

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Renata Cristina dos Santos

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO RETORNO À ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE OS CONSELHOS DE CICLO NA REDE MUNICIPAL
DE SANTO ANDRÉ (SP)**

**São Caetano do Sul – SP
2023**

RENATA CRISTINA DOS SANTOS

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO RETORNO À ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS CONSELHOS DE CICLO NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ (SP)

Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul – SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Renata Cristina dos.

Desigualdades Educacionais no retorno à escola: Um estudo sobre os Conselhos de Ciclo na rede municipal de Santo André (SP)/ Renata Cristina dos Santos – São Caetano do Sul - USCS, 2023.
128p.

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa.
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2023.

1. Conselho de Classe/Ciclo. 2. Desigualdades Educacionais. 3. Gestão Democrática. 4. Pandemia. 5. Rede Municipal de Santo André.

I. Rosa, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa - orientadora (USCS)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - membro titular interno (USCS)

Prof^a. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa (USP)

**Dedico este trabalho aos meus
pais, à minha filha, Luisa Gabrielly, e ao meu esposo, Geanio.
Vocês são o presente mais lindo
que Deus me deu.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida. A Ele toda honra e Glória.

Aos meus pais, meus irmãos e minha cunhada, por todo amor e carinho.
Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Agradeço a meu esposo, Geanio, pela paciência e incentivo durante os meus momentos de angústias, ansiedade, alegrias e tristezas. Por estar sempre ao meu lado me acompanhando e torcendo pelas minhas conquistas.

A minha filha, Luisa Gabrielly, que é a razão do meu viver, o tesouro que Deus me enviou para alegrar a minha vida todos os dias. Filha, você é a minha fortaleza.

Em especial, agradeço à Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, minha orientadora, por ter acreditado na minha pesquisa e me acompanhando durante todo o meu percurso, sempre com muita sabedoria, respeito e profissionalismo.

Agradeço ao Professor Dr. Nonato de Assis Miranda, pelas aulas ministradas, sempre compartilhando suas experiências e conhecimentos. Obrigada por ter aceitado participar da Banca de Qualificação, enriquecendo minha pesquisa com seus apontamentos.

Também agradeço à professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, pela generosidade, em meio a tantas ocupações, de ter reservado tempo para fazer uma leitura do meu projeto e participar da minha banca de qualificação, trazendo contribuições valiosas para minha pesquisa. Obrigada por fazer parte nesse momento na vida.

Não poderia deixar de fazer uma menção especial a todos os(as) gestores (as) que gentilmente participaram do meu instrumento de pesquisa, contribuindo para a concretização da minha dissertação.

Aos colegas da Prefeitura de Santo André, pelo incentivo, apoio, paciência e parceria. Agradeço em especial aquelas que estiveram sempre ao meu lado nos momentos de angústias, sustentando-me e apoiando-me para que eu não desistisse. Obrigada por todos os ensinamentos durante esse percurso no mestrado. Minha gratidão e respeito a vocês.

À Secretaria Municipal de Educação de Santo André, por ter concedido autorização para realização desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas importantes contribuições ao longo das aulas, imprescindíveis para a construção e o amadurecimento desta pesquisa.

*“Quando o homem
compreende a sua
realidade, pode levantar
hipóteses sobre o desafio
dessa realidade e procurar
soluções. Assim, pode
transformá-la e o seu
trabalho pode criar um
mundo próprio, seu Eu e
as suas circunstâncias.”*

Paulo Freire

RESUMO

O fechamento das escolas, em 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de covid-19, desorganizou os sistemas de ensino, incidiu sobre o planejamento curricular e sobre o aproveitamento escolar dos estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais do país. As consequências desse período foram sentidas, de forma mais concreta, no retorno às atividades presenciais no ano de 2022. Como objetivo geral, esta pesquisa se propôs a examinar a percepção das equipes gestoras das escolas da rede municipal de Santo André (SP) sobre a organização e o funcionamento dos conselhos de ciclo no cenário pós-pandêmico. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem mista, que combinou dados documentais, obtidos em levantamento das normativas da Secretaria de Educação de Santo André entre 2020 e 2022, e dados empíricos, coletados por meio de um questionário estruturado aplicado a diretores, vice-diretores, assistentes pedagógicos e professores assessores de educação inclusiva, que integram as equipes gestoras das Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF) dessa rede de ensino. O estudo fundamentou-se em contribuições teóricas de autores que analisam a finalidade, a organização e o funcionamento dos conselhos de classe/ciclo na perspectiva da gestão democrática do ensino público. Os resultados obtidos apontam a existência de tensões e contradições entre as iniciativas da Secretaria de Educação e o posicionamento dos gestores, no que diz respeito às avaliações diagnósticas realizadas durante a pandemia e ao retorno às atividades presenciais, que incidiram sobre as decisões e os encaminhamentos dos conselhos de ciclo. Os dados da pesquisa também permitem inferir que parcela significativa das equipes escolares compreende a importância desse espaço colegiado para repensar a finalidade das avaliações e a reorganização das estratégias pedagógicas, a fim de reduzir as desigualdades educacionais no contexto pós-pandêmico. Como produto desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um conjunto de diretrizes que auxilie as escolas da rede a fortalecer esse órgão colegiado como espaço de reflexão e tomadas de decisão, com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todos, tendo, como horizonte, uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: conselhos de classe/ciclo; gestão democrática; desigualdades educacionais; pós-pandemia; rede municipal de Santo André.

ABSTRACT

The closure of schools in 2020 and 2021 due to the Covid-19 pandemic disorganized educational systems, impacted curriculum planning and affected students' academic performance, deepening educational inequalities of the country. The consequences of this period were particularly felt in the return to face-to-face activities in 2022. The main objective of this research was to examine the perception of school's management teams of the municipal education system of Santo André, São Paulo, regarding the organization and functioning of class councils in the post-pandemic scenario. This is an exploratory study with a mixed methodological approach, combining documentary data obtained from official guidelines of the Department of Education of Santo André between 2020 and 2022 and empirical data collected through a structured questionnaire applied to principals, deputy principals, pedagogical assistants and inclusive education advisors who are part of the management teams of Municipal Schools of Early Childhood Education and Elementary Education of this education public system. The study is based on theoretical contributions from authors who analyze the purpose, organization and functioning of class/cycle councils from the perspective of democratic management of public education. The results indicate the existence of tensions and contradictions between the Department of Education initiatives and the school managers positioning in relation to the diagnostic evaluations carried out during and after pandemic which influenced the decisions and actions of the class/cycle councils. Research data also suggest that a significant portion of school teams understand the importance of this collegiate space to rethink the purpose of assessments and to reorganize pedagogical strategies aiming to reduce educational inequalities in the post-pandemic context. As a result of this research, it is proposed a set of guidelines that help schools to strengthen this collegiate body as a space for reflection and decision-making, aiming to guarantee the right of learning for all students, having as a horizon a fairer and more democratic society.

Keywords: class/cycle councils; democratic management; educational inequalities; post-pandemic; municipality of Santo André.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas dos conselhos de ciclo - Santo André	45
Figura 2 - População de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil, em 2019	49
Figura 3 - População de 4 a 17 anos fora da escola, por região, em 2019	50
Figura 4 - Distorção idade-série - Ensino Fundamental e Médio - 2020.....	52
Figura 5 - Distorção idade/série, por gênero e cor/raça - 2020	53
Figura 6 - Distorção idade/série, por modalidade e regiões -2020	53
Figura 7 - Distorção idade/série de alunos com e sem deficiência - 2020.....	54
Figura 8 - Distorção idade/série nas esferas municipal e estadual - 2020	54
Figura 9 - Reprovação por modalidade / regiões do Brasil - 2020.....	55
Figura 10 - Reprovação por redes de ensino - 2020.....	56
Figura 11 - Reprovação, gênero, cor/raça e localização - 2020	57
Figura 12 - Fluxograma de frequência à escola, Brasil, 2020.....	58
Figura 13 - Abandono escolar, por etapa da educação básica e regiões - 2020	59
Figura 14 - Abandono por redes de ensino - 2020.....	59
Figura 15 - Abandono escolar, alunos com e sem deficiência - 2020	60
Figura 16 - Abandono, gênero, cor/raça e localização – 2020	60
Figura 17 - Gráfico de gênero dos participantes	76
Figura 18 - Gráfico de raça/cor dos participantes	77
Figura 19 - Gráfico da faixa etária dos participantes.....	77
Figura 20 – Gráfico de formação acadêmica dos participantes	78
Figura 21 – Gráfico de cargo/função	79
Figura 22 – Gráfico de etapa/modalidade de atuação na Educação Básica	79
Figura 23 - Gráfico do tempo de experiência na docência.....	80
Figura 24 - Gráfico do acesso à internet durante o ensino remoto.....	81
Figura 25 - Gráfico do acesso às atividades remotas pelo celular	82
Figura 26 - Gráfico do auxílio das famílias nas atividades domiciliares.....	83
Figura 27 - Gráfico do cumprimento do planejamento curricular - 2020/2021.....	85
Figura 28 - Gráfico das avaliações das aprendizagens no contexto pandêmico.....	86
Figura 29 - Gráfico das avaliações diagnósticas Iclipe - 2021	87
Figura 30 - Gráfico dos conteúdos e habilidades avaliados pela plataforma Iclipe ...	88
Figura 31 - Gráfico dos conselhos de ciclo na pandemia	89

Figura 32 - Gráfico dos conselhos de ciclo no contexto pós-pandêmico	90
Figura 33 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo.....	91
Figura 34 - Gráfico da participação de pais e alunos nas reuniões de conselho de ciclo	92
Figura 35 - Gráfico da composição do conselho de ciclo	94
Figura 36 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2020.....	95
Figura 37 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2021.....	96
Figura 38 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2022.....	96
Figura 39 - Gráfico das aprovações e reprovações em 2022.....	98
Figura 40 - Gráfico das percepções sobre as reuniões de conselho de ciclo.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conselho de Classe AND Gestão Escolar (2017 – 2020)	30
Quadro 2 - Gestão democrática, participação e conselhos escolares (2017- 2019) .	32
Quadro 3 - Organização em ciclos na rede municipal de Santo André	43
Quadro 4: Ensino remoto - estratégias para o Ensino Fundamental, 2020.....	63
Quadro 5 – Conselho de ciclo	101
Quadro 6 - Lições da pandemia	103
Quadro 7 - Gestão democrática/trabalho coletivo	104
Quadro 8 – Desigualdades educacionais.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População de 4 a 17 anos fora da escola, por estado, 2019.....	51
---------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
AP – Assistente Pedagógica
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CESA – Centro Educacional de Santo André
CE – Conselho Escolar
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CONEP – Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional da Saúde
CP – Conselho de Ética em Pesquisa
DEIF – Departamento de Ensino Fundamental
EMEI – Escola de Educação Infantil
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICLIPE – Investigação de Conhecimentos Latentes para Interações Pedagógicas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MS – Ministério da Saúde
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
QUALI – Qualitativa
QUANTI – Quantitativa
RPS – Reunião Pedagógica Semanal
SA – Santo André
SE – Secretaria da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
1 INTRODUÇÃO	21
2 CONSELHOS DE CLASSE E GESTÃO DEMOCRÁTICA	27
2.1 Conselhos de classe: origem, composição e finalidades	27
2.2 Conselhos de classe: uma revisão da literatura.....	30
2.3 O princípio da gestão democrática da educação pública.....	36
2.4 Os conselhos de ciclo na rede municipal de Santo André	41
3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E EFEITOS DA PANDEMIA	47
3.1 Desigualdades educacionais: uma questão muito anterior à pandemia.....	48
3.1.1 Distorção idade/série.....	52
3.1.2 Abandono escolar.....	57
3.2 A gestão da educação em Santo André durante a pandemia.....	61
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 Abordagem metodológica	71
4.2 O contexto da pesquisa	73
4.3 Instrumentos e sujeitos da pesquisa	74
5 CONSELHOS DE CICLO NA ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR	76
5.1 Perfil dos participantes.....	76
5.2 Condições do ensino remoto emergencial em Santo André	80
5.3 As avaliações no contexto pandêmico e pós-pandêmico	86
5.4 Organização e funcionamento dos conselhos de ciclo em Santo André	93
5.5 Reflexões e comentários adicionais	101
5.5.1 Sobre os conselhos de ciclo.....	101
5.5.2 Lições da pandemia	103
5.5.3 Gestão democrática e trabalho coletivo	104
5.5.4 Desigualdades educacionais.....	105
6 PRODUTO EDUCACIONAL	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	120
ANEXOS	127

MEMORIAL

Venho de uma família bem numerosa; parte dela mora no Nordeste; a outra, no estado de São Paulo. Fui criada com os meus primos durante toda a minha infância e, após os dez anos, tive dois irmãos. Sou casada há doze anos e tenho uma filha de oito anos, que é a minha razão de viver. Sinto-me uma pessoa realizada na minha vida pessoal, tenho uma família abençoada e um esposo que me apoia em todas as minhas decisões.

Quando criança, gostava de brincar de escolinha com as minhas amigas e primas. Queria ser professora e dizia que, quando crescesse, teria essa profissão e vários alunos pequenos para poder brincar e passar, ao lado deles, momentos agradáveis e significativos. Sempre gostei muito de crianças e ajudei a cuidar dos meus irmãos e primos menores.

Aos treze anos, uma amiga da minha mãe pediu para que eu a auxiliasse no transporte de alunos às suas respectivas escolas. Não hesitei e logo aceitei, pois era uma chance de poder ter contato com outras crianças. Achava o máximo esse momento; sentia como se eu fosse uma professora colocando em prática as suas brincadeiras da infância.

Aos dezesseis anos, prestes a terminar o Ensino Médio, comecei a trabalhar na área da educação como auxiliar de Educação Infantil, em uma creche filantrópica. Na época, uma amiga de minha mãe era assistente e me convidou para fazer parte da equipe, uma vez que já me conhecia pelo fato de eu ter trabalhado com ela por três anos no transporte escolar dessa mesma unidade. Aos dezoito anos, fui registrada nessa creche, onde fiquei por mais três anos. Foi um período de grandes experiências, em que aprendi muito, e, cada vez mais, tive a certeza de que seria professora de Educação Infantil.

Aos vinte e um anos, ingressei em uma creche conveniada com a Prefeitura Municipal de Santo André, como educadora, onde fiquei por sete anos. Lá trabalhei com diferentes faixas etárias e consegui explorar diferentes vivências, desde o berçário até a Educação Infantil Final, cujo atendimento à época ocorria até os cinco anos.

Em 2004, ingressei na faculdade de Pedagogia, idealizando vários projetos para aprimorar minha prática em sala de aula, de forma que toda a experiência adquirida qualificasse meu fazer pedagógico. Em 2007, concluí a minha graduação

e, em 2009, ingressei na Prefeitura Municipal de Santo André como estatutária, com o cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Permaneci até 2017, quando realizei uma prova para participar da seleção de função gratificada. Iniciei em uma EMEIEF da rede de Santo André como vice-diretora, trabalhando diretamente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Exerci essa função por quatro anos e, em 2021, fui convidada para ser diretora de unidade escolar em outra EMEIEF da rede.

Ao assumir a direção, sempre fiquei muito inquieta em relação às reuniões de conselhos de ciclo, pois sempre me via em uma sala de reunião, na qual professores e gestores decidiam a vida dos alunos e não se importavam com as competências e habilidades adquiridas; o conselho funcionava apenas como forma de punição. Isso me incomodava muito, até mesmo pelo fato de não haver estudantes ou membros dos colegiados nessas discussões. Vale ressaltar que essa é uma condição necessária para que ocorra uma gestão efetivamente democrática, ou seja, é fundamental que todos os segmentos participem das tomadas de decisões na unidade escolar, inclusive nesse momento, que envolve a vida do educando.

Movida por tais inquietações, ingressei no mestrado e busquei me aprofundar no tema e na questão dos conselhos de ciclo, pensando em como esses momentos acontecem nas instituições de ensino e por que não ocorre a participação efetiva dos colegiados e dos discentes nesses encontros, de grande relevância no âmbito escolar.

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me proporcionado essa experiência de ingressar em um mestrado e conhecer pessoas maravilhosas que levarei para a vida. Ademais, agradeço à minha família por todas as palavras e pela força que me deu nos momentos difíceis.

1 INTRODUÇÃO

Durante o longo período de fechamento das escolas em decorrência da pandemia de covid-19, as questões relacionadas ao cumprimento do currículo e ao aproveitamento escolar dos estudantes foram motivo de muita preocupação de professores e gestores. Não foram poucas as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos alunos, nos anos de 2020 e 2021, para dar continuidade às atividades de forma remota, seja pela falta ou precariedade dos equipamentos com acesso à internet, seja pelas limitações dos pais e/ou responsáveis para atuarem como mediadores das aprendizagens de seus filhos nas tarefas domiciliares, entre tantas outras. Essa situação, que afetou especialmente os sistemas públicos de ensino, foi descrita em diversos estudos e relatos de experiência que evidenciaram as profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais da sociedade brasileira.

Os efeitos dessas desigualdades tornaram-se ainda mais perceptíveis no retorno às aulas 100% presenciais, em 2022, quando os professores puderam observar cada aluno individualmente e identificar, nas interações e mediações realizadas em sala de aula, os descompassos dos percursos de aprendizagem entre os estudantes da mesma turma, ampliados no contexto da pandemia. Nessa retomada, uma das principais prioridades dos sistemas de ensino e das unidades escolares passou a ser a realização de um bom diagnóstico da situação de cada criança, com vistas a uma revisão crítica do currículo e das estratégias pedagógicas para reduzir as desigualdades entre os alunos.

Na perspectiva da gestão democrática, esse é um trabalho que demanda um esforço coletivo dos professores, com apoio das equipes gestoras. Em Santo André, *locus* desta pesquisa, há diferentes espaços e tempos escolares institucionalizados que possibilitam esse trabalho coletivo: as reuniões pedagógicas semanais (RPS); o conselho escolar (órgão colegiado responsável pela revisão e aprovação do PPP da escola); e os conselhos de classe, instância colegiada responsável pela avaliação e pelo acompanhamento do desempenho dos alunos, mas também pela reflexão sobre as práticas escolares e pedagógicas das equipes docentes.

Sabendo que o período da pandemia foi extremamente conturbado, principalmente nos sistemas públicos de ensino, é pertinente questionar como as escolas têm se organizado para repensar o planejamento curricular e pedagógico no

retorno às atividades presenciais. Trata-se de uma questão abrangente que, sem dúvida, depende de múltiplos fatores que incidem sobre o trabalho escolar; contudo, todos eles passam, prioritariamente, pela avaliação dos efeitos desse período no processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a presente investigação focalizou, especificamente, o trabalho realizado pelas equipes escolares no âmbito dos conselhos de classe, após o prolongado período de interrupção das atividades regulares das escolas. Ademais, a escolha desse objeto deveu-se ao fato de que os conselhos de classe constituem espaço privilegiado de discussão coletiva, cujas decisões e ações são determinantes para reorientar o trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Com base no Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1966), desde 1998, o município de Santo André adotou o sistema de ciclos na organização do Ensino Fundamental da rede municipal, razão pela qual os conselhos de classe, anteriormente realizados por série, passaram a ser denominados, neste município, como conselhos de ciclo. Assim, embora na literatura da área a nomenclatura mais utilizada pelos autores seja “conselhos de classe”, neste trabalho, ao se mencionarem as ações do município de Santo André, utiliza-se a expressão conselhos de ciclo.

