de protagonismo.	Atualização nos aspectos pedagógicos, administrativo, financeiro e gestão para a qualificação do trabalho.	Acolhimento inicial, possibilitar a adaptação à rotina, entrosamento e confiança na escola, por meio do diálogo com estudante e responsáveis.	Escola localizada em área de grande vulnerabilidade social.	Tutoria individual, avaliando os resultados e traçando novas metas para os estudantes.	Aulas de reforço em Língua Portuguesa e Matemática, monitoramento semanal da frequência escolar.	Monitoramento das ações e resultados.
Escola S	Estratégias de acolhimento e adaptação.	Aprimorar o desenvolvimento de estratégias que ajude a adaptação às diversas configurações sociais, culturais e educacionais, fortalecer e potencializar a educação.	Acolhimento e garantia de adaptação dos estudantes.	Adaptação.	Avaliação contínua e cumulativa, estreitamento da relação entre equipe gestora e responsáveis.	Programas específicos da rede.	Selecionar o professor com o perfil adequado, atenção à linguagem e dinâmica da sala de aula, interação com os estudantes.
Escola T	Não possui.	Complementar a formação inicial.	Execução das políticas públicas e programas educacionais, planejamento e avaliação	Defasagem no processo de aprendizagem.	Programas de intensificação do ensino aprendizagem,	As estratégias estão em desenvolvimento.	Acompanhamento pedagógico, elaboração de projetos e ações

			de ações e intervenção pedagógica, diálogo e sensibilização da equipe escolar.		atuando nos pontos mais sensíveis.		coletivas.
--	--	--	--	--	------------------------------------	--	------------

Fonte: Dados desta pesquisa (2022)

Numa segunda etapa, a partir dessa análise foi construído um mapa temático, com o auxílio de um aplicativo de uso livre chamado GitMind, representado na Figura 3, com o objetivo de identificar as relações existentes entre códigos e identificar temas e seus subtemas.