O conselho de classe é um espaço de avaliação reflexiva do processo de aprendizagem dos alunos, mas também dos processos de ensino. Por essa razão, é necessário que deixe de ser visto apenas como um momento burocrático para ser compreendido como uma das bases do trabalho pedagógico na unidade escolar. Segundo Cruz (2005, p.11):

O Conselho de Classe é dos espaços mais ricos de transformação da prática pedagógica e, talvez, dos mais mal aproveitados nas escolas, pois se transformou em instância de julgamento dos alunos, sem direito a defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica.

Tradicionalmente, porém, os conselhos de classe têm sido entendidos como momentos em que os professores decidem o “destino” dos discentes em termos de aprovação, reprovação e/ou de encaminhamento para programas de reforço escolar, psicopedagógicos, entre outros. Muitos ainda concebem os conselhos de classe como uma forma de classificar os educandos, e não como um momento ou espaço potencial de reflexão e tomadas de decisão coletiva sobre estratégias para garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos. Por consequência, nem sempre esse

espaço tem sido usado para refletir sobre as práticas pedagógicas sobre o projeto político pedagógico da escola. Em artigo publicado em 1998 a pesquisadora Sandra Zákia Sousa já fazia a seguinte observação:

O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido (Sousa, 1998, p.58).

Infelizmente, esse comentário continua atual, motivo pelo qual se faz necessário que todos os integrantes da escola tenham um entendimento mais amplo do significado deste e de outros órgãos colegiados para a efetivação do princípio da gestão democrática do ensino público. Esse princípio, estabelecido no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 — e reafirmado no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) —, prevê a autonomia das escolas para definir o seu próprio projeto político-pedagógico, o que implica a participação de todos.

Partindo dessa premissa, entende-se que os conselhos de classe constituem um espaço/tempo de discussão colegiada fundamental para reavaliar as práticas escolares e pedagógicas. Se, em tempos "normais", essa deve ser uma prática constante da escola, no retorno às aulas presenciais, após tanto tempo de distanciamento dos estudantes das salas de aula, as decisões tomadas coletivamente nos conselhos de classe tornam-se ainda mais relevantes para garantir o direito de todos de aprender e ter acesso a uma educação de qualidade.

Em vista disso, o presente estudo teve o propósito de examinar o papel e o funcionamento dos conselhos de ciclo no cenário pós-pandêmico em escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André na perspectiva dos integrantes das equipes gestoras. É importante destacar que, integrando a linha de pesquisa de políticas e gestão educacional, esta investigação tem o propósito de trazer elementos que contribuam para a compreensão das estratégias, ações e posicionamentos desses atores a quem cabe a responsabilidade de orientar e oferecer apoio e suporte aos docentes, no que diz respeito tanto aos aspectos administrativos e materiais quanto pedagógicos.

Nesse sentido, entende-se que as equipes gestoras cumpriram papel-chave

para a continuidade das atividades escolares durante a pandemia de covid-19 e, no retorno às atividades presenciais, para a (re)organização do trabalho escolar. Sendo assim, este estudo partiu da seguinte **questão norteadora**: Qual a percepção das equipes gestoras das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Santo André sobre o papel e funcionamento dos conselhos de ciclo no contexto pós-pandêmico?

Como **objetivo geral**, busca-se identificar o posicionamento das equipes gestoras sobre as ações e encaminhamentos dos conselhos de ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os fatores que incidiram sobre os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Para tanto, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar, nas normativas da Secretaria de Educação, as orientações relacionadas às práticas de avaliação no contexto da pandemia e no retorno às atividades escolares presenciais;
- Conhecer a percepção das equipes gestoras sobre a organização, o funcionamento e o papel dos conselhos de ciclo, considerando os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem dos alunos no retorno às atividades presenciais;
- Elaborar, com base nas evidências obtidas pela pesquisa, um produto educacional que auxilie as equipes escolares a aperfeiçoar os mecanismos democráticos de funcionamento dos conselhos de ciclo nas escolas da rede municipal de Santo André.

Em vista desses objetivos, optou-se por uma abordagem metodológica mista, combinando dados documentais (qualitativos) e empíricos (quantitativos), obtidos por meio de dois procedimentos de coleta de dados. Para o primeiro objetivo, realizou-se um levantamento das normativas da Secretaria de Educação de Santo André entre 2020 e 2022, cobrindo três momentos do período pandêmico: o período de fechamento das escolas (entre maio de 2020 e outubro de 2021); o do retorno parcial das atividades presenciais (de outubro a novembro de 2021); e o da volta integral dos alunos às escolas, a partir de fevereiro de 2022. Para alcançar o segundo objetivo, elaborou-se um questionário com questões estruturadas, aplicado aos integrantes das equipes gestoras em maio de 2022.

Os dados documentais foram utilizados para contextualizar as ações das escolas em consonância com as orientações recebidas da Secretaria de Educação

nos três momentos mencionados. Essas informações também foram consideradas na elaboração do instrumento de coleta de dados, aplicado na segunda etapa da pesquisa ao público-alvo do estudo: diretores; vice-diretores; assistentes pedagógicos (AP); e professores assessores de Educação Inclusiva (PAEI). Vale mencionar que todos esses atores participam, direta ou indiretamente, dos conselhos de ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta dissertação está estruturada em seis seções, incluindo a presente introdução. A segunda seção tem como tema central os conselhos de classe, em que se discutem a origem e as finalidades desse órgão colegiado da escola, do ponto de vista do princípio da gestão democrática, bem como as críticas, os questionamentos e as proposições sobre práticas dos conselhos de classe/ciclo contempladas na literatura sobre o tema. Ademais, são apresentadas a composição e as normas de organização e funcionamento dos conselhos de ciclo na rede municipal de Santo André.

A terceira seção mostra um panorama das pesquisas e/ou relatos de experiência publicados em artigos sobre o contexto da pandemia nas escolas públicas brasileiras, focalizando, especialmente, a questão das desigualdades educacionais. Esse tópico traz ainda um relato sobre as estratégias e orientações da Secretaria de Educação do município de Santo André durante o ensino remoto emergencial, no retorno parcial dos alunos às escolas e na retomada das atividades regulares da escola no retorno presencial. Paralelamente, discutem-se alguns estudos já finalizados sobre a atuação das equipes docentes e gestoras de escolas da rede municipal de Santo André no contexto da pandemia.

A quarta seção faz uma breve caracterização do município e da rede municipal de Santo André, bem como detalha os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados. A quinta seção apresenta e discute os resultados da aplicação do questionário, respondido por 44 participantes. Para tal, organizaram-se três eixos de análise: a) caracterização dos participantes; b) avaliação das aprendizagens no contexto pandêmico e pós-pandêmico; c) organização e funcionamento dos conselhos de ciclo. Por fim, as duas últimas seções são dedicadas à apresentação da proposta de produto educacional decorrente das evidências da pesquisa e às Considerações Finais.

Espera-se que este estudo traga elementos que possibilitem compreender o cenário e as condições nas quais professores e gestores atuaram para enfrentar os

desafios do período pandêmico, bem como os desdobramentos e perspectivas para a redução das desigualdades educacionais entre os estudantes das escolas públicas do município. Além disso, tenciona-se que a compreensão do posicionamento das equipes gestoras acerca da organização e do funcionamento dos conselhos de ciclo possa vislumbrar caminhos para que a escola pública se torne mais justa e democrática, por meio do fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos da escola nos órgãos colegiados.

2 CONSELHOS DE CLASSE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tendo em vista que o presente estudo focaliza a atuação do conselho de ciclo no contexto pós-pandêmico, é imprescindível, inicialmente, contextualizar a sua origem, assim como a constituição e as finalidades desse órgão colegiado no âmbito da legislação educacional brasileira, que estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino público. Em seguida, faz-se uma breve revisão de literatura que articula esses tópicos, com vistas a contextualizar o estado do conhecimento sobre a temática desta pesquisa.

2.1 Conselhos de classe: origem, composição e finalidades

De acordo com Cury (2007, p. 47), a palavra conselho vem do latim, *consilium*, e dos verbos *consulo/consulere*, que significam "tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso". Isso significa que, quando um conselho se reúne, é preciso, como diz Cury, "ouvir e ser ouvido", o que remete aos princípios da transparência e participação de uma administração democrática.

Os conselhos de classe foram instituídos, primeiramente, nas escolas francesas, na década de 1940, com um caráter disciplinar e com o objetivo de encaminhar os alunos para o ensino clássico ou técnico, de acordo com suas aptidões (Martins; Rosa; Sousa, 2020). Segundo Dalben (1994), essa prática de avaliação ainda estava centrada em uma concepção classificatória que determinava a vida futura dos alunos:

[...] por ocasião da reforma de ensino francesa de 1959, foram instituídos três tipos de Conselho de Classe, no âmbito da turma: o Conselho de Orientação, no âmbito do estabelecimento; e o Conselho Departamental de Orientação, em esfera mais ampla. Essa reforma almejava declaradamente organizar um sistema de ensino escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vista a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões (Dalben, 2004, p. 22).

No Brasil, os conselhos de classe tiveram início em 1958, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por influência de educadores brasileiros que estagiaram em Sèvres, na França (Rocha, 1986). Dalben (1994) acrescenta que essa experiência foi possível no Brasil dos anos 1950, quando houve abertura para "novas" ideias no campo educacional, inspiradas no ideário

pedagógico escolanovista, difundido por educadores que contestavam o modelo tradicional e excludente de educação.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já se propagava a organização do ensino-aprendizagem de forma a considerar o aluno e a respeitar sua individualidade, seu ritmo de aprendizagem e seus gostos. Ainda segundo Dalben (1994), o Manifesto apresentou alguns elementos que apontam para a valorização do trabalho coletivo, bem como para um atendimento individual do educando.

Porém, os conselhos de classe foram instituídos no país com um sentido muito diferente, na reforma do ensino feita pelo governo militar, por meio da Lei 5.692/71. De acordo com o autor,

Essa Lei surge para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo sem a participação de setores representativos da nacionalidade. Ela vem definir uma nova estrutura para o sistema educacional, reunindo os diversos ramos existentes anteriormente (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) num só, além de propor a profissionalização do educando (Dalben, 2006, p. 24).

Martins, Rosa e Sousa (2020) observam que:

Embora não mencionados explicitamente no corpo da lei, esta ensejou a produção de pareceres e resoluções exarados pelos Conselhos Estaduais de Educação, que instituíram o Conselho de Classe como instância avaliadora normatizada nos regimentos escolares. A reforma de 1971 notabilizou-se pelo caráter centralizador dessa política e pela verticalidade das estratégias administrativas que dela resultaram. Nesse cenário, consolidou-se a cultura de selar o destino dos estudantes nos julgamentos e decisões tomadas nos Conselhos de Classe, com base em critérios classificatórios.

Entretanto, com a redemocratização do país, nos anos 1980, e com o estabelecimento do princípio da gestão democrática do ensino público, os conselhos escolares passaram a cumprir outro papel. Ainda de acordo com Dalben (2004), eles se tornaram um dos órgãos colegiados de grande importância dentro da gestão democrática da escola pública, pois se configuram como uma instância formalmente instituída nesse espaço, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno.

O Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete essas concepções, assim como as limitações e contradições próprias a elas, já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político. No contexto [...], o Conselho de Classe não conseguirá desempenhar seu papel original de mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o

aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e especialmente, de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos (DALBEN, 2004, p. 38).

Na mesma direção, Martins, Rosa e Souza (2020) entendem que se trata de um espaço privilegiado para o exercício da gestão democrática, visto que, por princípio, as decisões tomadas nessa instância devem ter como referência o projeto político-pedagógico da escola, construído coletivamente. Camacho (2010, p. 58) acrescenta que: “A participação dos alunos no Conselho de Classe é importante para que tomem ciência do seu rendimento e que possam manifestar suas opiniões quanto às condições de sua aprendizagem”.

Concorda-se com a posição de Camacho (2010), pois, se todos os atores estivessem presentes e participassem das discussões, as reuniões dos conselhos de classes se tornariam mais democráticas e contribuiriam para que os momentos de avaliação coletiva cumprissem seus objetivos e sua função. Do contrário, tornam-se um “muro de lamentações”, no qual docentes e gestores se sentem à vontade para rotular os discentes, esquecendo-se de avaliar o que realmente é necessário.

Para que as reuniões colegiadas se tornem de fato democráticas, seria necessário garantir a participação dos estudantes, para que aprendam a se autoavaliar, reconhecer seus pontos fortes e suas dificuldades. A participação discente nas reuniões do conselho de classe favorece o processo de amadurecimento dos educandos, pois é também uma forma de aprenderem a colocar as suas ideias, participar das decisões e se responsabilizar por elas.

É por meio da participação efetiva, da compreensão da representatividade, do compromisso com o coletivo e do assumir a responsabilidade pelo bem comum, elementos que vão se constituindo ao longo da experiência que os atores participantes vão se relacionando, informando e, conseqüentemente, se politizando (Abranches, 2003, p. 91).

No entanto, para que os conselhos de classe funcionem de forma democrática, é necessário que deixem de ser vistos apenas por seu caráter burocrático e passem a ser compreendidos como espaço primordial do trabalho pedagógico na unidade escolar. Para Oliveira e Machado (2012, p. 12),

O Conselho de Classe é um espaço educativo gerador de ideias, que deverá dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, possibilitando assim, aprendizagem efetiva a todos os alunos e ao professor uma reflexão da sua própria prática. Ao refletir sobre seu próprio trabalho, o professor terá oportunidade de construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, adquirindo um novo olhar pedagógico que se refletirá no

espaço de sala de aula [...].

Por essa razão, é fundamental que todos os envolvidos nas discussões compreendam a finalidade dessas reuniões, a fim de que os encaminhamentos sejam feitos em prol das reais necessidades dos alunos, visando a garantir o direito de todos às aprendizagens.

2.2 Conselhos de classe: uma revisão da literatura

Para situar esta pesquisa no conjunto dos estudos sobre o tema, realizou-se uma revisão de literatura dos trabalhos realizados no período compreendido entre 2017 e 2021. O levantamento foi feito no portal Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Plataforma Sucupira da CAPES, utilizando os seguintes descritores: Conselho de Classe AND Gestão Escolar; e Gestão Democrática AND Participação AND Conselhos Escolares.

Com base nesses critérios, foram encontrados onze trabalhos, organizados nos quadros a seguir. O primeiro reúne as dissertações que tratam do conselho de classe e da gestão escolar. O segundo contém investigações que articulam os temas da gestão democrática, da participação e dos conselhos escolares.

Quadro 1 - Conselho de Classe AND Gestão Escolar (2017 – 2020)

TIPO (tese/dissertação)	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO
Dissertação	2017	NASCIMENTO, ANDRÉIA PARO DO	CONSELHO DE CLASSE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO-IFROCACOAL/RO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL
Dissertação	2017	PEREZ, LUCIANA ANTUNES	O GESTOR ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
Dissertação	2020	ARAUJO,	CONSELHO DE	PONTIFÍCIA

		IVONETE SAMPAIO ROSA DE	CLASSE: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES ACERCA DA PRESENÇA E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA SÓCIO- HISTÓRICA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
--	--	-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa-ação realizada por Nascimento (2017) teve como objetivo compreender a dinâmica e a estrutura do conselho de classe dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO-Cacoal/RO. Os resultados apontaram que a instância conselho de classe é um espaço que permite a reflexão das práticas pedagógicas, mas ainda demanda estudos sobre sua real função pedagógica.

Perez (2017), por sua vez, investigou como o gestor escolar compreende seu papel na mediação das ações que ocorrem dentro da escola para a construção de um ambiente democrático e humanizador. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, foi realizada em três escolas públicas de dois municípios do estado de São Paulo e concluiu que a atuação desse profissional contribui para a efetivação de um ambiente democrático e humanizador, por meio de ações que possibilitem a descentralização de poder e a participação efetiva de todos que compõem o espaço escolar.

Ancorado na perspectiva da Psicologia sócio-histórica, de Vygotsky, o trabalho de Araújo (2020) buscou compreender as significações de professores e estudantes acerca da presença e participação dos alunos no conselho de classe. Os resultados mostraram a importância da participação discente, bem como o reconhecimento da importância desse momento como um dos espaços da escola privilegiados para a formação das pessoas que dele participam.

Em síntese, a problemática mais discutida neste primeiro conjunto de trabalhos concerne ao modo como se dá a participação dos alunos nas reuniões do conselho de classe. Dentre as conclusões mais comuns, destaca-se que, apesar de a maioria ter clareza da importância da participação nas reuniões do conselho de classe, ainda falta um maior envolvimento por parte da comunidade e dos

educandos, ainda que o gestor busque efetivar uma gestão democrática, que realmente seja funcional no âmbito escolar.

Quadro 2 - Gestão democrática, participação e conselhos escolares (2017- 2019)

TIPO (tese/dissertação)	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO
Dissertação	2017	JESUS, MARCELA SANTOS DE	COLEGIADO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ILHÉUS/BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGE).
Dissertação	2017	FOUYER, MONA LISA	O PAPEL DOS CONSELHOS ESCOLARES NA CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE MANGARATIBA (RJ)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH). FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
Dissertação	2017	MARCATO, CELIO TIAGO	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO DA DEMOCRACIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SÃO CARLOS
Dissertação	2017	SALLES, TYHAYS ALEXANDRE	A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE PARA A EFETIVA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL E DA COMUNIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

			ESCOLAR	
Dissertação	2017	MOREIRA, MARILENE FONSECA DIAS	OS CONSELHOS DELIBERATIVOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: DEMOCRACIA OU SIMULACRO?	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Dissertação	2018	MATTEDI, VERÔNICA	CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: RANÇOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Dissertação	2018	NASCIMENTO, LUIZ CARLOS FERREIRA DO	CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISCUTINDO AS EXPERIÊNCIAS DOS CONSELHOS ESCOLARES NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NATAL/RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – NATAL
Dissertação	2019	KOBUS, MARA MARIA	O CONSELHO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – CURITIBA

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Jesus (2017) analisou as contribuições do Colegiado Escolar para a democratização da gestão de uma escola pública, a partir de análise de documentos (atas de reuniões do conselho escolar) e estudo de campo. A pesquisa procurou evidenciar a importância desse órgão para a comunidade escolar e local, concluindo que a inclusão da comunidade local é um movimento com avanços e recuos na construção da gestão democrática. Os resultados também apontaram a complexidade e as dificuldades do Colegiado Escolar da instituição em materializar suas deliberações, decisões e ações em virtude: da falta de conhecimento, por parte de alguns membros, das suas atribuições no órgão; da centralização e dependência

da Secretaria de Educação e demais órgãos do município para concretizar uma ação reivindicada pela escola; da dificuldade das decisões políticas do município; da adesão às políticas de governo sem interlocução com o Conselho Municipal de Educação (CME).

O estudo realizado por Fouver (2017) teve como objetivo geral investigar, a partir das políticas federal e municipal de implantação e fortalecimento dos conselhos escolares, a constituição e dinâmica desse colegiado no município de Mangaratiba (RJ). Ademais, buscou analisar os significados atribuídos pelos conselheiros às suas práticas nos sentidos e reivindicações acerca da gestão democrática, do exercício da cidadania e da defesa da escola pública. Concluiu-se que formação crítica dos destinatários das políticas públicas educacionais — os conselhos escolares — pode se concretizar em um mecanismo propiciador da gestão democrática garantida pelos direitos à liberdade de expressão, poder de decisão, argumentação e autonomia.

Marcato (2017) analisou os fundamentos da participação como princípio da cidadania e da democracia, a fim de compreender seus limites e suas possibilidades, quando aplicados aos processos educacionais, principalmente os referentes à gestão democrática da escola pública. O estudo procurou construir uma articulação de conceitos oriundos da teoria política e da educação, no que concerne à participação como base da democracia, na sociedade e na escola, e da gestão democrática da escola pública. Como resultado, foi possível concluir que é inevitável a aproximação dos estudos da ciência política e da educação, visto que democracia e participação são categorias comuns aos dois campos.

A pesquisa de Salles (2017) investigou a importância da dialogicidade para a efetiva participação da comunidade local e escolar — a partir de uma concepção problematizadora e libertadora, no sentido freiriano — e, conseqüentemente, para uma gestão mais democrática e participativa. A coleta de dados ocorreu por meio da vertente metodológica comunicativa de investigação, e os resultados indicaram, de maneira geral, que o diálogo não é característica efetiva, pois há pouca participação da comunidade escolar e local, bem como das famílias na tomada de decisões da escola.

O estudo realizado por Moreira (2017) procurou investigar o funcionamento e o desempenho do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) de três escolas da rede estadual de Cuiabá – MT. A investigação circunstanciou a gestão

democrática e focou os conselhos escolares como um dos principais pilares do modelo de gestão educacional descentralizada. Foi possível constatar que, nas três instituições, os conselhos deliberativos são instâncias manipuladas pelos segmentos hegemônicos das escolas, e isso dificulta a efetivação da democracia. Ademais, verificou-se que os segmentos de estudantes e de seus pais e mães são muito ausentes, e as reuniões dos colegiados se caracterizam apenas como mera formalidade.

O estudo de Mattedi (2018) visou a analisar os conselhos escolares como possível fator de alargamento da gestão democrática em uma escola de educação básica da rede municipal de Educação de Niterói. Os resultados alcançados deixaram claras a fragilidade do conselho como espaço de decisões compartilhadas e a ausência da formação dos conselheiros, bem como de uma disposição política, além da participação limitada destes últimos.

Nascimento (2018) analisou a gestão escolar democrática a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo discutiu os encaminhamentos assumidos pela atuação dos membros dos conselhos escolares (CE) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede de ensino do município de Natal/RN. A análise do material bibliográfico-documental, em consonância com os dados empíricos, possibilitou constatar que a participação e o conhecimento dos conselheiros quanto à dinâmica administrativo-política e pedagógica dos CMEI são reduzidos e formalistas. Ademais, concluiu-se que a participação da comunidade escolar nos CE é insuficiente.

Kobus (2019) discutiu os conselhos escolares como expressão da gestão democrática nas instituições de ensino da rede pública municipal de Mafra – SC. Os resultados indicaram a falta de uma cultura de participação, assim como a diminuição da importância do conceito de gestão democrática, pois as decisões coletivas não são valorizadas. Além disso, constatou-se que, para o conselho escolar tornar-se expressão da gestão democrática, é preciso superar a centralização das decisões e viver realmente uma gestão colegiada baseada no diálogo, na democracia e na participação.

Em síntese, as problemáticas mais pesquisadas nos estudos do segundo quadro relacionam-se à efetivação do princípio da gestão democrática do ensino público por meio da participação da comunidade escolar nos conselhos escolares. Os resultados mostram que as reuniões, na maioria das vezes, são realizadas para

cumprir protocolos e formalizar decisões pré-determinadas. Com base em tais estudos, conclui-se que é necessário um maior entendimento do significado desses órgãos colegiados para a efetivação da gestão democrática, tanto no âmbito das escolas, como entre elas e os órgãos centrais dos sistemas de ensino.

Verificou-se, ainda, que as metodologias mais empregadas são de abordagem qualitativa, com base em levantamentos bibliográficos e documentais, assim como em entrevistas e questionários semiestruturados. Esses trabalhos contribuem para situar a temática da presente pesquisa que, além das questões já amplamente problematizadas acerca da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos órgãos colegiados, pretende examinar o funcionamento dos conselhos de classe como um importante espaço para repensar as ações escolares no cenário do período pós-pandêmico.

2.3 O princípio da gestão democrática da educação pública

A gestão democrática foi instituída na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios da educação pública brasileira e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), nos seguintes termos:

Art 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”
Art. 14º- Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p.15).

Sobre o termo gestão, Cury (2002) lembra que ele provém do verbo latino “*gero*”, “*gerere*” e significa executar, exercer, gerar, gestar, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo. Nesse sentido, envolve pessoas, interlocução, diálogo, objetivando soluções para os problemas a serem geridos. Para o autor,

[...] a gestão é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. Apesar da Constituição de 1988 ter inscrito o termo gestão democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica (Cury, 2002, p. 165).

Ainda de acordo com Cury (2002), a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), em seu Art. 34, traz cinco princípios da gestão democrática que devem reger a administração pública. São eles: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Em suma, a gestão democrática requer, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Esses princípios precisam ser colocados em prática para que haja uma gestão democrática transparente, na qual o diálogo ocorra de forma participativa e que, assim, se possa ter uma sociedade mais consciente de seus direitos para o exercício da cidadania. Para tanto, é preciso garantir momentos de reflexão e discussões que venham ao encontro de ações favoráveis às propostas educacionais com qualidade.

No âmbito escolar, os órgãos colegiados são mecanismos indispensáveis para a efetivação dos princípios desse modelo de gestão do ensino público. No entender de Paro (2008, p. 17):

[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Libâneo (2015) corrobora essas ideias na defesa e elucidação da necessidade de se pensar a gestão democrática como linha mestra das ações educacionais, visando à constituição de um ambiente democrático, pois “[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação” (Libâneo, 2015, p. 120). Essa incumbência está claramente estabelecida no Art. 12 da Lei 9394/1996:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996, p.12).

No ambiente escolar, todos os atores precisam dialogar entre si para que as ações a serem realizadas não fiquem só na subjetividade, mas que possam ir ao encontro de uma maior autonomia da escola. O Art. 206, inciso VI, expressa a participação da comunidade escolar por meio da gestão democrática do ensino público na forma da lei (Brasil, 1988). Esse princípio foi reforçado no Art. 14 da Lei 9.394/96, que trata da participação de diferentes segmentos na gestão da escola:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p.12).

Para isso, é preciso que os sistemas de ensino regulamentem a gestão democrática, de acordo com a meta 19 do Plano Nacional de Educação de 2014-2024:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Apesar das leis que orientam a efetivação da gestão democrática, infelizmente, ela não acontece como deveria, pois nem todos os sistemas de ensino definem claramente como ela deve ocorrer no âmbito das escolas. Ainda assim, é necessário que todos se apropriem desse conceito e que a escola preveja momentos de discussão a fim de que esse modelo de gestão se fortaleça. Dito de outro modo, para que a gestão democrática aconteça, é primordial que todos se sintam pertencentes a esse movimento. Em suma, só se faz uma gestão democrática efetiva com a participação e autonomia dos atores envolvidos.

As famílias, por exemplo, deveriam se sentir pertencentes ao ambiente escolar, uma vez que a participação e o compromisso dos pais na vida escolar dos filhos são imprescindíveis para que a parceria entre escola e família ocorra e se torne mais alinhada. Vale salientar que tal parceria ainda não ocorre com frequência, embora haja um esforço para que esses núcleos (famílias/comunidade) componham as reuniões dos órgãos colegiados e fomentem as discussões de forma democrática. Concorda-se com Libâneo (2001, p. 125) quando afirma que:

A conquista de uma educação voltada à cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade familiar possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Uma gestão democrática participativa pressupõe a organização de um trabalho colaborativo, em que todos estejam comprometidos e envolvidos nos processos de tomada de decisão, de modo que se vá construindo e fortalecendo a noção de cidadania entre os sujeitos envolvidos no processo.

Gestão Democrática da educação compreende a noção de cidadania como a capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado (Coutinho, 2000, p.29).

Segundo Paro (1990), a gestão democrática da educação requer mais do que mudanças simples; precisa de uma transformação dos paradigmas que sustentam a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão muito menos burocratizada. Nesse sentido, cabe às equipes gestoras promover um ambiente de diálogo em que os problemas da escola sejam discutidos com transparência e que todos os membros envolvidos assumam a responsabilidade pelas decisões tomadas coletivamente.

Estabelecer vínculos de liderança e tomada de decisão compartilhada entre membros da equipe de gestão escolar inclui funcionários da secretaria da escola e também operacionais sobre questões que afetam sua atuação. Não fazê-lo representa criar bolsões de ineficácia na escola e situações de desgaste e até mesmo de atritos intergrupais (Lück, 2006, p.82).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da unidade escolar não pode ser visto apenas como um instrumento burocrático, e sim como um elemento que expressa a sua identidade.

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (Vagula *et al.*, 2011, p.30).

Em síntese, é fundamental que a elaboração do PPP seja uma construção coletiva para que esse documento, rico em detalhes, apresente ações e metas condizentes com a realidade de cada território e com as necessidades e

características locais. Caso contrário, não há possibilidade de promover uma educação com qualidade a que todos têm direito, conforme assegurado pelas leis brasileiras.

Quando se pensa em qualidade de ensino e nas dificuldades para implementar a gestão democrática nas escolas públicas, no cenário político e social atual, verifica-se que os obstáculos se devem mais à forma como as políticas públicas são conduzidas do que propriamente à disposição dos educadores de implementá-las. Muitas decisões ainda são definidas de cima para baixo pelos órgãos centrais, ficando a cargo dos gestores "repassar" as informações e orientações para a comunidade escolar. Na maioria das vezes, não há tempo suficiente para discutir as "propostas" das secretarias de educação, pois exige-se das escolas que elas sejam colocadas em funcionamento imediatamente.

Embora a legislação educacional brasileira enfatize a importância dos órgãos colegiados para incentivar a participação da comunidade na elaboração e condução do projeto político pedagógico, na prática, os momentos oportunos nesse fórum não são suficientes para discussões pertinentes. Ademais, quando surge a possibilidade de escuta, outras demandas burocráticas emergem. Dessa forma, muitas vezes, o PPP se torna um documento "de gavetas".

A consolidação do princípio da gestão democrática nas escolas públicas requer que a gestão pública dos sistemas de ensino também se torne democrática.

Existem democracias mais sólidas e menos sólidas, mais invulneráveis e mais vulneráveis; existem diversos graus de aproximação com o modelo ideal, mas mesmo a democracia mais distante do modelo não pode ser de modo algum confundida com um estado autocrático e menos ainda com um totalitário (Bobbio, 1986, p. 37).

Um ambiente social que não pratica a democracia dificulta o entendimento dos sujeitos sobre o que significa participar dos processos de decisão das instituições. Somado a isso, uma sociedade tão asoberbada de informações como a atual se torna um obstáculo ao exercício da democracia nas ações cotidianas da escola. Esse tipo de ambiente não favorece o entendimento do que são e para que servem os órgãos colegiados.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, compete aos órgãos colegiados da escola deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras:

Cabe aos conselhos, também, analisar as ações e empreender os meios para utilizá-los para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolares e locais, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, em espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (Brasil, 2004, p. 32).

Em geral, os órgãos colegiados mais lembrados são o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil e/ou os Conselhos Mirins. Entretanto, os conselhos de classe também são órgãos colegiados importantes, pois consistem em um espaço privilegiado para refletir sobre os processos pedagógicos que impactam as avaliações do desempenho escolar discente.

2.4 Os conselhos de ciclo na rede municipal de Santo André

As primeiras experiências de organização escolar em ciclos no Brasil começaram em meados da década de 1980, ainda dentro do regime militar, mas no contexto de redemocratização do país. Merece destaque o projeto do Ciclo Básico, implantado na rede estadual de ensino de São Paulo, que uniu, em um único ciclo de aprendizagem, as antigas 1ª e 2ª séries do 1º Grau (equivalente ao Ensino Fundamental atual), na tentativa de garantir a permanência na escola dos alunos provenientes das classes populares, interrompendo o círculo vicioso de repetência e evasão (Duran; Alves; Palma Filho, 2005).

Com a promulgação da Lei 9.394/1996, foram facultadas aos sistemas de ensino a organização da educação básica em ciclos e a adoção da progressão continuada, mesmo mantendo a progressão regular por séries:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – A desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1o É facultado aos sistemas de ensino **desdobrar o ensino fundamental em ciclos**.

§ 2o Os estabelecimentos **que utilizam progressão regular por série** podem adotar no ensino fundamental **o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, grifo nosso).

A proposta de mudança nas formas de organização escolar implicava uma mudança de concepção dos processos de aprendizagem e da função social da escola; portanto, não se restringia a uma alteração meramente formal e burocrática. De acordo com Sá e Sousa (2005, p. 664, grifo nosso).

Nas propostas de ciclos, o **compromisso com a democratização** do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender. Nas formulações mais conservadoras **chega a ser mantida a menção explícita às séries** como referência básica para a programação curricular, ainda que não mais se considere o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados.

No artigo mencionado, as autoras também pontuam que a maior resistência à organização em ciclos e à progressão continuada diz respeito às avaliações. Segundo elas, restringir as reprovações tem sido "o aspecto mais desestabilizador do trabalho escolar, exatamente porque se confronta com a pedagogia do exame". Ademais,

Os professores sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, alegando que o manejo da classe torna-se bem mais difícil nas escolas com ciclos, especialmente nas turmas de alunos mais velhos. A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem (Sá; Sousa, 2005, p. 674-675).

Na rede de Santo André, a organização escolar por ciclos teve início em 1999, quando passou a atender aos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1998. Desde então, o processo de organização foi sendo aprimorado nas discussões e reuniões de planejamento, buscando estratégias para essa reformulação, em função do regime de progressão continuada também adotado. Como em outros municípios que implantaram o sistema de ciclos, "a possibilidade de reprovar o aluno tem sido

limitada ao final de cada ciclo ou aos alunos que não apresentam a frequência mínima obrigatória às aulas" (Sá; Sousa, 2005, p. 675).

Rodrigues (2010) apresenta um retrospecto importante da reorganização do ensino no município. Nas palavras da pesquisadora: “[...] A decisão de Santo André foi promover a adesão dos Ciclos em todas as Unidades Escolares simultaneamente” (Rodrigues, 2010, p. 86). Com essa organização, todas crianças de sete e oito anos passaram a compor o primeiro ciclo, e crianças de nove e dez anos, o segundo ciclo.

Após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em meados de 2006, as crianças de seis anos passaram a integrar o primeiro ciclo. No ano de 2010, mediante o Parecer 03/10 de 13 de dezembro de 2010 e a deliberação pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André (CME/SA), deu-se a alteração de nomenclatura, de forma que cada ciclo passou a contar com subdivisões internas, para efeito de registro documental do Histórico Escolar do Aluno da rede municipal.

Quadro 3 - Organização em ciclos na rede municipal de Santo André

1º. Ciclo	1º. Ano
	2º. Ano
	3º. Ano
2º. Ciclo	4º. Ano
	5º. Ano

Fonte: Santo André, 2010.

No que tange ao princípio da gestão democrática, o Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André, em seu Art. 16 (Capítulo II, Seção II – Dos Conselhos de Ciclos), itens I a IV, estabelece que:

[...] Art. 16 – Os Conselhos de Ciclos são colegiados responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e construção do conhecimento e propiciará: I – a integração dos professores e das ações pedagógicas desenvolvidas nos ciclos e interciclos; II – a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos educandos; III – reflexão sobre as práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem escolar, buscando mediações pedagógicas adequadas; IV – a busca de soluções para os problemas detectados que deverão ser discutidas inclusive nas reuniões pedagógicas da Unidade Escolar (Santo André, 1998, p. 7-8).

Sobre o conselho de ciclo, de acordo com Oliveira e Machado (2012, p. 12):

[...] o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a importância do Conselho de Classe, está na possibilidade e capacidade de leitura coletiva da prática e, diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, mobilizarem esse coletivo no sentido de alterar as relações nos diferentes espaços da escola. O Conselho de Classe é um espaço educativo gerador de ideias, que deverá dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, possibilitando assim, aprendizagem efetiva a todos os alunos e ao professor uma reflexão da sua própria prática. Ao refletir sobre seu próprio trabalho, o professor terá oportunidade de construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, adquirindo um novo olhar pedagógico que se refletirá no espaço de sala de aula [...].

Isto posto, é preciso pensar nas reuniões de conselho de classe/ciclos como momentos de socialização dos desafios vivenciados em sala de aula e oportunidades para o intercâmbio de experiências e sugestões. Essas ocasiões possibilitam uma avaliação do processo ensino-aprendizagem, direcionando as intervenções de maneira apropriada e personalizada às reais necessidades de cada indivíduo, grupo ou turma.

Em um texto de estudos intitulado “Conselho de Classe”, elaborado pela Secretaria de Educação e enviado para as escolas em 2017, destaca-se o seguinte trecho:

[...] nosso conselho de ciclo constitui um espaço privilegiado de discutir coletivamente o processo de ensino e aprendizagem e pode fazê-lo ampliando a participação da comunidade escolar, assegurando a democratização das relações, estabelecendo planos viáveis de ação, propondo retomadas de conteúdos essenciais, mudanças de estratégias metodológicas e do processo de avaliação, e, quando necessário, rever concepções será fundamental [...] (Santo André, 2017, p.2).

Essa recomendação acerca do conselho de ciclo se ancora no que diz o Regimento Comum das Escolas Públicas Municipais de Santo André, em seus Art. 66, 67 e 69, sobre os princípios dos processos de avaliação:

Art. 66 – A avaliação do ensino e da aprendizagem é um processo contínuo, cumulativo e sistemático, tendo por objetivo a obtenção de informações, análise e interpretação do desenvolvimento do educando e dos envolvidos nas ações educativas, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico. [...]

Art. 67 – A avaliação terá por objetivos: I – diagnosticar a situação de aprendizagem para estabelecer diretrizes que nortearão o planejamento da ação pedagógica; II – verificar os avanços e dificuldades do aluno no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido; III – fornecer à Equipe da Ação Educativa elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento e/ou reorientação das ações; IV – possibilitar aos alunos, pais e/ou responsáveis, tomarem ciência e refletirem sobre os avanços e dificuldades do aluno, discutindo a avaliação e seu rendimento, tanto em

sala de aula como no Conselho de Ciclo, visando o seu envolvimento no processo de aprendizagem. [...]
 Art. 69 – [...] será fornecida síntese do desempenho do aluno, tendo em vista os avanços verificados em relação ao seu desempenho anterior e objetivos propostos para o período, considerando o registro da análise do início, os avanços e a conclusão do processo [...] (Santo André, 1998, p. 28-29).

De acordo com as normativas da rede, os conselhos de ciclo têm a função de direcionar as intervenções em um constante movimento de construção, por meio de avaliações processuais de programas integrados, direcionados às reais necessidades dos alunos, respeitando a diversidade dos saberes e processos de aprendizagem de cada um. Espera-se, portanto, que esse espaço se configure como um fórum de discussão coletiva sobre as práticas educativas e pedagógicas da escola e como espaço para fomentar as ações formativas e pensar os ajustes necessários à dinâmica escolar.

Quanto à sistemática, os conselhos de ciclo ocorrem trimestralmente e se organizam em três etapas: o pré-conselho, o conselho geral e o pós-conselho. A primeira etapa destina-se à reflexão sobre os processos de ensino e sobre as lacunas de aprendizagem, bem como as possibilidades e estratégias para que haja avanços nos processos de ensino. Dela participam os professores, individualmente, e a equipe gestora.

Figura 1 - Etapas dos conselhos de ciclo - Santo André



Fonte: Organizado pelas/os integrantes do Grupo de Trabalho de Avaliação e Documentação.

A segunda etapa concerne à reunião do conselho geral, que conta com a presença de todos os professores. Nela ocorrem a análise específica de cada caso, bem como o compartilhamento das ações e encaminhamentos traçados para o trimestre seguinte, com o intuito de oportunizar o avanço nas aprendizagens das crianças em questão.