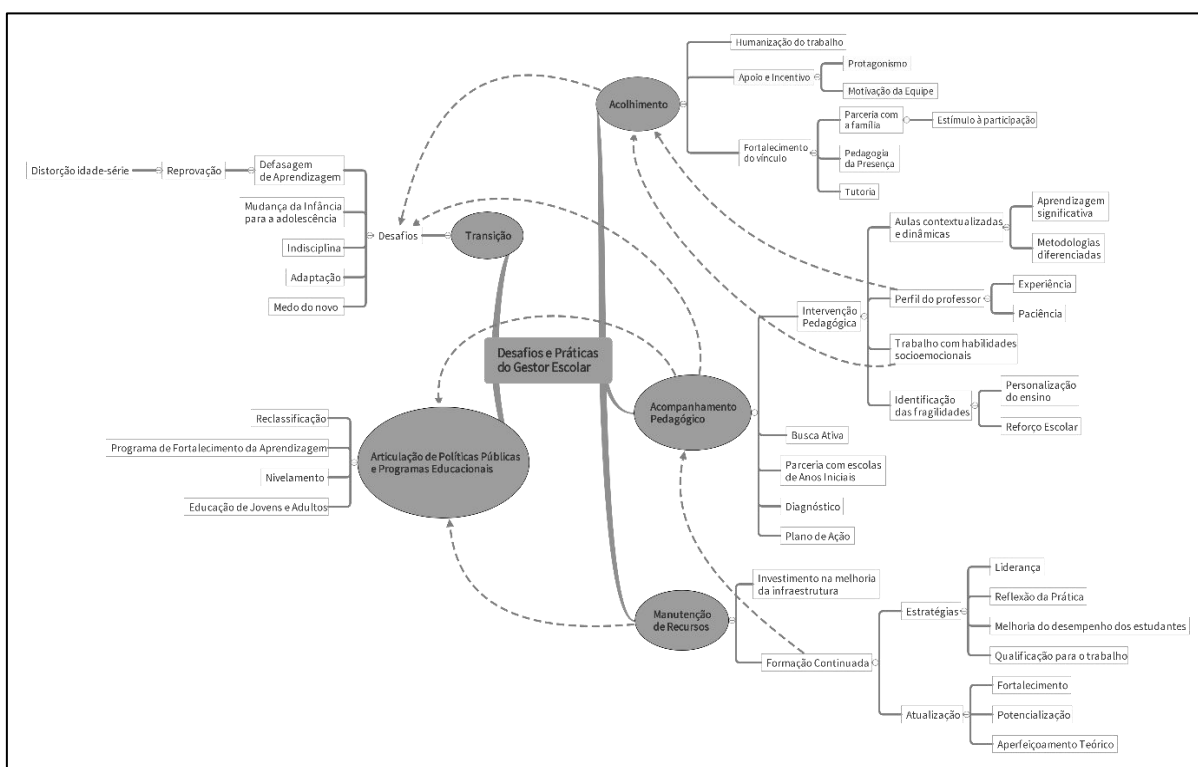


Figura 3: Mapa de relação entre temas e subtemas
Fonte: Elaborado pela autora. (2022)

Na construção do mapa foi possível identificar cinco temas principais, destacados nas figuras de formato oval preenchidas pela cor azul: (1) *Transição*, (2) *Articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais*, (3) *Acolhimento*, (4) *Acompanhamento Pedagógico* e (5) *Manutenção de Recursos*. Os subtemas são identificados por figuras de formato retangular, sendo ligados ao tema por linhas verdes. Alguns temas e subtemas se relacionaram de forma relevante com outros e a ligação está representada por linhas tracejadas em vermelho.

Para melhor visualização, o mapa temático foi apresentado em recortes. A Figura 4 apresenta os subtemas ligados à *Transição*.

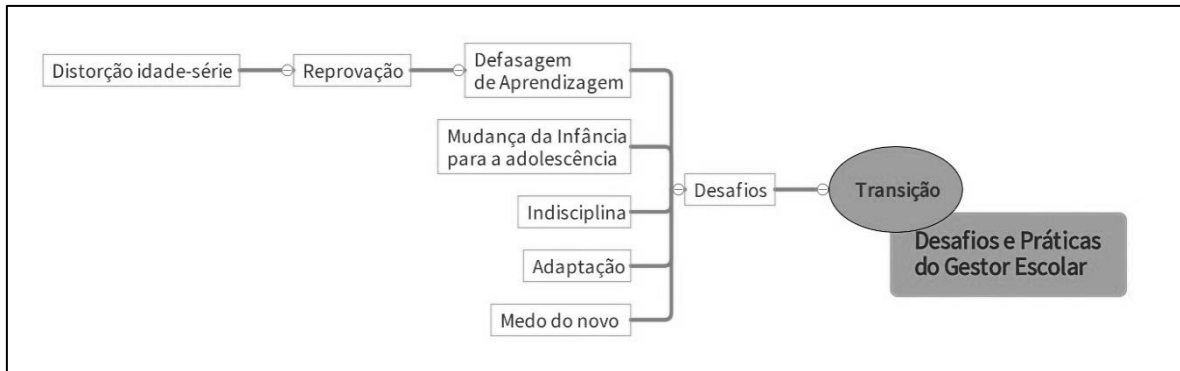


Figura 4: Recorte do mapa temático – Transição.

Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

No mapa, vê-se que o tema *Transição* se desdobra ao subtema *Desafios*. Para os gestores escolares, os principais desafios no processo de transição estão relacionados à *Defasagem de Aprendizagem*, que pode ser considerado um fator determinante para a *Reprovação*, que por sua vez é uma das causas da *Distorção idade-série*. Também como desafio há referência à *Mudança da infância para a adolescência*, à *Indisciplina*, à *Adaptação* e ao *Medo do novo*.

As percepções dos gestores estão alinhadas aos estudos sobre a transição presentes nas pesquisas de Abrantes (2009), que fala das mudanças curriculares, pedagógicas e disciplinares; Barbosa (2006), que trata da nova organização do trabalho pedagógico e a necessidade de maior responsabilidade e organização dos estudantes; Paula et al. (2018), que traz a transição no período concomitante a mudança da infância para a adolescência; Prati e Eizirik (2006) e Reis (2019), sobre a grande necessidade de adaptação diante de um período marcado por expressivas mudanças. Para além do que já foi abordado no referencial teórico, emergiram os temas *Defasagem de Aprendizagem*, *Reprovação*, *Distorção idade-série* e *Indisciplina*.