Cabe ressaltar que, nos conselhos de primeiro e segundo trimestres, também acontecem ações formativas, preparadas pela equipe gestora com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Já a terceira etapa acontece na sequência dos momentos anteriores, a fim de se efetivarem as ações e encaminhamentos definidos no pré-conselho e no conselho geral.

O sistema de ciclos e o modelo de avaliação processual adotados da rede de Santo André nos anos 1990 estavam alinhados com os princípios democráticos de gestão pública da gestão do prefeito Celso Daniel, ao lado de uma série de outras políticas implementadas em governos posteriores, comprometidos com uma educação inclusiva e democrática. Buscava-se, assim, o avanço das aprendizagens de todos os estudantes.

No entanto, as políticas educacionais focadas em resultados nas avaliações de larga escala, intensificadas nas décadas seguintes, nem sempre criam as condições necessárias para a efetivação desse projeto. Por isso, alguns pesquisadores, como Sousa (2000), Alavarse (2003) e Sousa e Sá (2005), alertam que os ciclos e a progressão continuada, por si sós, não garantem as condições de aprendizagem para todos, podendo, ao contrário, esconder os mecanismos de exclusão que não aparecem nas estatísticas oficiais de aprovação.

Em Santo André, muitos avaliam que é preciso melhorar as práticas pós-conselho e ampliar os momentos formativos destinados ao corpo docente, pois, muitas vezes, eles ficam limitados a um período curto para que, no restante do tempo, sejam efetivadas demandas de cunho burocrático. Não menos importante, é imprescindível considerar a participação dos representantes dos conselhos de escola em momentos específicos do conselho de classe, a fim de que eles possam vivenciar tal dinâmica.

No contexto pós-pandêmico, tornou-se ainda mais necessário ressignificar o papel dos órgãos colegiados da escola e, em particular, dos conselhos de classe/ciclo como espaços democráticos para realinhar o trabalho coletivo dos professores. Para tanto, é preciso tomar por base um bom diagnóstico acerca do impacto do período da pandemia na organização da escola, no planejamento curricular, nos processos de ensino e aprendizagem e nas interações sociais no retorno às aulas presenciais.

3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E EFEITOS DA PANDEMIA

“A pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causadas por um inimigo invisível”.

(Boaventura de Sousa Santos)

A alegoria a que Boaventura Santos se refere diz respeito à fragilidade humana diante de um inimigo “infinitamente pequeno” (o vírus), que causou a perda de muitos entes queridos, principalmente, pela falta de iniciativas adequadas dos poderes públicos para conter uma pandemia que se alastrou com grande velocidade nos anos de 2020 e 2021. Os efeitos na educação passaram, em primeiro lugar, pelas dificuldades de acesso ao ensino remoto, ferindo o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988):

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Ao tratar desse artigo da CF de 1988, Cury alertava, em texto de 2008, que tal direito deveria “ser cercado de todas as condições”. Em outras palavras, ao Estado caberia garantir o acesso, a permanência e o direito de todos a uma educação de qualidade. Para isso, muitas outras condições são requeridas, tais como: a formação continuada, a valorização dos profissionais da educação e o pleno funcionamento das instituições escolares, com investimentos em infraestrutura, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos, entre tantas outras.

Quando a pandemia eclodiu, em março de 2020, não apenas as desigualdades sociais no Brasil se tornaram mais evidentes, mas também a falta de apoio do então governo federal para garantir esse direito constitucional.

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo (Oliveira; Junior, 2020, p. 721).

Em ensaio publicado naquele mesmo ano, Cury (2020) chamou a atenção para o “quadro manifesto” da educação em meio à crise sanitária, em notícias¹ publicadas pela imprensa: bem mais de 80% dos professores nunca haviam sido preparados para o ensino por meio de recursos tecnológicos; cerca de 25% das pessoas no Brasil não tinham conexão com a internet; e 56,6% não possuíam computador, sendo que o celular era o principal meio de acesso à rede para 97% da população.

Ademais, no texto citado, o autor antecipou o que depois se verificou em diversos estudos: “junto com a assinalação das desigualdades acima apontadas, haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação” (Cury, 2020, p. 11).

3.1 Desigualdades educacionais: uma questão muito anterior à pandemia

Como se sabe, as desigualdades educacionais são muitas desde muito antes da pandemia. Como assinalou Arroyo (2010), as causas das desigualdades educacionais vão além dos problemas intraescolares, uma vez que envolvem os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais que se refletem nos marcadores de gênero, raça, etnia e território, bem como afetam, principalmente, as populações que vivem no campo e na periferia das grandes cidades. Entender os problemas educacionais requer, antes de tudo, considerar todos os problemas sociais que cercam os seus atores.

Ao tratar do tema das desigualdades educacionais, há mais de uma década, Miguel Arroyo lembrou que, nos anos 1990, a prioridade das políticas públicas era garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola; na década

¹ Dados da pesquisa do Instituto Península (2020) e da PNAD-Contínua de 2018.

seguinte, o foco se voltou para as desigualdades de aprendizagem e a qualidade do ensino. Como apontam estes autores:

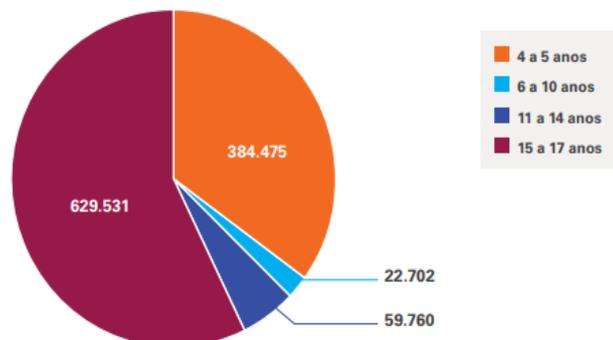
A discussão da qualidade da educação nunca apresentou tamanha centralidade como nos tempos atuais e a sua melhoria passou a ser uma meta compartilhada por todas as instâncias envolvidas, estando presente nas declarações de organismos internacionais e na agenda dos governos, dos políticos, do empresariado, dos movimentos sindicais e sociais, bem como de professores, estudantes e famílias (Borges; Castro, 2020, p. 10).

Contudo, uma reflexão feita por Arroyo no texto anteriormente mencionado, infelizmente, continua atual:

Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las. Privilegiam-se resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas. O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação (Arroyo, 2010, p. 1383).

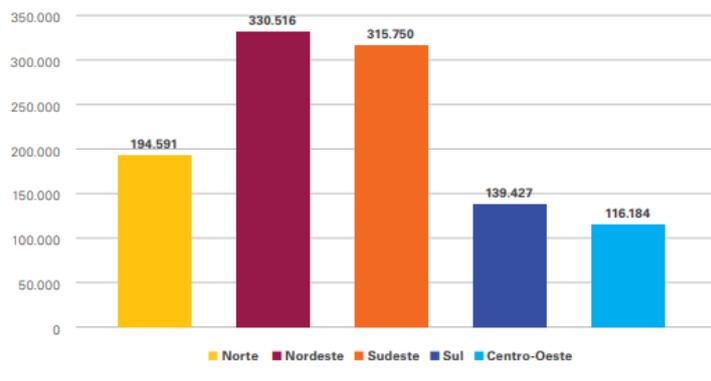
Os que conseguem vencer a barreira do acesso sofrem com a reprovação, com a distorção idade/série e com o fato de não terem garantido o direito de aprender e se desenvolver, o que leva à evasão e ao abandono. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD/IBGE) 2019, antes da covid-19, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes já estavam fora da escola, a maioria deles entre 15 e 17 anos e entre 4 e 5 anos, como mostram os gráficos a seguir:

Figura 2 - População de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil, em 2019



Fonte: IBGE/PNAD (2019).

Figura 3 - População de 4 a 17 anos fora da escola, por região, em 2019



Fonte: IBGE/PNAD (2019).

Verifica-se, no Gráfico 2, que, em números absolutos, o abandono escolar foi maior nas regiões Nordeste e Sudeste.

A exclusão escolar, como registrado, tem como origem os contextos socioeconômicos e culturais, e as desigualdades sociais se reproduzem nas escolas. Limitações e demandas do cotidiano e também as vivências escolares são obstáculos ou motivos para que crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória deixem de estudar (Unicef, 2021, p. 52)

O cenário da exclusão escolar é diferente em cada estado brasileiro, mas é significativamente maior nos estados da região Norte do Brasil, com percentuais de exclusão acima da média nacional (2,7%). Os estados que apresentaram maiores percentuais de crianças e adolescentes fora da escola, em 2019, foram o Acre (6,4%) e o Amapá (6,3%). No Nordeste, três estados apresentam percentuais abaixo da média nacional: Piauí (1,5%), Rio Grande do Norte (1,7%) e Bahia (2,5%), enquanto o Ceará registra o mesmo percentual da média nacional (2,7%). Destacam-se os estados de Alagoas (4,3%), da Paraíba (3,4%) e de Sergipe (3%), que apresentam os piores indicadores de exclusão na região.

No Sudeste, região mais rica do país, o Espírito Santo se iguala à média nacional, com 2,7%. Na Região Sul, o Rio Grande do Sul (3%) e o Paraná (2,9%) ultrapassam a média nacional. Por fim, no Centro-Oeste, verifica-se que todos os estados, inclusive o Distrito Federal, apresentam percentuais superiores à média nacional, de acordo com a mesma pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1 - População de 4 a 17 anos fora da escola, por estado, 2019

	Unidade da Federação	População de 4 a 17 anos	População de 4 a 17 anos que não frequenta a escola	Percentual da população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola
Norte	Rondônia	371.119	17.200	4,6
	Acre	226.502	14.453	6,4
	Amazonas	1.036.832	43.334	4,2
	Roraima	141.987	5.806	4,1
	Pará	2.149.037	89.692	4,2
	Amapá	212.750	13.441	6,3
	Tocantins	354.540	10.665	3
Nordeste	Maranhão	1.752.100	49.370	2,8
	Piauí	686.852	10.517	1,5
	Ceará	1.857.376	49.900	2,7
	Rio Grande do Norte	703.357	11.994	1,7
	Paraíba	827.820	28.309	3,4
	Pernambuco	1.934.774	56.277	2,9
	Alagoas	742.551	31.922	4,3
	Sergipe	492.645	14.918	3
	Bahia	3.103.264	77.309	2,5
Sudeste	Minas Gerais	3.846.022	93.491	2,4
	Espírito Santo	778.838	20.926	2,7
	Rio de Janeiro	2.748.009	58.459	2,1
	São Paulo	7.880.449	142.874	1,8
Sul	Paraná	2.079.537	61.192	2,9
	Santa Catarina	1.240.957	22.529	1,8
	Rio Grande do Sul	1.872.030	55.706	3
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	566.219	22.111	3,9
	Mato Grosso	727.330	23.609	3,2
	Goiás	1.435.885	54.654	3,8
	Distrito Federal	560.127	15.810	2,8
BRASIL		40.328.908	1.096.468	2,7

Fonte: IBGE/PNAD (2019).

As desigualdades educacionais também se associam a marcadores sociais de diferenças, tais como gênero, cor/raça e entre pessoas com e sem deficiência. Com o processo pandêmico, a falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos foi fator dificultador do ensino remoto, entre muitos outros que atingiram os segmentos mais vulneráveis da população:

A crise do novo coronavírus fez com que a internet fosse o principal meio de estudo e de disponibilização de materiais didáticos e aulas. No entanto, o acesso à internet por meio de computador é bastante desigual, visto que a maioria dos estudantes das etapas de alfabetização (68%), ensino fundamental (67%) e ensino médio (59%) não possui tal acesso no domicílio de moradia. Há expressivas desigualdades raciais – 76% dos pardos e 75% dos pretos não têm acesso a computador com internet, enquanto nos brancos o percentual é de 53% –, assim como disparidades regionais – nas regiões Norte e Nordeste essas proporções são superiores a 80% (Venturini *et al.*, 2020, p. 1).

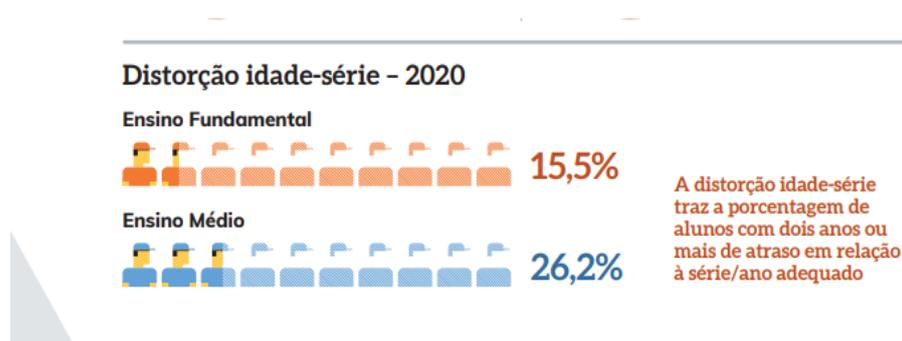
Em resumo, a pandemia evidenciou as desigualdades sociais pré-existent, prejudicando especialmente os estudantes das escolas públicas. Prova disso é que mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos ficaram sem acesso à educação no Brasil. Desse total, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia, de acordo com estudo da UNICEF (2021).

Os dados apresentados a seguir referem-se aos indicadores utilizados em estudos sobre desigualdades educacionais no Brasil (Alves, 2020; Kolinsky; Bartholo, 2020) e têm como objetivo caracterizar o macrocenário da educação no contexto da pandemia.

3.1.1 - Distorção idade/série

O indicador educacional distorção de idade/série mostra que, no ano de 2020, uma grande porcentagem de alunos do ensino fundamental (15,5%) já estava com atraso de até dois anos em relação ao ano que realmente deveriam estar cursando no ano de 2020. No ensino médio, essa porcentagem era de 26,2%, ou seja, mais de ¼ dos alunos na faixa etária de 15 a 17 anos. (Figura 2). Essa situação, que já era preocupante, certamente se agravou em decorrência da falta de acesso dos estudantes ao ensino remoto por dois anos seguidos.

Figura 4 - Distorção idade-série - Ensino Fundamental e Médio - 2020



Fonte: Todos pela Educação (2021).

Segundo o Censo Escolar de 2020, disponibilizado no Anuário Brasileiro de Educação Básica, essa taxa é maior entre os educandos do sexo masculino. Vale destacar que, percentualmente entre os indígenas, essa condição é bem maior, como se pode observar na Figura 5.

Figura 5 - Distorção idade/série, por gênero e cor/raça - 2020

Gênero		Cor/Raça					
Masculino	Feminino	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
3.501.612	2.305.762	1.526.132	1.215.734	300.144	2.656.332	16.591	92.441
(24,13%)*	(16,58%)*	(21,60%)*	(14,13%)*	(29,46%)*	(23,29%)*	(20,75%)*	(38,36%)*

Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

A distorção idade/série expressa o resultado das muitas reprovações, do abandono escolar e de novas tentativas de permanência sem sucesso, num ciclo que se retroalimenta. Nessa situação, encontram-se os estudantes que estão pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano ou série escolar no Ensino Fundamental. Essa barreira educacional também está associada às desigualdades de cor/raça, gênero e deficiência, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono.

Considerando a distorção idade/série, as desigualdades também são grandes entre modalidades e regiões do Brasil, conforme o Censo de 2020:

Figura 6 - Distorção idade/série, por modalidade e regiões -2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

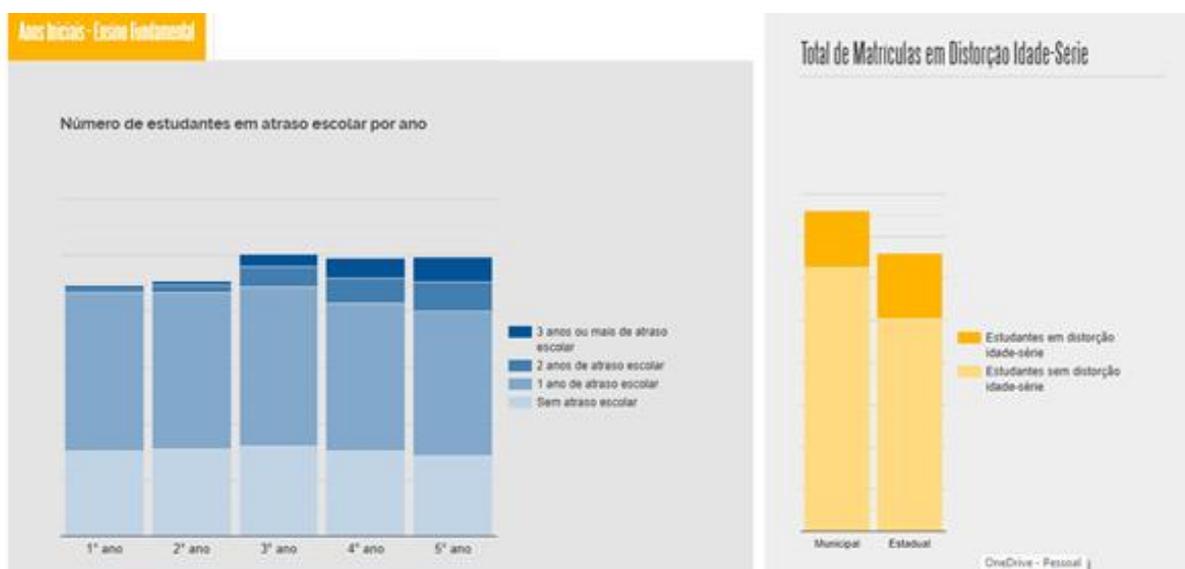
Observa-se, na Figura 6, que a distorção idade/série é maior no Ensino Médio e na região Nordeste, evidenciando as desigualdades por faixa etária e entre regiões do país. As desigualdades também se expressam de forma significativa na distorção idade/série entre alunos com e sem deficiência e entre as redes de ensino municipais e estaduais, como evidenciam as figuras 7 e 8.

Figura 7 - Distorção idade/série de alunos com e sem deficiência - 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Figura 8 - Distorção idade/série nas esferas municipal e estadual - 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Observa-se que a distorção de idade/série nos anos iniciais do Ensino Fundamental é maior no terceiro ano, com defasagem de escolaridade entre um e três anos das crianças matriculadas na etapa final do primeiro ciclo desse segmento, principalmente, na esfera municipal. Vale ressaltar que o Parecer nº 19 de 08 de dezembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação, no item 2.16, trazia indicações aos sistema de ensino a respeito das avaliações considerando o contexto excepcional da pandemia no final do ano de 2020.

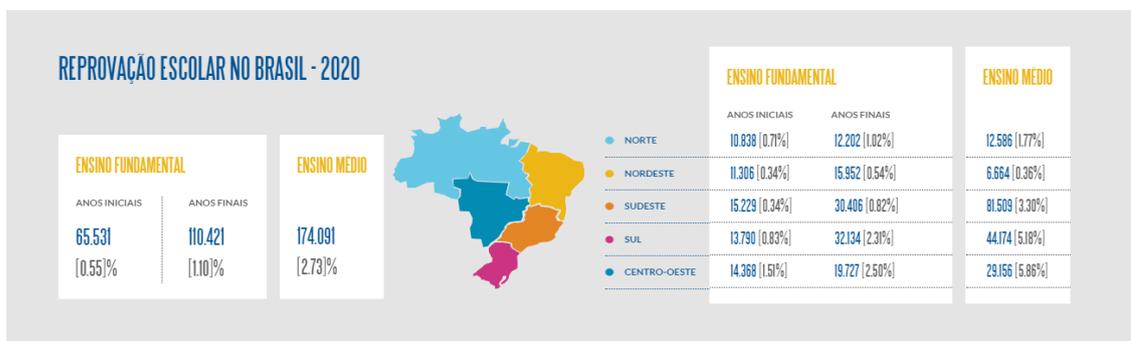
As avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (Brasil, 2020, p. 65).

Ou seja, as taxas de aprovação no primeiro ano da pandemia não refletem necessariamente o que as crianças deveriam ter aprendido em 2020. Depois que as crianças já estavam há nove meses fora da escola e longe do convívio social com outras pessoas, as avaliações do processo foram pensadas de forma que os alunos não fossem punidos pelo isolamento social ao qual tinham sido submetidos.

Essa orientação foi seguida no município de Santo André, *lócus* desta pesquisa, após consulta e levantamento realizado pela Secretaria de Educação das atividades efetivamente realizadas pelos discentes da rede, a partir dos quais foi feita uma revisão das expectativas de aprendizagem de cada ano do Ensino Fundamental. Desse modo, ao término de 2020, não houve reprovação nos finais de ciclos na rede de Santo André.

Ainda assim, é possível observar, na Figura 9, as taxas de reprovação por modalidade nas diferentes regiões do Brasil, verificando-se que as maiores taxas ocorreram ao fim do Ensino Médio.

Figura 9 - Reprovação por modalidade / regiões do Brasil - 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

É preciso considerar que esses números se referem ao momento em que todos já estavam imersos na pandemia. Mesmo assim, foi crescente o número de reprovações, avaliando-se a progressão das modalidades. No Ensino Fundamental (anos iniciais), a representação corresponde a 0,55% na taxa de reprovação. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a porcentagem corresponde a 1,10%. Em números absolutos, representa um total de 44.893 reprovações nessa etapa da educação básica. No Ensino Médio, a taxa é consideravelmente maior (2,73%), o que equivale a aproximadamente 63.670 reprovações.

Quando se fragmenta essa análise observando as regiões de nosso país, os

dados revelam que o índice de reprovação do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio na região Centro Oeste é mais significativo. Embora os índices sejam menores nas demais regiões, as reprovações também são significativas e em escala crescente, conforme avançam as etapas de ensino. A repetência e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho são fatores que desmotivam os jovens a continuar estudando, o que explica os altos índices de evasão escolar nesse segmento.

Ainda analisando a taxa de reprovação, pode-se constatar, na Figura 10, que o índice de reprovação nas esferas municipais (1,24%) e estaduais (2,74%) foi maior no Ensino Médio, comparado aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Figura 10 - Reprovação por redes de ensino - 2020



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC (2020).

Quando se consideram as variáveis de gênero, cor, raça e localização (rural e urbana) dos estudantes, observa-se, na Figura 11, que as taxas de reprovação são maiores entre os alunos do sexo masculino (1,46%) e entre os indígenas (1,74%). Todavia, quanto à localização, a taxa de reprovação foi maior nas zonas urbanas (1,31%) do que nas zonas rurais (0,75%).

Figura 11 - Reprovação, gênero, cor/raça e localização - 2020

Gênero		Cor/Raça					
Masculino 211.986 (1,46%)*	Feminino 138.057 (0,99%)*	Não Declarada 86.661 (1,23%)*	Branca 113.628 (1,32%)*	Preta 15.575 (1,53%)*	Parda 129.034 (1,13%)*	Amarela 948 (1,19%)*	Indígena 4.197 (1,74%)*
* Taxa de reprovação							
Localização							
Rural 28.342 (0,75%)*	Urbana 321.701 (1,31%)*	Área De Assentamento 2.694 (0,98%)*	Área Remanescente De Quilombo 802 (0,48%)*	Terra Indígena 2.845 (1,49%)*	Unidade De Uso Sustentável 365 (0,59%)*		

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC (2020).

3.1.2 Abandono escolar

O abandono escolar se caracteriza quando o aluno apresenta uma ausência de 15 dias consecutivos sem justificativa da família, e a escola não consegue contatá-la por nenhum meio de comunicação. Conforme a Lei 13.803, de 10 de janeiro de 2019, isso representa 30% do percentual permitido pela LDB, que determina que o aluno tenha, no mínimo, 75% de frequência para ser aprovado. Mais especificamente, de 200 dias letivos, 25% são 50 faltas; 30% de 50 equivalem a 15, o que seria caracterizado o abandono. Em seu Art.12, inciso VIII, determina-se: “notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei” (Brasil, 2019, p.06).

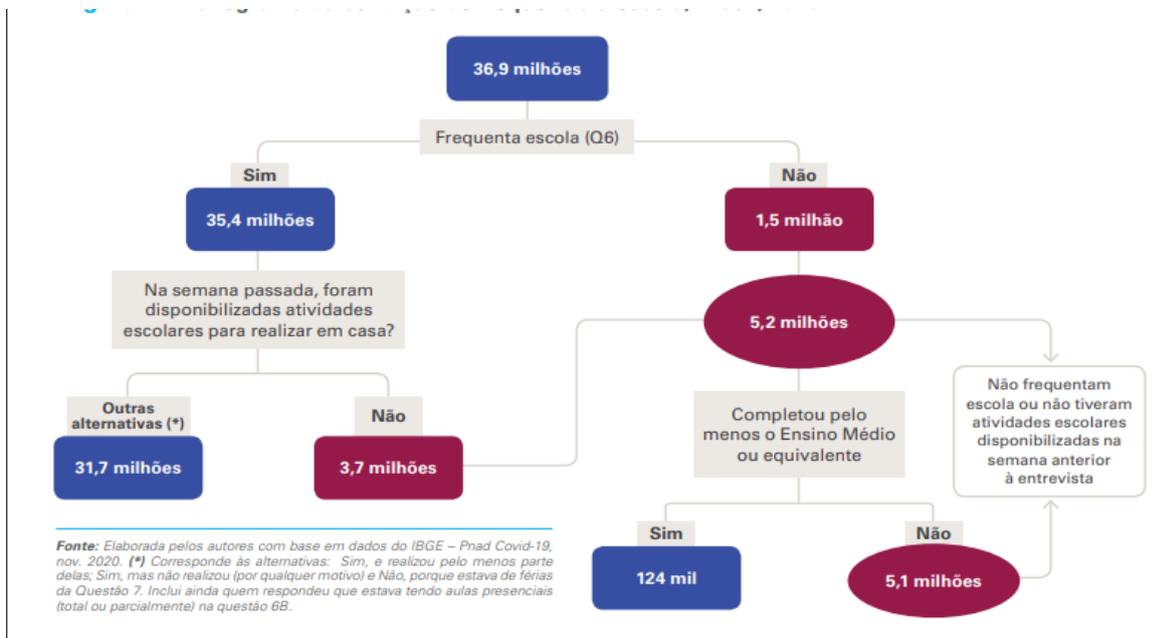
Quando o aluno não se matricula no ano seguinte, fica caracterizada a evasão escolar. Segundo Digiácomo (2005, p. 1),

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os

coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

O cenário registrado em 2020 contém informações sobre a dimensão da tragédia brasileira e indícios sobre quais iniciativas podem ser determinantes para o enfrentamento da exclusão escolar. Em novembro de 2020, portanto, ao fim do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/ IBGE, 2020):

Figura 12 - Fluxograma de frequência à escola, Brasil, 2020



Fonte: IBGE/PNAD (2020).

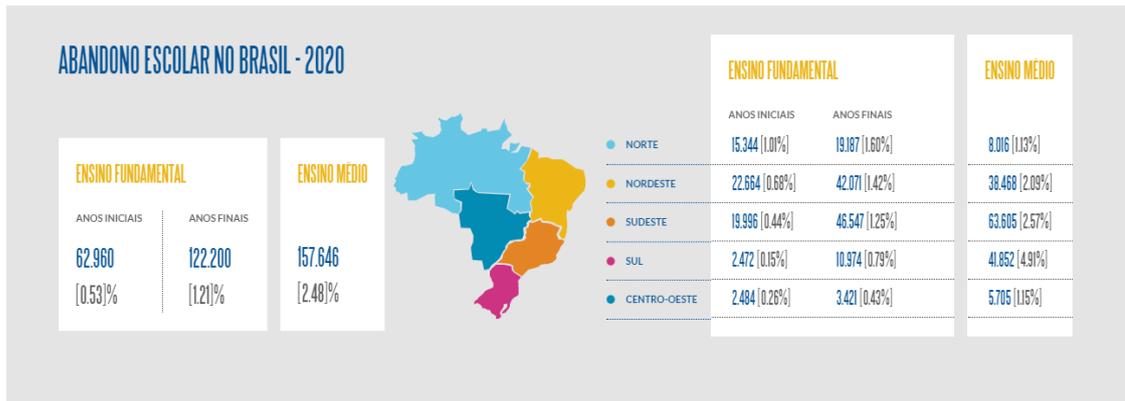
Conforme relatório da UNICEF (2021, p. 5): “Mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia”.

Com o agravamento da pandemia, a vulnerabilidade foi aumentando e, conseqüentemente, o índice de infrequência à escola, o que acarretou avanços na taxa de abandono escolar. Com base no relatório emitido pelo UNICEF em 2021, ainda que lentamente, de 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no país.

A questão do abandono escolar é muito preocupante, uma vez que muitas

famílias, após o retorno presencial, mesmo de forma gradativa, não mandaram os filhos para a escola. Por conseguinte, o índice de alunos com baixa frequência cresceu. Nas Figuras 13 e 14, observam-se os números de abandono escolar, com base no Censo Escolar de 2020.

Figura 13 - Abandono escolar, por etapa da educação básica e regiões - 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Comparando-se esses números com os resultados da PNAD/2019, verifica-se que, embora não contemplem as crianças de 4 e 5 anos, os índices de abandono escolar foram aparentemente menores em 2020. No entanto, eles confirmam que as maiores taxas de abandono ocorrem no Ensino Médio e nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. Quando se consideram as esferas municipais e estaduais, nota-se que as maiores taxas de abandono escolar (2,48) ocorrem nos sistemas estaduais, justamente porque são responsáveis pela oferta do Ensino Médio.

Figura 14 - Abandono por redes de ensino - 2020

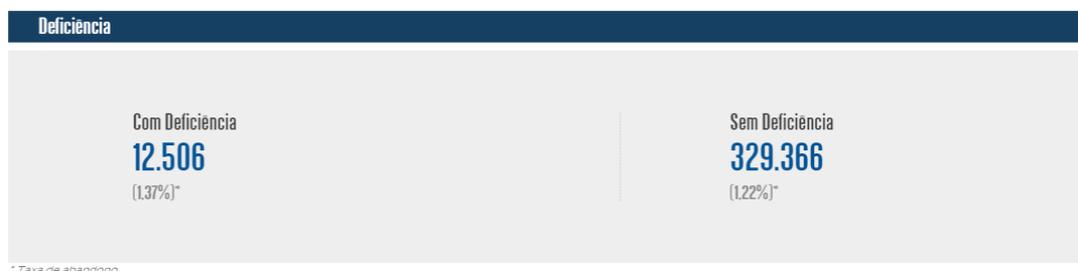


Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Constata-se, ainda, que o abandono escolar foi maior entre os alunos com deficiência (1,37%), que também estão entre aqueles com maior distorção

idade/série. Entretanto, esse índice não foi muito menor do que o dos estudantes sem deficiência que abandonaram a escola no ano 2020 (1,22%), como se verifica na Figura 15.

Figura 15 - Abandono escolar, alunos com e sem deficiência - 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Figura 16 - Abandono, gênero, cor/raça e localização – 2020



Fonte: Censo Escolar - INEP/MEC (2020).

Analisando a Figura 16, observa-se que o índice de abandono escolar, na perspectiva de gênero, cor/raça e localização, é maior entre os estudantes do gênero masculino (1,44%) e dos estudantes indígenas (2,99%), seguidos por estudantes de cor preta (1,69%) e pardos (1,40%). Em relação à localização, fica evidenciado que os maiores índices de abandono se encontram nas zonas rurais, especialmente em terras indígenas (3,44%). Com base nos dados levantados, é possível verificar que as taxas de abandono escolar, durante o período pandêmico, reproduzem as mesmas desigualdades de gênero, cor/raça e localização de períodos anteriores.

3.2 A gestão da educação em Santo André durante a pandemia

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a covid-19 pode ter matado mais de 15 milhões de pessoas em todo o mundo. Conforme dados do Observatório Covid-19-BR, até outubro de 2022, o número acumulado de óbitos em Santo André era de cerca de 3.500 pessoas, em uma população de cerca de 720.000 habitantes.

A pandemia trouxe muitos desafios à gestão municipal, às famílias e aos profissionais das diversas áreas do serviço público. Em 16 de março de 2020, com o agravamento da situação, a prefeitura publicou o Decreto nº 17317 (Santo André, 2020a), que proibia aglomerações na cidade para o enfrentamento e prevenção da nova doença. O mesmo decreto suspendeu gradativamente as aulas de 16 a 20 de março, a fim de que as famílias conseguissem se organizar, e as crianças fossem assistidas por algum adulto responsável:

Art. 1º Este decreto dispõe sobre medidas temporárias, de proteção e prevenção, para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André.

Art. 2º Ficam suspensos, até o dia 05 de abril de 2020, todas as atividades e eventos públicos coletivos de cunho cultural, esportivo, educacional, de lazer e cursos da Escola de Ouro, que envolvam concentração e aglomeração de pessoas.

Parágrafo único. A suspensão de que trata o caput deste artigo se aplica a todos os equipamentos públicos como o Museu da Casa do Olhar, Casa da Palavra, Bibliotecas, Ludoteca, Sabina, CRISA, CESAS, entre outros.

Art. 3º A suspensão das aulas nas escolas ou creches municipais será realizada da seguinte maneira:

I – Suspensão gradativa entre os 16 e 20 de março de 2020, quando os pais poderão optar por deixar seus filhos nas escolas ou creches da rede pública de ensino, para que possam se adequar às medidas temporárias de prevenção previstas neste decreto;

II – Suspensão total entre os dias 23 de março e 03 de abril de 2020, como medida de proteção e resguardo dos alunos.

Parágrafo único. As faltas durante o período de suspensão, gradativa e total, não serão registradas (Santo André, 2020a).

Em 19 de março de 2020, o Decreto nº 17322 (Santo André, 2020b) estendeu o período emergencial por 90 dias no município e, no dia 31, a Resolução 02/2020 (Santo André, 2020c) alterou as datas do calendário escolar, em virtude do adiantamento do recesso escolar para o mês de abril:

Art. 1º Fica estabelecido Recesso Escolar na Rede Municipal de Ensino de Santo André no período de 1º a 15 de abril de 2020, ratificando as demais disposições da Resolução nº 01/2020-SE, que estabelece diretrizes para definição dos calendários das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2020 (Santo André, 2020c).

No início do mês de abril, a Prefeitura Municipal iniciou o projeto “Merenda em Casa”, com vistas a minimizar a situação caótica que muitos estavam vivendo. A entrega das cestas básicas para as famílias ficou a cargo das equipes gestoras, em parceria com membros do conselho de escola e outros voluntários da comunidade escolar. O trabalho aconteceu dentro das instituições de ensino municipais, respeitando os protocolos sanitários indicados pelas autoridades, pois, naquele momento, pouco se sabia sobre o vírus.

Nesse período, igualmente ocorreu a antecipação de quinze dias do recesso escolar. Considerou-se que isso favoreceria a retomada das aulas em pouco tempo, mas o período de fechamento das escolas se prolongou, visto que a situação pandêmica estava se agravando. Assim, ao fim do recesso, em 16 de abril de 2020, os professores permaneceram em *home-office* até o dia 03 de maio. Enquanto aguardavam novas orientações da Secretaria de Educação, as escolas consultaram as famílias sobre os novos formatos que seriam adotados para a retomada das aulas e organizaram o planejamento de suas ações.

Durante a entrega das cestas, aqueles que não tinham condições de acessar as atividades disponibilizadas no *site* da Prefeitura — seja porque não tinham como realizar impressões, seja por falta de acesso à internet — receberam das escolas cadernos de atividades para que as crianças realizassem as lições em casa. Na ocasião, estabeleceu-se que o material seria entregue quinzenalmente, e os “*kits merenda*”, mensalmente.

Durante os primeiros meses, muitas famílias procuravam as unidades escolares para retirar cestas básicas e, nessa oportunidade, levavam atividades impressas, elaboradas pelos professores, a fim de que os estudantes pudessem realizá-las em casa. Dessa forma, garantia-se o mínimo de acesso possível para que os filhos participassem de todo o processo de escolarização.

Contudo, muitos pais procuraram as escolas para expor as dificuldades pelas quais estavam passando em decorrência da falta de acesso à internet ou de suporte tecnológico adequado, pois a maioria dispunha apenas de um aparelho de celular para que mais de uma pessoa pudesse utilizar. Mesmo as que tinham acesso à internet dominavam muito pouco a tecnologia, e poucas tinham condições de ajudar os filhos nas atividades domiciliares. Naquele momento, a maior preocupação das famílias era o desemprego e como manter a própria vida, diante da ameaça à população mais pobre.

À época, grande parte dos professores criou grupos de WhatsApp para estabelecer uma comunicação mais efetiva com as famílias. Algumas instituições compartilharam o acesso ao *blog* da unidade e/ou ao WhatsApp institucional, a fim de que os responsáveis tivessem acesso às informações da Secretaria da Educação por meio dessas ferramentas digitais. Em 30 de abril, a Secretaria tornou públicas as orientações normativas referentes ao ensino remoto, que teve início a partir de 04 de maio de 2020.

Por meio do Decreto Municipal nº 17.367, de 01 de maio de 2020, a Secretaria de Educação determinou o regime especial para as atividades escolares com aulas remotas a partir de 04 de maio de 2020. Desde então, os professores trabalharam intensamente, de forma que todas as crianças tivessem acesso às atividades e para tentar reduzir a defasagem das aprendizagens, que seriam inevitáveis, com base na “Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto” (Santo André, 2020).

Quadro 4: Ensino remoto - estratégias para o Ensino Fundamental, 2020.

<u>ENSINO FUNDAMENTAL</u>
Orientações para a família, tutores ou responsáveis quanto à interação com a criança, mediante momentos organizados no dia, em que realizem propostas juntos (adulto(s) e criança(s)).
Orientações para a família, tutores ou responsáveis de como organizar uma rotina incluindo as propostas de higiene/cuidados corporais, estudos, brincadeiras variadas, músicas e jogos diversos.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo a leitura, diária, de textos pelos pais ou responsáveis.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis indicando a leitura, diária, de textos pelas crianças, respeitando a faixa etária e o ano de escolaridade.
Orientações para as famílias, tutores ou responsáveis sugerindo filmes e programas infantis pela TV e/ou algumas propostas em meios digitais, quando for possível.
Contato com os pais, tutores ou responsáveis pelas propostas, mais efetivo com o uso de Internet (Whatsapp, E-mail, Facebook Institucional, Instagram Institucional, blog institucional) para possíveis esclarecimentos e combinados.
Elaboração de materiais impressos, compatíveis com a idade da criança, para realização de propostas como: sequências didáticas envolvendo propostas ajustadas aquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta do adulto.
Propostas a serem realizadas de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola, principalmente com os Livros Didáticos (PNLD), envolvendo propostas ajustadas aquilo que a criança já consegue realizar, mediante a complexidade que ela poderá dar conta sem a mediação direta do adulto.

Fonte: SANTO ANDRÉ (2020c).

Cammarano e Rosa (2021), em artigo intitulado: “O ensino remoto na rede municipal de Santo André: entre intenções e a realidade”, tratam especificamente das estratégias adotadas, no ano de 2020, pela rede municipal da cidade de Santo André, diante da pandemia. As autoras discutem as contradições e incertezas

relacionadas às normativas oficiais e às reais intencionalidades dos órgãos públicos, tendo em vista os resultados, e, em contrapartida, o aumento exacerbado do trabalho e das desigualdades educacionais.