Maia, Soares e Leme (2019) relatam que a passagem para o 6º ano do ensino fundamental provoca mudanças em nível social e acadêmico, trazendo expectativas,

tanto para os alunos, como para seus pais e professores, que esperam que o estudante tenha um bom desempenho escolar e relações sociais saudáveis na escola. Contudo, nem sempre o estudante está preparado para essas mudanças e para auxiliá-lo neste momento é necessário que a sua identidade seja reconhecida, que tenha segurança no ambiente escolar, sinta-se valorizado, com aceitação pelos seus pares, familiarizando-se com o sucesso para que supere os desafios que surgem nessa etapa.

Além disso, Maia, Soares e Leme (2019), ressaltam que é necessário observar nos grupos diferenças entre dificuldade nas habilidades sociais e comportamentos problemáticos, buscando compreender o que implica no desenvolvimento desse estudante, intervindo com práticas de prevenção a curto prazo para que não haja riscos para o seu desenvolvimento.

Diante dos desafios ligados ao tema mais amplo *Transição*, foram identificados códigos que se remetem à atuação do gestor nesta etapa. Como proposta para a superação dos desafios, houve recorrência nas falas dos gestores sobre o tema *Acolhimento*, sendo indicado no mapa a sua relação ao subtema *Desafios*.

A Figura 5 apresenta os subtemas ligados ao Acolhimento.

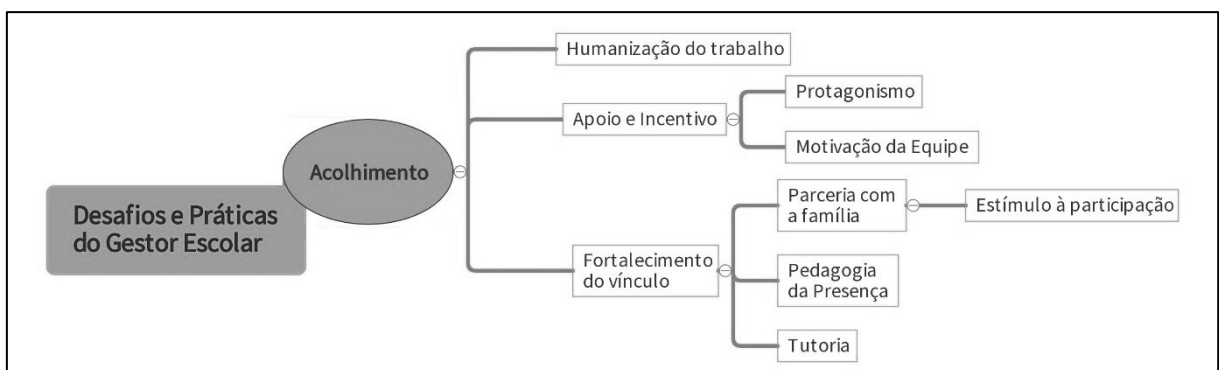


Figura 5: Recorte do mapa temático – Acolhimento.
Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

O Acolhimento é citado nas Diretrizes Pedagógicas 2022 da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, tendo como objetivos, entre outros aspectos, a promoção de momentos de reconhecimento da trajetória dos estudantes e da acolhida com empatia das diferentes experiências que cada um pode ter vivido ao longo de sua história.

Para os gestores escolares entrevistados, o *Acolhimento* é uma estratégia importante, capaz de minimizar os desafios encontrados na transição e que está ligado às questões socioemocionais. Lobo e Silva (2021) falam que o aprender não é voltado somente para aspectos cognitivos, envolve também capacidades emocionais e sociais e que o trabalho com essas habilidades no processo de ensino e de aprendizagem favorece o desenvolvimento do estudante, cabendo à escola a promoção e inserção da comunidade escolar na integração do desenvolvimento socioemocional para o desenvolvimento humano global.

Relacionados ao *Acolhimento*, foram encontrados os subtemas *Humanização do Trabalho, Apoio e Incentivo*, que por sua vez se relacionam ao *Protagonismo e Motivação da Equipe*. Também foi relacionado o subtema *Fortalecimento do vínculo*, que se divide em *Parceria com a família*, que está ligado ao *Estímulo à participação, Pedagogia da Presença e Tutoria*.

A *Parceria com a família* como determinante para o sucesso do estudante foi afirmada por Loureiro (2017), Garcia e Mariotini (2017) e Costa, Silva e Souza (2019). Já a *Pedagogia da Presença e Tutoria* surgem como metodologias da rede estadual de ensino, presentes nas Diretrizes Operacionais da Educação de Tempo Integral (2022), elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, onde a *Pedagogia da Presença* é uma forma de estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e educadores e a

Tutoria como um método de acompanhamento sistemático do estudante, utilizadas, entre outros objetivos, como metodologias que favorecem um clima escolar positivo.

Para além do estudo de Oliveira e Waldhelm (2016), que falam sobre a liderança do gestor e o clima escolar como influência no desempenho dos estudantes, Vinha, Tognetta, Azzi, Moro, Aragão e Morais (2018) afirmam que o clima escolar influencia na qualidade de vida escolar, associando-se ao sentimento de bem-estar, da autoconfiança e motivação para realização das atividades, à sua aprendizagem e rendimento, proporcionando a identificação com a escola, influenciando também no seu desenvolvimento emocional e social, entre outros.

Ainda em relação ao clima escolar, Correia e Sá (2021) ressaltam que o gestor escolar tem um papel fundamental e que seu estilo de liderança pode definir esse clima e citam como prática exitosa a criação de ambientes que promovam e motivem o crescimento e desenvolvimento dos atores envolvidos na escola.

O tema *Articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais* está ligado aos subtemas *Reclassificação*, *Programa de Fortalecimento da Aprendizagem*, *Nivelamento* e *Educação de Jovens e Adultos*. Esses códigos refletem as normativas, políticas e programas desenvolvidos na rede estadual de ensino e que, de acordo com Silva, Silva e Lima (2020), é o gestor escolar o responsável por conduzir esses processos, que podem ser de cunho administrativo, pedagógico ou de manutenção, buscando sempre como objetivo a efetivação da aprendizagem dos estudantes. A Figura 6 apresenta os subtemas ligados à *Articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais*.

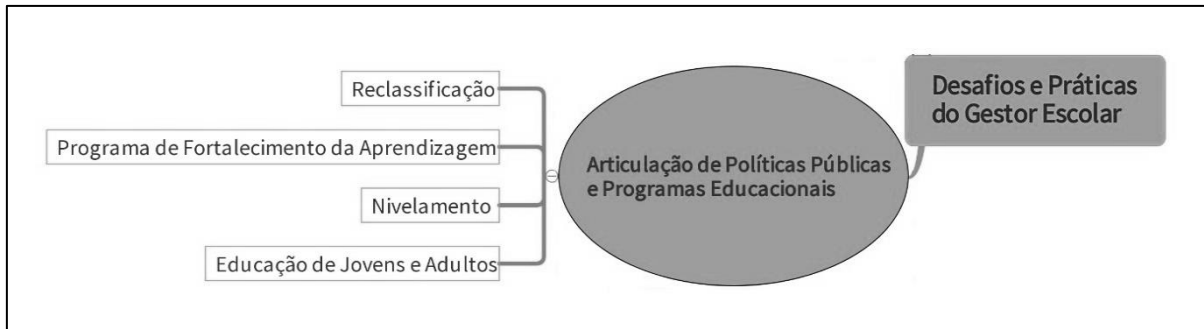


Figura 6: Recorte do mapa temático – Articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais. Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

O tema *Acompanhamento Pedagógico*, bem frequente nas respostas dos gestores da amostra, está relacionado aos subtemas *Intervenção Pedagógica*, que se segmenta em *Aulas contextualizadas e dinâmicas*, que se dividem em *Aprendizagem significativa e Metodologias diferenciadas*. Outro subtema relevante é o *Perfil do professor*, ligado à *Experiência e Paciência*. No mapa, foi relacionado o *Perfil do professor* ao tema *Acolhimento*, considerando que o *Acolhimento* é citado como uma das principais práticas diante da transição. É importante destacar que o tema *Acolhimento* apareceu diversas vezes no questionário respondido pelos gestores, porém essa pesquisa não se debruçou em analisar profundamente o entendimento dos gestores sobre esse conceito. A Figura 7 apresenta os subtemas ligados ao *Acompanhamento Pedagógico*.