Souza (2020), por sua vez, ressalta que não ocorreu, por parte da Secretaria da Educação um momento de escuta aos professores e gestores da rede para entender quais ações seriam realizadas para um ensino remoto com eficácia nesse momento emergencial:

Da minha janela, pude observar que a Secretaria da Educação da cidade não realizou uma consulta pública para conhecer as principais aspirações da população quanto aos rumos da Educação a ser desenvolvida com as crianças, sequer se as famílias tinham condições de conectar-se remotamente com a escola. Não possibilitou canais de escuta oficiais para conhecer se a forma como a educação remota seria estruturada atenderia aos anseios da comunidade escolar (Souza, 2020, p. 280).

Corroborando a ideia central da autora, ficou visível que a Secretaria de Educação não levou em consideração, num primeiro momento, as limitações e dificuldades que alunos, familiares, professores e gestores poderiam encontrar em relação ao ensino remoto, tanto por falta de acesso quanto do pleno domínio das tecnologias digitais para fins pedagógicos. Por conseguinte, todos tiveram de se reinventar. Na prática, “as unidades escolares cumpriram o papel de organizar o trabalho pedagógico das redes, pois, com a dispersão dos alunos, os órgãos centrais perderam temporariamente o controle sobre os sistemas de ensino” (Rosa; Martins, 2021).

Com base nas orientações do novo documento curricular e no projeto político-pedagógico das unidades escolares, os educadores prepararam as atividades que, a seu turno, eram previamente discutidas com equipes gestoras e acompanhadas pelas assistentes pedagógicas. É importante registrar que, durante esse período, as equipes gestoras cumpriram a carga horária de trabalho de forma presencial, responsabilizando-se pela impressão, separação e organização das atividades que os pais retiravam quinzenalmente, quando acontecia a entrega do “*kit merenda*”.

Como nem todas as famílias faziam as devolutivas, os professores não conseguiam acompanhar e avaliar, de fato, o processo de aprendizagem dos alunos. As atividades devolvidas aos docentes eram arquivadas para comprovação e validação do ano letivo. Na prática, as tarefas domiciliares realizadas ao longo da pandemia cumpriram muito mais uma função burocrática do que pedagógica.

Esse cenário foi visível em escolas públicas de todo o país (FCC, 2020;

Gestrado, Instituto Península, 2020) e em outros sistemas municipais da região do ABC Paulista, como mostraram os estudos de Rosa *et al.* (2020), Lamarca (2021), Reis (2021) e Santos (2021). De forma geral, essas pesquisas revelam que, por mais que os professores e as equipes gestoras tenham se esforçado, o ensino remoto emergencial foi um período muito conturbado, pois, além das dificuldades tecnológicas, muitas famílias não tinham condições psicológicas ou conhecimentos necessários para fazer as mediações pedagógicas indicadas pelos educadores.

Com a Resolução 04/2020, de 14 de agosto de 2020, ficou estabelecido que professores e alunos continuariam em caráter de *home-office*, e apenas os funcionários administrativos e da gestão escolar retornariam ao presencial com revezamento entre os pares. Dessa maneira, atenderiam à comunidade escolar mediante agendamento em casos em que não fosse possível o atendimento por *e-mail*. Quanto às equipes gestoras, elas continuaram nas escolas a fim de acompanhar as demandas administrativas, bem como para imprimir e organizar as atividades remotas entregues às famílias. Cammarano e Rosa (2021, p. 76) relatam que:

Na semana de 24 a 28 de agosto de 2020, a SE organizou grupos de trabalho com o objetivo de fazer uma reorganização curricular e redefinir as habilidades essenciais a serem trabalhadas, a partir do segundo semestre. Esses estudos deram origem a uma nova matriz de referência para cada ano dos dois ciclos do Ensino Fundamental. No mês de setembro, a SE desenvolveu uma plataforma denominada “Santo André Virtual”, que foi apresentada aos alunos e aos professores no mês de outubro, mas que só seria efetivamente implementada e operacionalizada no ano seguinte.

Vale mencionar que, em outubro de 2020, a Secretaria da Educação disponibilizou gratuitamente *chips* telefônicos para todas as famílias, com um plano mensal de dados. Mesmo assim, a iniciativa não foi suficiente para amenizar as dificuldades. Somente com o tempo, quando escolas e familiares já haviam se adaptado à situação emergencial, houve maior participação nos encontros *on-line*. Ao término do ano letivo, os educadores precisaram ter em mãos as atividades realizadas com as crianças ao longo do ano para que o calendário letivo fosse validado. Na reunião final de conselho de classe/ciclo, nenhum estudante ficou retido, visto que a situação foi desfavorável para todos.

O ano letivo de 2021 teve início em 08 de fevereiro, ainda com as aulas remotas e sem perspectiva de retorno imediato, uma vez que, nos meses de março e abril, houve um aumento muito grande do número de óbitos por covid-19,

enquanto as campanhas de vacinação no país avançavam lentamente. Um boletim extraordinário do “Observatório da Covid-19 da Fiocruz”, de 6 de abril de 2021, informava: “Ao longo da última semana (28 de março a 3 de abril de 2021) foram registrados valores recordes de óbitos por Covid-19, superando-se a marca de 3 mil mortes diárias” (Fiocruz, 2021, p.2).

Por essa razão, o primeiro semestre de 2021 foi também muito turbulento. Somente em junho, professores e alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) começaram a receber *tablets* para as aulas remotas. Algum tempo depois, esses equipamentos seriam utilizados presencialmente como suporte pedagógico em sala de aula. Após o recesso de julho, com exceção dos docentes que tinham mais de 60 anos ou alguma comorbidade, todos os demais retornaram ao trabalho presencial.

Na ocasião, os pais ou responsáveis puderam decidir se mandariam os seus filhos para a escola ou não. Poucos foram os que optaram pelo retorno, pois ainda se sentiam muito inseguros em razão da doença. Nessa fase, chamada de “ensino híbrido”, as salas de aula foram equipadas com aparatos tecnológicos para atender aos educandos em aulas síncronas e assíncronas. A suspensão da entrega do “*kit merenda*” ocorreu em setembro de 2021, causando um grande descontentamento dos familiares. Mas, com isso, as crianças foram voltando gradativamente para a escola.

O ano de 2021 terminou com cerca de 60% dos estudantes na modalidade presencial, de acordo com dados da unidade escolar em que atua esta pesquisadora. Sobre o retorno às aulas, corrobora-se o que observaram Cammarano e Rosa (2021, p.77):

Na retomada das aulas, a escola encontrou, de um lado, crianças enlutadas, marcadas por histórias de violência, ávidas de afeto e do convívio social interrompido pela pandemia; de outro, professores e gestores exauridos pela intensificação do trabalho nos últimos dois anos, amedrontados pela presença do vírus que ainda circula na sociedade como um espectro que ameaça toda a população.

Com relação às iniciativas do município para mitigar as lacunas de aprendizagem e as desigualdades educacionais ampliadas ao longo desses dois anos, pode-se citar a Resolução 12/2021 (Santo André, 2021a), segundo a qual as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental passariam a atender aos alunos por, pelo menos, 4 horas diárias, de segunda à sexta-feira, e por 1 hora para

recuperação, de segunda à quinta-feira.

Em novembro, a Resolução 13/2021 (Santo André, 2021b) determinou que as atividades presenciais ocorreriam todos os dias, e a recuperação no Ensino Fundamental seria “incorporada aos processos pedagógicos de cada turma”. Paralelamente, as equipes gestoras das unidades escolares começaram a fazer o levantamento mensal de todos os discentes que haviam tomado a vacina contra a covid-19. Isso foi importante para acompanhar a adesão das famílias à vacinação e, caso necessário, fazer encaminhamentos ao Conselho Tutelar.

Com o número crescente de baixas, por não comparecimento e infrequência dos alunos após o retorno às aulas presenciais, a rede de Santo André, em parceria com a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA) oficializou, em novembro de 2021, a implementação do programa “Nenhum a Menos”, criado para realizar a busca ativa desses alunos dentro das unidades escolares. O trabalho passou a ser realizado por assistentes sociais do programa, que faziam visitas domiciliares e, com apoio das equipes gestoras das escolas, comunicavam o Conselho Tutelar, que tomava as providências cabíveis de acordo com cada caso.

Vale esclarecer que a Busca Ativa Escolar é uma iniciativa que visa a identificar os estudantes que, por algum motivo, não estão frequentando a escola e, durante a pandemia, não foram alcançados pelo ensino remoto emergencial. Trata-se de uma ferramenta elaborada pelo UNICEF e pela União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para assegurar que todas as crianças e adolescentes voltem a frequentar a escola. Esses dois órgãos contam com a parceria do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). De acordo com o guia Busca Ativa Escolar, publicado em 2017, os seus objetivos são:

- Mapear e identificar as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão;
- Identificar as causas da exclusão ou do risco de exclusão;
- Criar subsídios, a partir dos dados gerados, para o desenvolvimento de políticas de inclusão escolar e a implementação de estratégias para (re)matricular e manter as crianças e os adolescentes na escola.
- Controlar e acompanhar a (re)matricula na escola (Busca Ativa Escolar, 2017a, p. 41).

Para ser efetivo, o trabalho de busca ativa precisa alcançar a meta do programa: fazer com que nenhum educando fique fora da escola. O acesso e a

permanência desses alunos precisam ser garantidos para que se cumpra o direito à educação estabelecidos na legislação educacional brasileira.

Em 08 de fevereiro de 2022, o ano foi iniciado de forma presencial e assíncrona, permanecendo assim até o dia 13 de março, quando as aulas passaram a ser totalmente presenciais para todos os alunos, com exceção daqueles que tivessem alguma comorbidade. Por meio da Resolução 4/2022 (Santo André, 2022a), a Secretaria de Educação definiu normas e orientações para que as unidades escolares organizassem os processos de continuidade dos estudos no primeiro ano pós-pandemia:

Art. 3º As Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santo André deverão formular seu Projeto Político-Pedagógico, enquanto projeto curricular, articulado e integrado aos diferentes contextos sociais, bem como ao documento curricular matricial da referida Rede, explicitando: As estratégias de apoio e recuperação de aprendizagens, considerando a promoção de propostas individuais e coletivas voltadas a crianças, jovens e adultos que apresentem dificuldades em seu desempenho (Santo André, 2022, p. 3).

Vale lembrar que, no mês de outubro, por meio de uma parceria público-privada, a Secretaria da Educação realizou avaliações diagnósticas das aprendizagens dos estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental pela Plataforma *Iclipe*. De acordo com informações publicadas no *site* da prefeitura:

A iniciativa, liderada pela Profª Drª Maria Inês Fini, aplicou provas apresentadas no formato digital, via Plataforma *Iclipe*, contribuindo para que a rede municipal pudesse trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos no período do ensino remoto. Sendo assim, os profissionais tiveram acesso a informações que permitiram mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, funcionando de fato como um diagnóstico (Santo André, 2022b, s/p).

Diferentemente do ano anterior, ao fim de 2021, os alunos que apresentaram grande defasagem de aprendizagem não prosseguiram para o próximo ano/ciclo. Os critérios para aprovação e reprovação foram discutidos por professores e gestores em reuniões de conselho de classe, mas elas, em geral, não contam com a participação dos alunos, tampouco das famílias ou da comunidade.

Conforme reportagem do jornal regional “Repórter Diário” (Garcia, 2022), as avaliações identificaram muitos prejuízos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Por isso, criou-se o programa “Toda Criança tem Direito de Aprender”, com o objetivo de oferecer reforço escolar para discente do 3º, 4º e 5º anos da Rede Municipal de Santo André,

em março de 2022.

O programa tem carga horária de duas horas diárias e é oferecido nos Centros Educacionais de Santo André (CESA), das 11h às 13h, para as crianças que estudam das 13h às 18h, e das 12h às 14h, para as crianças que frequentam a escola das 7h às 12h. Segundo a Prefeitura de Santo André,

Trata-se de mais uma iniciativa da Secretaria de Educação realizada nos 12 Centros Educacionais de Santo André, que anteriormente eram espaços educacionais destinados apenas às atividades complementares. Visando minimizar os impactos da pandemia na Educação, estes espaços passaram a configurar uma extensão da sala de aula para recuperar o déficit de aprendizagem na rede municipal. A Secretaria de Educação conta com formação sistemática conjunta dos monitores de atividades pedagógicas e monitores de ações complementares, planejamento articulado semanal das atividades, utilização de material didático específico e avaliações periódicas. Os resultados serão objeto de análise, reflexão e fundamento para novas ações (Santo André, 2022c, s/p.).

Entretanto, como o programa de reforço não ocorre nas unidades escolares, o deslocamento dos educandos entre a escola e os CESA nem sempre é possível. Ademais, os horários das atividades de reforço impõem uma jornada escolar bastante pesada para as crianças pequenas, o que nem sempre é produtivo. Vale ressaltar que, os estudantes que participam do programa contam com o material didático adquirido da Aprender Editora, com sede no estado do Ceará,

De acordo com informações publicadas no site do CESA, o material "TEMA – Tempo de Mais Aprender" pode contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, já que se trata de uma

coleção [que] foi adotada a partir de uma pesquisa minuciosa realizada pela Secretaria de Educação e dos exitosos resultados colhidos na cidade de Sobral, estado do Ceará, após evolução nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na região (Santo André, 2022).

A proposta era a de que, ao longo de 2022, os alunos que trabalhassem com os materiais adquiridos da editora fossem acompanhados pelas professoras da sala regular. Para tanto, esperava-se que realizassem um plano de acompanhamento, elencando as dificuldades e avanços obtidos dos educandos que ficaram retidos no ano/ciclo de 2021.

O cenário descrito nesta seção faz parte do esforço de compreender o período conturbado de afastamento das crianças da escola. Resta saber se as iniciativas empreendidas tanto pelos sistemas de ensino quanto pelas unidades escolares têm sido suficientes e/ou adequadas para reduzir as desigualdades

educacionais aprofundadas nos anos de 2020 e 2021.

Os resultados das avaliações externas, traduzidos pelo IDEB de 2021, não refletem necessariamente a extensão das perdas e danos educacionais herdados da pandemia. São os atores da escola que têm uma visão mais precisa dos desafios a serem enfrentados doravante. Decidir como encará-los dependerá, em grande medida, da capacidade dos docentes e gestores de usarem os espaços coletivos da escola para discutir e definir estratégias a fim de garantir o direito de aprender de todas as crianças. O conselho de classe é um dos espaços privilegiados para esse debate.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado na introdução, esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: Qual a percepção das equipes gestoras das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Santo André sobre o papel e funcionamento dos conselhos de ciclo no contexto pós-pandêmico? Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

- Identificar o posicionamento das equipes gestoras sobre as ações e encaminhamentos dos conselhos de ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os fatores que incidiram sobre os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Objetivos específicos:

- Identificar, nas normativas da Secretaria de Educação, as orientações relacionadas às práticas de avaliação no contexto da pandemia e no retorno às atividades escolares presenciais;
- Conhecer a percepção das equipes gestoras sobre a organização, o funcionamento e o papel dos conselhos de ciclo, considerando os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem dos alunos no retorno às atividades presenciais;
- Elaborar, com base nas evidências obtidas pela pesquisa, um produto educacional que auxilie as equipes escolares a aperfeiçoar os mecanismos democráticos de funcionamento dos conselhos de ciclo nas escolas da rede municipal de Santo André.

4.1 Abordagem metodológica

Tendo em vista os objetivos arrolados, adotou-se uma abordagem metodológica mista que, segundo Creswell (2007, p.27) "combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa" de coleta e análise de dados.

Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade.

No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (Creswell, 2007, p. 34-35).

Tashakkori e Teddlie (2010, p. 273) resumem em nove as características gerais das pesquisas com métodos mistos, das quais destacam-se três: o ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do método em qualquer estudo a ser empregado.

Para Spratt, Walker e Robinson (2004, p. 9-10), a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria, por meio de um olhar sobre o fenômeno social como algo objetivo e mensurável. Já a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem buscando a emergência de uma teoria e considera o fenômeno social como algo construído pelas pessoas. Cumpre salientar que os autores utilizam a expressão *social reality*, porém a problematização entre realidade/objetividade e interpretação/subjetividade conduz ao emprego da expressão “fenômeno social”.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporciona também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt; Walker; Robison, 2004, p. 6).

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento das normativas da Secretaria Municipal de Educação relativas às orientações para a reorganizar os processos de ensino-aprendizagem, o que incluiu repensar o currículo e as avaliações. O Regimento Comum da Escolas da Rede Municipal de Santo André também foi consultado, sobretudo no que tange à organização e ao funcionamento dos conselhos de ciclo.

Essa etapa da pesquisa se caracterizou como uma pesquisa documental (atos normativos de domínio público), que, segundo Gil (2002, p. 62-63), apresenta vantagens, pois é “fonte rica e estável de dados”. Isso porque não implica custos ou contato com sujeitos, além de possibilitar uma leitura aprofundada das fontes. Em outras palavras,

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (Pádua, 1997, p. 62).

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário estruturado (APÊNDICE A), no formato *on-line*, para os integrantes das equipes gestoras da rede pública do município de Santo André (pesquisa de campo, cuja amostra será realizada com 100 participantes). Marconi e Lakatos (1996, p. 88), definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

A presente pesquisa caracterizou-se, portanto, como um estudo exploratório, na medida em que buscou se familiarizar com a problemática dos conselhos de ciclo no contexto pandêmico e pós-pandêmico. A relevância dos estudos exploratórios é que eles permitem identificar tendências a respeito do tema investigado e sinalizar aspectos que precisam ser aprofundados em outras pesquisas.

4.2 O contexto da pesquisa

A cidade de Santo André está situada a sudeste da região metropolitana da cidade de São Paulo, conhecida como Grande ABC Paulista. De acordo com o IBGE (2020), a população estimada é de 723.889 habitantes, distribuídos em um território de 175.782 km².

O município dispõe de uma rede educacional constituída atualmente por 65 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), que também atendem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Fazem parte da rede 6 EMEI, que atendem a crianças de 03 a 05 anos, e 44 creches, que atendem a crianças de 0 a 3 anos.

A Secretaria Municipal de Educação tem uma organização administrativa composta por 3 Departamentos (Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais; Departamento de Educação Infantil e Fundamental; Departamento de Educação de Jovens e Adultos). Cada um deles é composto por gerências, responsáveis por assuntos diversos, tais como: administrativos, projetos especiais, projetos pedagógicos, educacionais e curriculares, formação continuada, entre

outros.

A rede é dividida em setores (grupos de escolas) de acordo com as regiões da cidade, sob responsabilidade de coordenadores de setor. No âmbito das unidades de ensino, cada uma conta com uma equipe gestora formada por: um(a) diretor(a), um(a) vice-diretor(a), um(a) assistente pedagógico(a) e professores assessores de Educação Inclusiva (PAEI). Ademais, é composta por corpo docente, discente e funcionários terceirizados.

4.3 Instrumentos e Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos-alvo da pesquisa são integrantes das equipes gestoras das EMEIEF de Santo André: diretores, vice-diretores, assistentes pedagógicos e PAEI. O questionário foi disponibilizado aos participantes, em formato eletrônico, por meio da ferramenta Google Forms. O instrumento foi encaminhado por *e-mail* e por grupo de WhatsApp dos contatos da pesquisadora principal, com prévia autorização da Secretaria da Educação.

É importante ressaltar que o estudo foi aprovado, em 15 de maio de 2023, pelo Parecer (CAAE) n. 69147323.4.0000.5510 do Comitê de Ética da USCS. Os respondentes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, redigido de acordo com as recomendações da Resolução CNS n. 466 de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, o documento foi encaminhado à Secretaria da Educação, que designou um supervisor para a realização da pesquisa de campo.