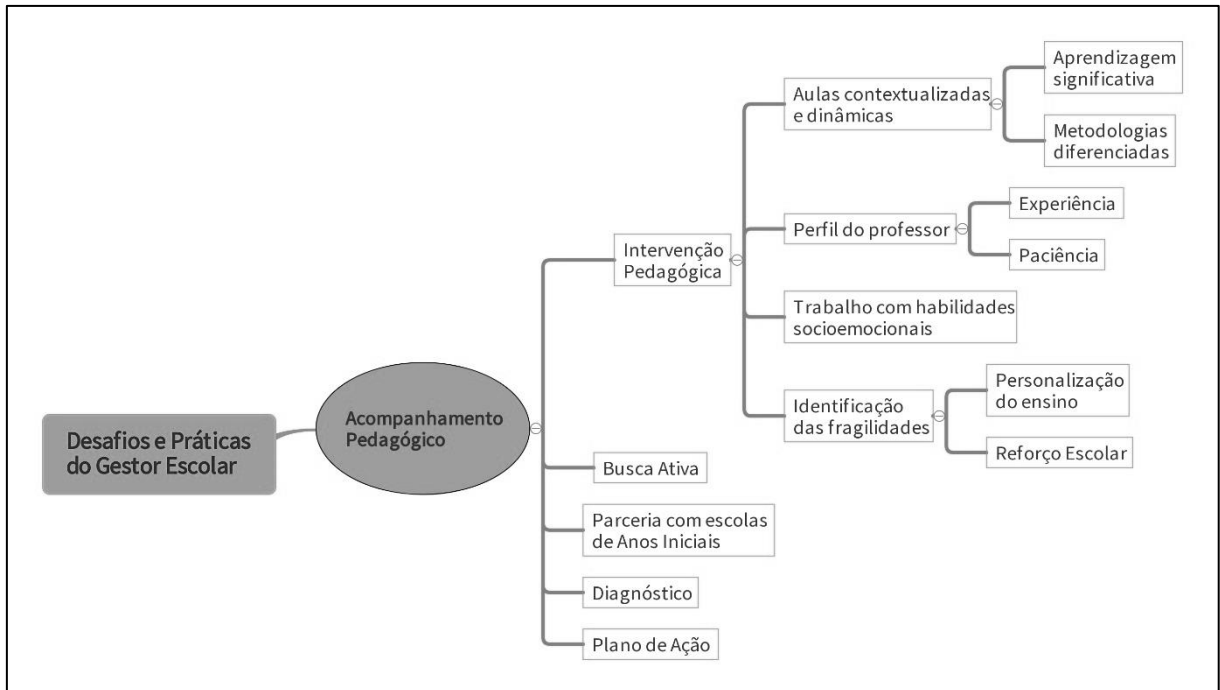


Figura 7: Recorte do mapa temático – Acompanhamento Pedagógico.
Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

Também ligado ao *Acompanhamento Pedagógico*, existe o subtema *Trabalho com habilidades socioemocionais*, que também faz alusão ao *Acolhimento*, *Identificação das fragilidades* que se subdivide em *Personalização do ensino* e *Reforço Escolar*. Também são subtemas relacionados ao *Acompanhamento Pedagógico* a *Busca Ativa*, *Parceria com escolas de Anos Iniciais*, o *Diagnóstico* e o *Plano de Ação*.

Para os gestores escolares desta pesquisa, o *Acompanhamento Pedagógico* também é um fator decisivo diante dos *Desafios da Transição*, assim como a *Articulação de Políticas e Programas Educacionais*. Desta forma, no mapa temático, foi indicada a ligação entre esses temas e subtemas.

O *Acompanhamento Pedagógico* vem de encontro à pesquisa de Souza (2020), que trouxe o diálogo, a proximidade com os professores, a colaboração na construção de metodologias mais eficazes e a utilização da liderança para conduzir,

motivar e mobilizar sua equipe, como práticas gestoras que auxiliam na aprendizagem.