As questões do questionário foram estruturadas em quatro partes, da seguinte forma:

- Perfil dos participantes.
- Eixo 1: Condições para o ensino remoto emergencial.
- Eixo 2: Avaliações de aprendizagem no contexto pandêmico e pós-pandêmico.
- Eixo 3: Organização e funcionamento dos conselhos de ciclo.

A primeira parte foi composta por 7 questões, com o objetivo de caracterizar o perfil socioprofissional dos respondentes; a segunda contou com 4 questões relativas ao primeiro eixo temático, que tratou das condições do ensino remoto

emergencial; a terceira contou com 7 questões relativas ao eixo temático sobre as avaliações de aprendizagem no contexto pandêmico e pós-pandêmico; e a quarta part apresentou 6 questões relativas à organização e ao funcionamento dos conselhos de ciclo nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Além disso, foi disponibilizado um espaço complementar para que os participantes pudessem fazer comentários adicionais sobre os conselhos de ciclo no contexto pós-pandêmico e/ou outros aspectos que julgassem necessários.

Findo o prazo de respostas, após duas semanas, obtiveram-se respostas de 44 participantes, cujos resultados ficaram automaticamente disponíveis para a equipe de pesquisa, em uma planilha eletrônica gerada em Excel, assim como os gráficos correspondentes às respostas de cada uma das questões. Na próxima seção, apresentam-se os resultados obtidos.

5 CONSELHOS DE CICLO NA ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR

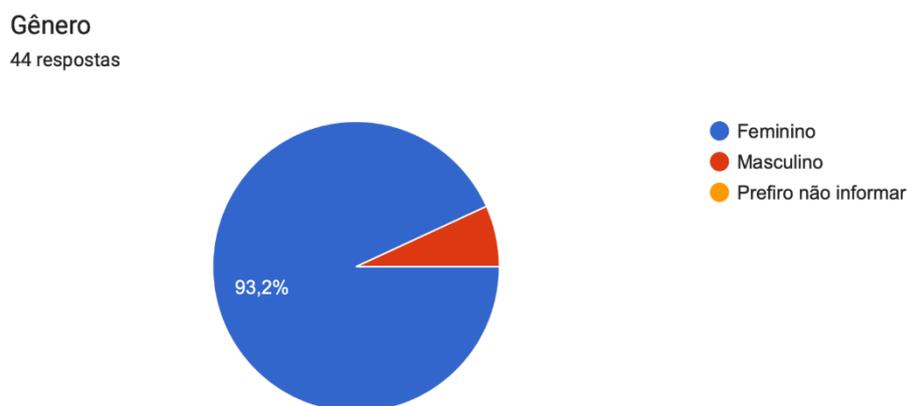
Nesta seção, apresenta-se a sistematização dos dados da pesquisa de campo, procurando interpretá-los com base no referencial teórico do trabalho em articulação com os dados documentais da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no contexto da pandemia de covid-19.

A leitura e a análise das respostas às 25 questões do questionário foram organizadas de acordo com as categorias temáticas definidas previamente no próprio instrumento de coleta, a saber: a) Perfil dos participantes; b) Condições do ensino remoto na visão da equipe gestora; c) Avaliação das aprendizagens, organização e funcionamento dos conselhos de ciclo; d) Reflexões e comentários adicionais dos participantes.

5.1 Perfil dos participantes

Analisando o perfil dos 44 participantes, observa-se que 93,2% são mulheres, e apenas 6,8% são do sexo masculino, o que reforça a constatação de muitos outros estudos de que a área de Educação é predominantemente feminina (Vianna, 2013).

Figura 17 - Gráfico de gênero dos participantes



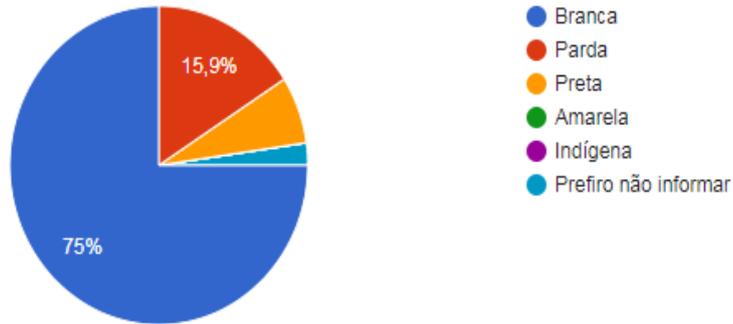
Fonte: Elaboração própria.

Quanto à raça/cor, a maioria (75%) se declarou branca, e 15,9%, parda. A percentagem de profissionais que se declararam pretos foi bastante reduzida

(6,8%), o que também evidencia desigualdades de raça/cor no interior da profissão.

Figura 18 - Gráfico de raça/cor dos participantes

Raça/Cor (de acordo com IBGE)

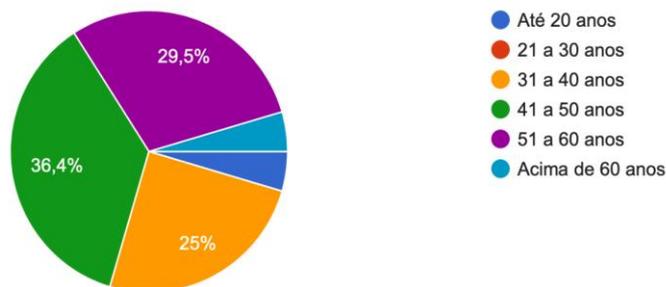


Fonte: Elaboração própria.

No gráfico a seguir, pode-se perceber que o grupo majoritário dos gestores encontra-se na faixa etária entre 41 e 50 (36,4%), seguido de 29,5% que estão na faixa entre 51 e 60 anos. Os outros 25% estão na faixa entre 31 a 40 anos de idade.

Figura 19 - Gráfico da faixa etária dos participantes

Faixa Etária
44 respostas



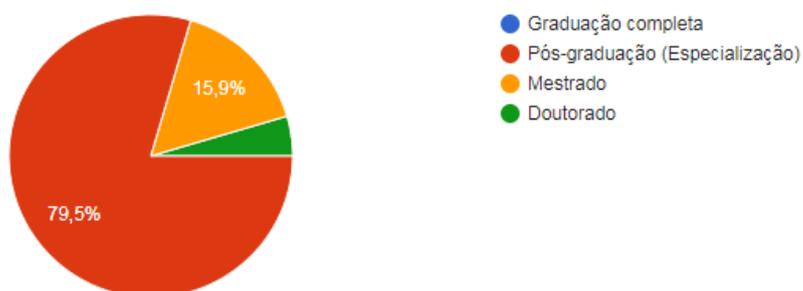
Fonte: Elaboração própria.

Em relação à formação e atuação dos gestores, pode-se observar que nenhum tem apenas graduação: a maioria (79,5%) realizou, ao menos, um curso de pós-graduação/especialização na área da Educação, o que indica o interesse ou necessidade constante de aperfeiçoamento. Uma porcentagem significativa (15,9%) tem mestrado na área da Educação, mas apenas 4,5% têm doutorado.

Figura 20 – Gráfico de formação acadêmica dos participantes

Titulação mais elevada

44 respostas



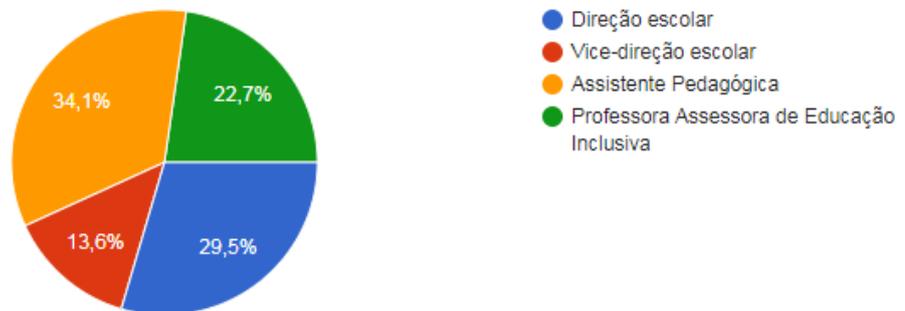
Fonte: Elaboração própria.

Dentre os profissionais que participaram da pesquisa, a maior parte (34,1%) atua na função de assistente pedagógico(a), seguida dos diretores (29,5%) e das professoras assessoras de Educação Inclusiva (22,7%). Vice-diretores representam a menor porcentagem da amostra (13,6%).

Figura 21 – Gráfico de cargo/função

Cargo/função (com maior carga horária)

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos participantes (75%) atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e somente 6,8% nos anos finais dessa etapa de ensino. 2,3% atuam na Educação de Jovens e Adultos. Os 18,2% restantes atuam como PAEI, função que abrange desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 22 – Gráfico de etapa/modalidade de atuação na Educação Básica

Etapa/modalidade da Educação Básica em que atua (com maior carga horária)

44 respostas

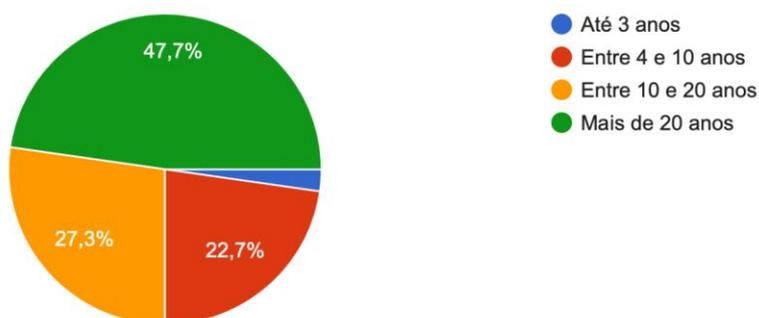


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo de experiência docente, a maioria (47,7%) tem mais de 20 anos de experiência. Há também uma porcentagem significativa de profissionais que têm de 10 a 20 anos de experiência no magistério (27,3%). A porcentagem dos que atuam até 3 anos é bem menor (2,3%). Os dados indicam que a maioria dos gestores é formada por profissionais com vasta experiência docente.

Figura 23 - Gráfico do tempo de experiência na docência

Tempo de experiência docente
44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Sintetizando esta categoria de análise, pode-se dizer que o perfil dos profissionais que participaram da pesquisa é formado por mulheres, predominantemente brancas, com idade acima de 30 anos e significativa experiência como docentes da educação básica. Desse modo, infere-se que têm grande familiaridade com a cultura pedagógica da rede de Santo André e, portanto, com as formas de atuação dos conselhos de classe/ciclo nesse sistema municipal de ensino.

5.2 Condições do ensino remoto emergencial em Santo André

As questões deste eixo temático foram compostas no formato de escala do tipo Likert, com o objetivo de identificar como os respondentes se posicionam em relação às afirmativas propostas. Utilizou-se o intervalo de 1 a 5, sendo 1 equivalente à alternativa "Discordo Totalmente" e 5 "Concordo Totalmente". Desse

modo, entende-se que 4 representa uma discordância parcial; 3 representa um ponto neutro (nem concorda, nem discorda totalmente); e 2 representa concordância parcial com a assertiva de cada questão.

O conjunto das questões visou a conhecer a percepção dos respondentes em relação às condições de oferta do ensino remoto emergencial na rede de Santo André, ao longo dos anos de 2020 e 2021. Desse modo, entende-se que seria possível traçar um cenário dos entraves enfrentados no período para dar continuidade às atividades escolares.

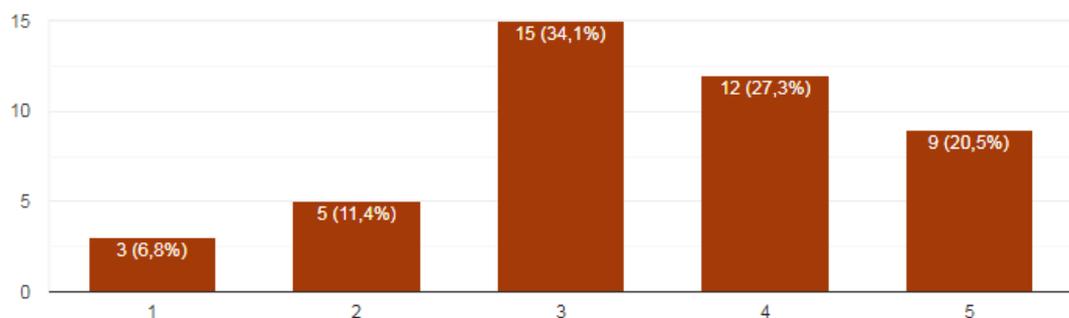
Vale ressaltar que o posicionamento dos participantes expressa as condições e as características da comunidade atendida em cada unidade de ensino que, por sua vez, refletem as desigualdades e contrastes socioeconômicos da população residente em diferentes regiões da cidade.

A primeira afirmativa deste eixo temático foi colocada nos seguintes termos: **"Durante o fechamento das escolas, A MAIOR PARTE dos alunos da minha escola teve dificuldades de acesso à internet"**. Com essa assertiva, procurou-se inferir o grau de dificuldade enfrentado pelos professores para fazer chegarem às famílias e aos alunos as atividades escolares compartilhadas por meio de ferramentas digitais. O gráfico referente a essa questão apresentou os seguintes resultados:

Figura 24 - Gráfico do acesso à internet durante o ensino remoto

Durante o fechamento das escolas, A MAIOR PARTE dos alunos da minha escola teve dificuldades de acesso à internet.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

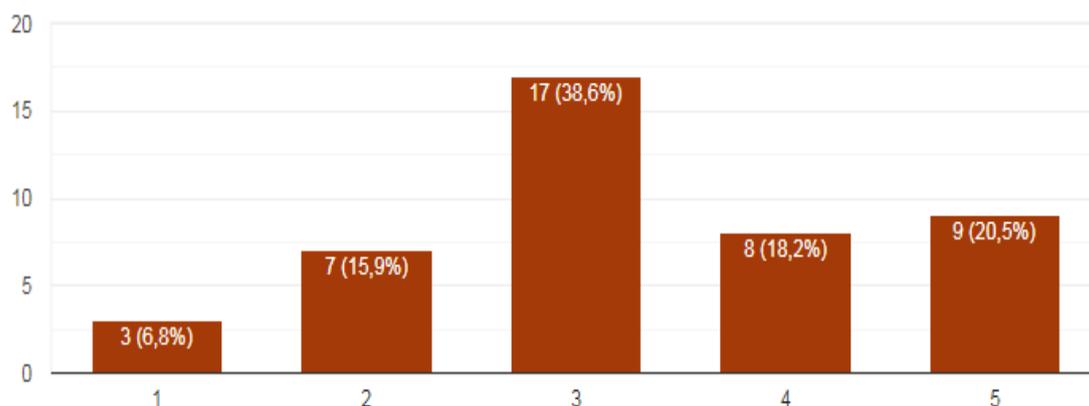
Durante a leitura dos gráficos, percebe-se necessidade de considerar o posicionamento dos participantes em termos de maior ou menor discordância/concordância com as afirmações. Assim, na primeira assertiva, embora o "ponto neutro" (3) concentre a maior porcentagem de respostas (34,1%), é nítido que a maioria (47,8%) se concentrou nas alternativas 4 (concordo parcialmente) e 5 (concordo totalmente). Já as alternativas 2 (discordo parcialmente) e 1 (discordo totalmente) concentraram o menor número de respostas (18,2%). Essa leitura permite concluir que alunos de apenas 6,8% (que representam 3 respondentes) não tiveram muitos problemas de acesso à internet.

O mesmo procedimento foi feito na análise da segunda assertiva: "**A MAIORIA dos alunos da minha escola acessou as atividades remotas pelo celular**", obtendo-se resultados semelhantes à questão anterior. Ou seja, 38,7% concordaram parcial ou totalmente com essa assertiva. O ponto neutro (3) concentrou o maior número de respostas (38,6%), o que sugere que parte considerável dos alunos também acessou as atividades remotas pelo celular. Chama a atenção que os mesmos 6,8% da questão anterior afirmaram discordar totalmente dessa assertiva, permitindo concluir que poucos estudantes acessaram as atividades por outros dispositivos, como *tablets* ou computadores.

Figura 25 - Gráfico do acesso às atividades remotas pelo celular

A MAIORIA dos alunos da minha escola acessou as atividades remotas pelo celular.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Os dados das duas primeiras questões reforçam o que dizem muitos estudos sobre as desigualdades educacionais durante a pandemia. Mais especificamente, que a falta de conexão com a internet ou o acesso ao ensino remoto pelo celular foram fatores que incidiram de forma desigual sobre os processos de ensino-aprendizagem de educandos de escolas públicas e privadas, municipais e estaduais em diferentes regiões do Brasil:

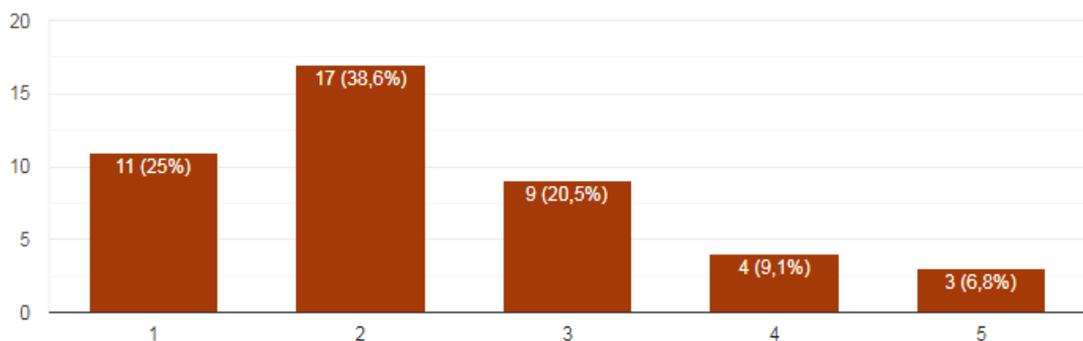
A crise do novo coronavírus fez com que a internet fosse o principal meio de estudo e de disponibilização de materiais didáticos e aulas. No entanto, o acesso à internet por meio de computador é bastante desigual, visto que a maioria dos estudantes das etapas de alfabetização (68%), ensino fundamental (67%) e ensino médio (59%) não possui tal acesso no domicílio de moradia (Venturini *et al.*, 2020, p. 1).

A terceira questão deste eixo complementa as anteriores, pois teve como foco a capacidade das famílias de auxiliarem os filhos nas tarefas domiciliares, incluindo as enviadas de modo impresso. A questão foi proposta nos seguintes termos: "**Na minha escola, as famílias NÃO tiveram muita dificuldade para auxiliar os(as) filho(as) nas atividades domiciliares**".

Figura 26 - Gráfico do auxílio das famílias nas atividades domiciliares

Na minha escola, as famílias NÃO tiveram muita dificuldade para auxiliar o(as) filho(as) nas atividades domiciliares.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que 63,6% discordaram parcial ou totalmente da afirmativa de que os pais não tiveram dificuldades para orientar os filhos nas tarefas de casa; também chamou a atenção que, diferentemente das questões anteriores, o número de respostas concentradas no ponto neutro (3) foi significativamente menor (10 pontos) nesta questão. Dentre os 15,9% que concordaram, apenas 6,8% o fizeram totalmente. É possível inferir que estes últimos são os mesmos que afirmaram que seus alunos não tiveram muita dificuldade de acesso à internet e que, além do celular, dispunham de outros dispositivos para acessar as tarefas de casa por meios remotos. Infere-se, portanto, que esses participantes atuam em escolas localizadas em bairros mais centrais da cidade onde residem famílias com maior poder aquisitivo e nível cultural.