No tema *Manutenção de Recursos*, estão distribuídos os subtemas *Investimento na melhoria da infraestrutura* e *Formação Continuada*, subdividido em *Estratégias* que estão ligadas à *Liderança*, *Reflexão da Prática*, *Melhoria do desempenho dos estudantes* e *Qualificação para o trabalho*; e o subtema *Atualização* que se desdobra em *Fortalecimento*, *Potencialização* e *Aperfeiçoamento Teórico*. A Figura 8 apresenta os subtemas ligados à *Manutenção de Recursos*.

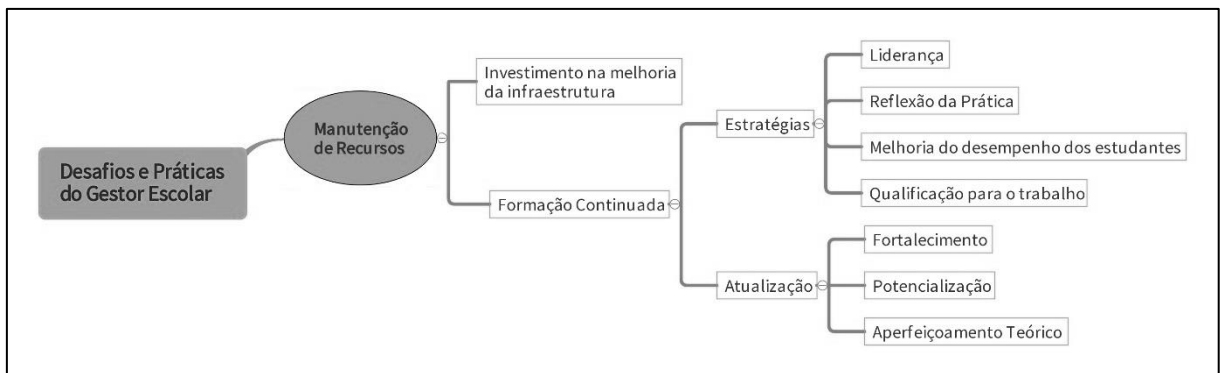


Figura 8: Recorte do mapa temático – *Manutenção de Recursos*.
Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

Esses temas e subtemas estão alinhados às pesquisas de Lück (2000), Oliveira e Waldhelm (2016), Wu, Gao e Shen (2019), Silva, Silva e Lima (2020) e Souza (2020) que falam do perfil e das práticas que o gestor escolar deve possuir para garantir o funcionamento de uma escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

Destaca-se no mapa o subtema *Formação Continuada* e a sua importância para a condução dos processos dentro de uma escola, desta forma, dentro do mapa temático, foi sinalizada relação com o tema *Acompanhamento Pedagógico* e aos subtemas que se desencadearam. Outro tema relacionado à *Manutenção de Recursos*, está a *Articulação de Políticas Públicas e Programas Educacionais*, que

são estratégias da rede como parte do processo de garantia da eficácia do ensino-aprendizagem nas escolas.

Capítulo 5

5 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi identificar, na percepção de gestores de escola, os principais desafios no processo de transição, mapear as práticas cotidianas relacionadas visando à garantia do direito à aprendizagem. Para tanto, foram analisadas as respostas ao questionário aplicado a 20 gestores escolares da rede estadual de ensino do Espírito Santo, localizadas em Alfredo Chaves, Anchieta, Guarapari, Piúma e Vila Velha, municípios integrantes da Superintendência Regional de Educação Vila Velha, e que ofertam o 6º ano do ensino fundamental.

Foi possível observar que das 20 escolas apenas 2 ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental, o que reforça a mudança brusca vivenciada pelos estudantes, que muitas vezes encaram nessa transição a mudança de escola e até mesmo de sistemas de ensino, visto que nessas regiões é comum verificarmos o acordo de cooperação entre os municípios e estados, de forma que os municípios se responsabilizam pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o estado pelos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

Os gestores escolares possuem formação inicial em áreas diversas, em sua maioria com tempo considerável de experiência na educação e também na função de gestor escolar, entendendo que a formação inicial não é suficiente para a sua atuação e por isso buscam, como forma de aprimoramento, a formação continuada. Além disso, observou-se a complexidade da gestão de algumas das escolas da amostra que ofertam etapas/modalidades diversas e necessitam que o gestor desenvolva diferentes competências para a garantia do funcionamento da escola como um todo, assegurando a promoção da aprendizagem.

Especificamente sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais, os gestores identificam como principais desafios a defasagem de aprendizagem, a reprovação, a distorção idade-série, a mudança da infância para a adolescência, a indisciplina, a adaptação e o medo do novo.

No mapeamento das práticas do gestor que visam garantir o direito à aprendizagem nesta etapa o acolhimento é evidenciado, dentro de uma perspectiva socioemocional, de onde se desdobraram a humanização do trabalho, o apoio e incentivo e o fortalecimento do vínculo entre o estudante, seus responsáveis e a escola. É enfatizado também o mapeamento da prática do acompanhamento pedagógico, por meio de intervenções que acontecem em sala de aula, através de aprendizagens que tenham significado para o estudante, utilizando metodologias diferenciadas, a seleção de professores com perfil que atenda às demandas das turmas, o diagnóstico, que identifique as fragilidades, a busca ativa escolar como garantia da permanência do estudante, além da parceria com escolas de anos iniciais e elaboração de planos de ação que enfoquem nos problemas encontrados.

Outra prática citada foi a manutenção dos recursos, como o investimento na melhoria da infraestrutura escolar e a formação continuada, tanto do próprio gestor, como dos demais profissionais, como forma de aperfeiçoamento teórico, potencialização e fortalecimento das suas práticas. Além disso, mapeou-se a articulação das Políticas Públicas e Programas Educacionais próprios da rede estadual como estratégias que contribuem no processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados obtidos sugerem que os gestores escolares identificam que existem problemas que incidem nos resultados e que é necessário esforço e empenho de toda a equipe escolar diante dos desafios nas turmas em transição

para o 6º ano do ensino fundamental. Contudo percebeu-se que há fragilidade quanto à sistematização de ações pedagógicas efetivas, sejam elas advindas dos sistemas de ensino ou até mesmo elaboradas com base nos resultados da escola e elencadas em seu Projeto Pedagógico e que sejam voltadas para a etapa.

Como contribuição os resultados trazem os principais desafios e os exemplos de práticas gestoras que objetivam reduzir o impacto diante da transição e que buscam favorecer a aprendizagem dos estudantes, ampliando as pesquisas acerca da passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

Esta pesquisa possui limitações como a carência de estudos que tratam da visão do gestor frente aos desafios na transição, a utilização da amostra unicamente de escolas e gestores escolares da rede estadual de ensino e a não associação das práticas desenvolvidas pelo gestor às taxas de reprovação e de distorção idade-série das turmas de 6º ano do ensino fundamental.

Diante disso, fica como sugestão para pesquisas futuras, a extensão para as redes municipais e privadas de ensino, de forma a ampliar as evidências em relação aos desafios e práticas aqui identificados, correlacionando-os aos resultados das turmas em transição, ou até mesmo compreender os conceitos de cada tema que aparece nesta pesquisa e como implementá-los na prática nas escolas.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre os ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 25-53.
- Abrantes, P. (2009). Perder - se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33-52.
- Alves, M. T., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 25-58.
- Alves, M. T., & Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 527-544.
- Andrade, R. J., & Soares, J. F. (2008). O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, 379-406.
- Assis, F. A. (2020). Projeto político-pedagógico: boas práticas, bons resultados. *Revista Com Censo*, 126-137.
- Barbosa, A. R. (2006). 5ª série em questão: transição/ruptura entre o local e o universal. Paraná.
- Barbosa, I. P., Friedmann, M. M., & Amaral, R. G. (2020). Projeto Político Pedagógico: uma análise sobre a participação democrática na escola. *Revista Percurso - NEMO*, 157-177.
- Belo, P. A., Oliveira, R. M., & Silva, R. C. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Revista do PEMO*, 1-14.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Acesso em 24 de Agosto de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do(a) Diretor(a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, 175-209.
- Costa, M. A., Silva, F. M., & Souza, D. d. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Revista do PEMO*, 1-14.
- Damasceno, M. A., & Negreiros, F. (2018). Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. *Revista de Psicologia da IMED*, 73-89.
- Eça, A. C., & Coelho, L. A. (2021). Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. *Ensino em Perspectivas*, 1-14.

- Esquinsani, R. S., & Silveira, C. L. (2015). Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação . *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 145-157.
- Fernandes, F. R., Sousa, F. G., & Fialho, L. M. (2021). Colaboração entre direção escolar e professores com foco na aprendizagem discente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 1-5.
- Ferrão, M. E., & Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança - dá pra mudar? Evidências da investigação brasileira. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-13.
- Garcia, J. F., & Mariotini, S. D. (2017). O papel da família, da escola e da comunidade no fracasso escolar. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 312-331.
- Garcia, P. S. (2016). A localização e o entorno da escola: limitação ou ampliação das oportunidades educacionais? *Educativa*, 672-691.
- Garcia, P. S., Prearo, L. C., & Romeiro, M. C. (2016). Educação Básica: Base Nacional Comum e infraestrutura escolar. *Dialogia*, 83-98.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 527-549.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s.d.). Acesso em 30 de Junho de 2021, disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>
- Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. (2020). *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Acesso em 19 de Julho de 2021
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasil. Acesso em 15 de Julho de 2021, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Educational Research*, 1-43.
- Lobo, A. R., & Silva, C. F. (2021). Habilidades socioemocionais no âmbito escolar: desenvolver para a vida. *Ivy Enber Scientific Journal*, 146-158.
- Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Interações*, 55-75.

- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 103-114.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, 11-33.
- Maia, F. d., Soares, A. B., & Leme, V. B. (2019). Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental. *Perspectivas em Psicologia - Revista de Psicologia y Ciencias afines*, 1-13.
- Medeiros, M. F. (2017). O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. *RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1165-1178.
- Moraes, J., Menezes, D. T., & Dias, B. F. (2019). Uma análise contextualizada dos resultados das escolas públicas brasileiras. *Meta: Avaliação*, v. 11, 67-96.
- Nascimento, V. P., & Chiusoli, C. L. (2019). O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública. *RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 238-254.
- Oliveira, A. C., & Waldhelm, A. P. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 824-844.
- Paula, A. P., Praci, F. C., Santos, G. G., Pereira, S. d., & Stival, M. C. (2018). Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. *Revista Ensaios Pedagógicos*, 33-52.
- Prati, L. E., & Eizirik, M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 289-298.
- Reis, A. T. (Janeiro de 2019). Propostas para a transição no Ensino Fundamental sob a ótica da gestão: o caso de uma escola pública de Minas Gerais. *Anais do V Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação*. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil: Projeto CAEd-FADEPE/JF.
- Salvatierra, L. (2019). O interesse pessoal e o fator professor no processo de aprendizagem do aluno. *Itinerarius Reflectionis*, 1-23.
- Santos, M. P., & Gisi, M. L. (2017). A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 47-61.
- Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. (Janeiro de 2022). Diretrizes Operacionais da Educação em Tempo Integral.
- Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. (s.d.). Diretrizes Pedagógicas 2022.

- Silva, A. d., Freitag, I. H., Tomaselli, M. V., & Barbosa, C. P. (2017). A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, 20-31.
- Silva, I. V., Silva, M. T., & Lima, N. D. (2020). Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB: influência da gestão escolar. *Research, Society and Development*, 1-35.
- Siqueira, A. O., Aguiar, M. S., & Colares, M. L. (2015). O processo de formação continuada de professores: ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 144-158.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 83-104.
- Soares, J. F. (2007). Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 135-160.
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51-67.
- Souza, M. I. (2020). O fazer do gestor escolar: desafios e possibilidades de sua atuação profissional, enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. *Research, Society and Development*, 1-15.
- Souza, P. B., & Batista, A. P. (2018). Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 37-45.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 75-86.
- Vinha, T. P., Tognetta, L. R., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M., & Moraes, A. d. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 163-186.
- Wu, H., Gao, X., & Shen, J. (2019). Principal leadership effects on student achievement: a multilevel analysis using. *Educational Studies*, 1-21.