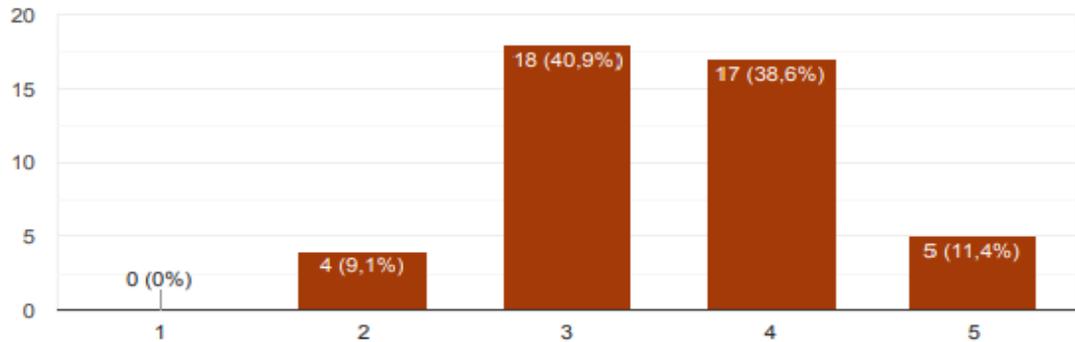
A dificuldade dos pais para acompanhar e mediar as tarefas domiciliares dos filhos durante a pandemia foi um dos pontos mais citados em estudos que trataram do ensino remoto emergencial, particularmente, em Santo André (Rosa *et al.*, 2020; Cammarano; Rosa, 2021; Rosa; Martins, 2021). É importante ressaltar que diferentes pesquisas apontam a correlação existente entre a escolaridade e a renda das famílias, e o desempenho escolar dos estudantes. (Pires, 2015; Anazawa *et al.*, 2016; Basseto, 2019).

A última questão deste eixo foi formulada da seguinte maneira: "**Um dos efeitos do ensino remoto foi a dificuldade de cumprir o planejamento curricular proposto na Matriz de Referência de 2020 e 2021**".

Figura 27 - Gráfico do cumprimento do planejamento curricular - 2020/2021

Um dos efeitos do ensino remoto foi a dificuldade de cumprir o planejamento curricular proposto na Matriz de Referência de 2020 e 2021.

44 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Observando-se o gráfico, verifica-se que, embora o ponto neutro (3) tenha concentrado o maior número de respostas (40,9%), a soma dos que concordaram parcial ou totalmente com a assertiva proposta representa a posição de 50% dos respondentes. Em outras palavras, metade dos gestores reconhecem a dificuldade de cumprir o planejamento curricular de 2020 e 2021, mesmo com a readequação da matriz curricular de referência para o Ensino Fundamental, realizada pela Secretaria de Educação, após consulta realizada às escolas da rede, em 2020. Chama a atenção que nenhum participante discordou totalmente dessa assertiva, embora 9,1% (4 respondentes) tenham discordado parcialmente.

Os dados referentes às quatro questões desse primeiro eixo temático permitem concluir que as condições de oferta e acesso ao ensino remoto durante a pandemia afetaram, de modo desigual, os alunos da rede municipal de ensino de Santo André. Infere-se que as dificuldades enfrentadas durante o período impactaram o cumprimento curricular e, por conseguinte, as avaliações.

A hipótese é a de que o detalhamento dessas desigualdades muito provavelmente comprova que os mais afetados são os mesmos de sempre: meninos e meninas indígenas, pretos e pardos, alunos com deficiência e jovens e adultos residentes nas regiões de maior vulnerabilidade social do município de Santo André.

5.3 As avaliações no contexto pandêmico e pós-pandêmico

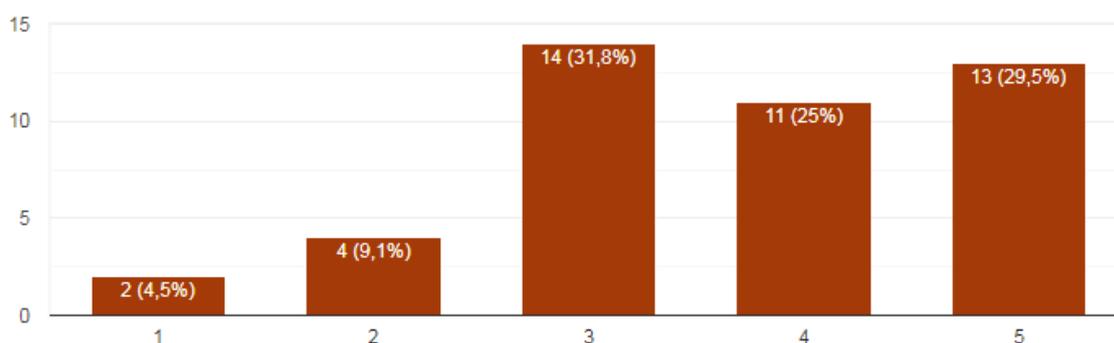
As 7 questões deste eixo temático também foram apresentadas em formato de escala Likert, com 5 alternativas para aferir o nível de concordância com as assertivas propostas. Nele, buscou-se conhecer a percepção dos gestores em relação ao cumprimento do planejamento curricular de 2020 e 2021 e à efetividade das avaliações realizadas nesse período, tanto as realizadas com base nas atividades propostas pelos professores de cada unidade, quanto as diagnósticas, propostas pela Secretaria de Educação do município.

A primeira questão foi proposta nos seguintes termos: **"Devido à falta de regularidade e ao baixo número de devolutivas das atividades domiciliares foi muito difícil avaliar as aprendizagens dos alunos durante o fechamento das escolas. Elas serviram mais para cumprir o calendário escolar e computar a frequência dos(as) aluno(as)."**

Figura 28 - Gráfico das avaliações das aprendizagens no contexto pandêmico

Devido à falta de regularidade e ao baixo número de devolutivas das atividades domiciliares foi muito difícil avaliar as aprendizagens dos alunos durante o fechamento das escolas. Elas serviram mais para cumprir o calendário escolar e computar a frequência do(as) aluno(as).

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

É possível verificar que a soma dos que concordaram total (29,5%) ou parcialmente (25%) representa 54,5% dos respondentes, o que evidencia a concordância da maioria acerca das dificuldades em avaliar as atividades durante o ensino remoto emergencial. Apenas 4,5% discordaram totalmente (2 respondentes) e 9,1% discordaram parcialmente (4 respondentes). O ponto neutro, com 31,8%,

pode significar que, apesar das dificuldades, uma parcela significativa conseguiu acompanhar minimamente o desenvolvimento dos estudantes.

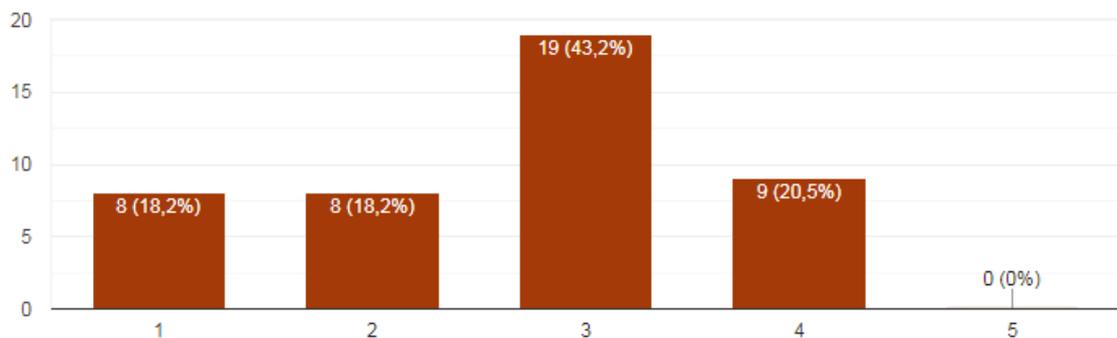
Estudos qualitativos realizados em Santo André durante a pandemia (Cammarano; Rosa, 2021; Mancilha *et al.*, 2021; Reis, 2022) mostraram o grande esforço realizado pelos docentes e gestores da rede para acolher os alunos, bem como para dar suporte às famílias e continuidade às atividades escolares. Isso significou forte intensificação da carga de trabalho.

A segunda questão focalizou as avaliações diagnósticas realizadas pela Secretaria de Educação por meio de contratação de uma consultoria privada. Procurou-se conhecer a percepção dos participantes quanto à pertinência dessa avaliação, feita pela plataforma digital Iclipe, supervisionada pelos professores de cada unidade escolar quando do retorno paulatino das crianças à escola, em outubro de 2021. Assim, a assertiva foi colocada nos seguintes termos: **"As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital (Iclipe), em outubro de 2021, foram fundamentais para identificar as dificuldades e pontos fortes de cada aluno, individualmente, e reorganizar o trabalho pedagógico no retorno às atividades presenciais"**.

Figura 29 - Gráfico das avaliações diagnósticas Iclipe - 2021

As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital (Iclipe), em outubro de 2021, foram fundamentais para identificar as dificuldades e pontos fortes de cada aluno, individualmente, e reorganizar o trabalho pedagógico no retorno às atividades presenciais.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Analisando o gráfico, o primeiro dado que chama atenção é o fato de que

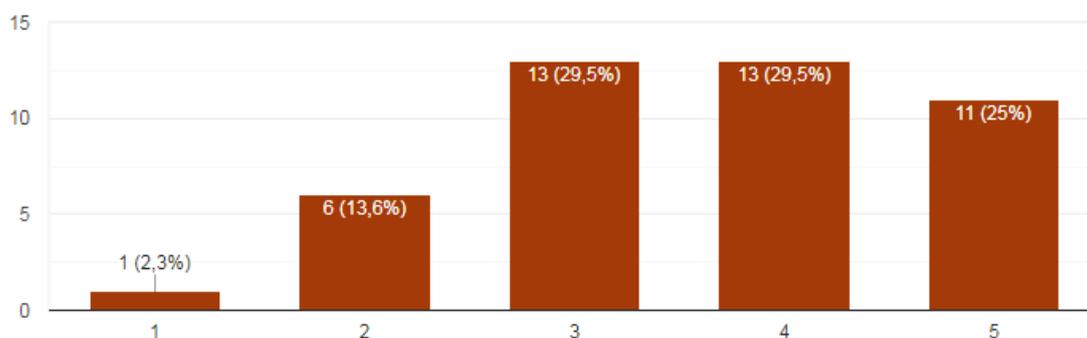
ninguém concordou totalmente com essa assertiva, ao passo que 20,5% (9 participantes) concordaram parcialmente. Uma parcela significativa (43,2%) se posicionou no ponto intermediário entre a concordância e a discordância, indicando o entendimento de que, se as provas não contribuíram muito, também não interferiram no processo de avaliação realizado pelas escolas. Porém, uma parcela considerável (34,4%) discordou parcial ou totalmente dessa afirmação, mostrando uma percepção crítica em relação à pertinência e a eventuais contribuições desse tipo de avaliação. Tal percepção fica melhor evidenciada na questão seguinte.

Com o intuito de apreender o posicionamento dos gestores em relação à avaliação realizada pela consultoria externa Iclipe, a terceira pergunta foi assim formulada: **"As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital não contemplaram os conteúdos e habilidades efetivamente trabalhadas pelos professores durante a pandemia"**.

Figura 30 - Gráfico dos conteúdos e habilidades avaliados pela plataforma Iclipe

As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital não contemplaram os conteúdos e habilidades efetivamente trabalhadas pelos professores durante a pandemia.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Observando-se o gráfico, percebe-se que apenas 1 respondente (2,3%) discordou totalmente dessa assertiva, e 13,6% (6 respondentes) discordaram parcialmente. O ponto neutro nessa questão representou a posição de 13 respondentes, ou 29,5% da amostra, o que reforça a interpretação da questão anterior de que parte deles considerou que a iniciativa da Secretaria contribuiu pouco para o diagnóstico pretendido. Os que concordaram parcial ou totalmente

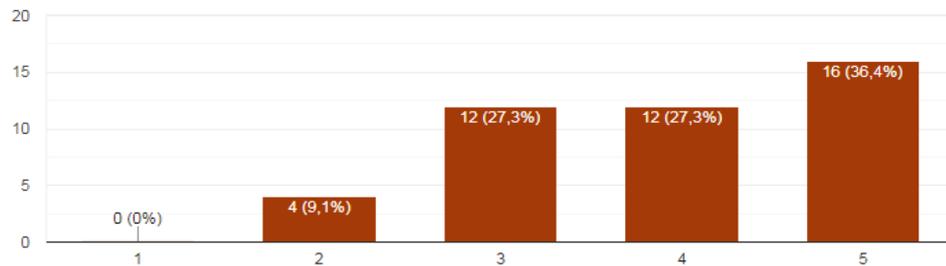
perfazem um total de 54,5% que se posicionaram mais criticamente em relação à pertinência da avaliação realizada pela plataforma digital.

As quatro questões seguintes deste eixo temático focaram as avaliações realizadas nos conselhos de classe/ciclo durante o período pandêmico. As assertivas foram formuladas de modo a apreender a concepção dos respondentes em relação ao papel desse órgão colegiado da escola na perspectiva da gestão democrática. A questão seguinte afirmava o seguinte: **"A experiência da pandemia contribuiu para transformar as reuniões de Conselho de Ciclo em um espaço de reflexão e integração das ações pedagógicas nos ciclos e interciclos. Esta foi a maior preocupação da equipe escolar da minha escola em 2022".**

Figura 31 - Gráfico dos conselhos de ciclo na pandemia

A experiência da pandemia contribuiu para transformar as reuniões de Conselhos de Ciclo em um espaço de reflexão e integração das ações pedagógicas desenvolvidas nos ciclos e inter-ciclos. Esta foi a maior preocupação da equipe escolar da minha escola em 2022.

44 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na leitura do gráfico, chama atenção o fato de que ninguém discordou totalmente da assertiva proposta, embora 9,1% (4 respondentes) tenham discordado parcialmente. Verifica-se, ainda, que os demais divergem em relação ao nível de concordância com essa proposição: 36,4% concordaram totalmente, indicando que a experiência da pandemia teve efeito positivo na integração e colaboração das equipes escolares; o restante do grupo se dividiu equitativamente entre as posições de concordar parcialmente (27,3%) e manter-se no ponto neutro (27,3%), o que sugere que, no período de fechamento das escolas, o trabalho coletivo manteve-se inalterado. Essa percepção também foi captada em estudo realizado por Rosa *et al.* (2020), segundo o qual, para muitos, as reuniões pedagógicas no formato remoto facilitaram a integração das equipes.

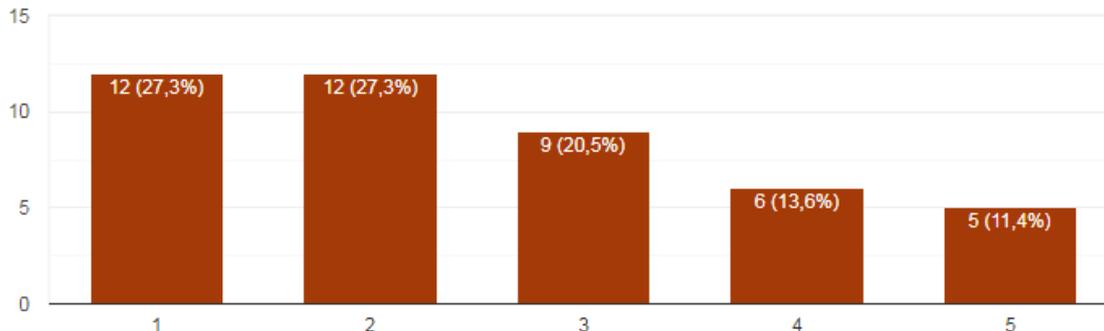
No que diz respeito especificamente às reuniões de conselho de ciclo, a questão seguinte procurou apreender o posicionamento do grupo em relação ao papel das avaliações para a reorganização curricular em função do nível de aprendizagem dos alunos. Para tanto, a assertiva foi proposta nos seguintes termos: **"As reprovações nos Conselhos de Ciclo, em 2021, foram importantes para reorganizar o currículo e homogeneizar as turmas depois da pandemia"**.

A partir da análise do próximo gráfico, é possível inferir as concepções dos participantes em relação à função dos conselhos de ciclo, uma vez que as avaliações dos estudantes nesse contexto específico seriam cruciais para repensar a continuidade das ações pedagógicas no retorno às atividades escolares presenciais no ano seguinte.

Figura 32 - Gráfico dos conselhos de ciclo no contexto pós-pandêmico

As reprovações nos Conselhos de Final de Ciclo, em 2021, foram importantes para reorganizar o currículo e homogeneizar as turmas depois da pandemia.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode notar, o grupo expressou diferentes concepções acerca do papel do conselho de ciclo para a reorganização das atividades escolares no contexto pós-pandêmico. Num primeiro momento, fica claro que a maior parte (54,6%) discorda da assertiva de que as reprovações são importantes para "homogeneizar" as turmas em função da necessidade de reorganizar o currículo. No entanto, é importante observar que os que discordam totalmente dessa assertiva são apenas 27,3%; os outros 27,3% discordam parcialmente.

Entre os que concordaram, verifica-se que apenas 11,4% (cinco respondentes) estão convictos dessa necessidade e 13,6% (seis respondentes)

concordam parcialmente com ela, ao passo que 20% (9 respondentes) mostram ter dúvidas sobre essa questão. Acredita-se que a soma desse grupo (45%) acende um alerta acerca do real posicionamento de parte significativa dos gestores a respeito da função das reprovações ao fim do ciclo, que merece ser melhor compreendida em pesquisas futuras.

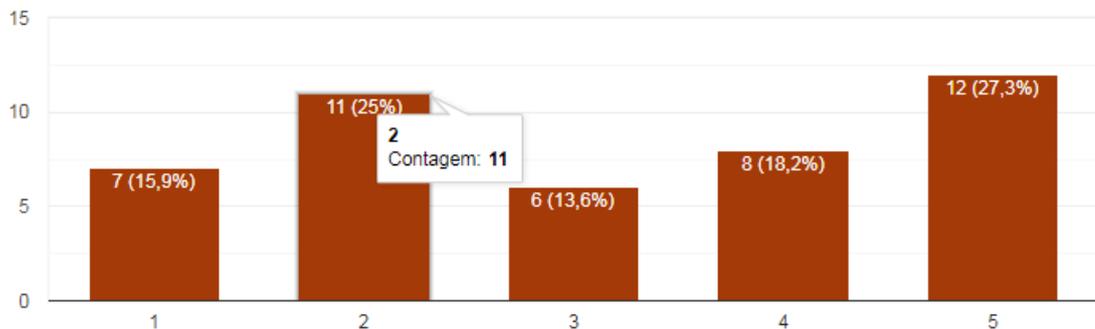
Analisando as reuniões do conselho de ciclo, a maior parte dos respondentes (45,5%) acredita que as reuniões são produtivas quando pensadas apenas para os alunos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. Entretanto, 40,9% discordam plenamente dessa afirmação, uma vez que tais encontros devem ser pensados no todo, e não apenas para os estudantes que apresentam alguma fragilidade.

A questão seguinte foi formulada com a intenção de complementar o entendimento sobre a concepção das equipes gestoras acerca do papel dos conselhos de ciclo. Para tanto, a assertiva foi assim proposta: **"Para que se tornem mais produtivas, as reuniões de Conselho de Ciclo deveriam se concentrar apenas nos alunos que têm mais dificuldades. As questões pedagógicas podem ser discutidas nos horários de trabalho coletivo"**. Assim, pretendeu-se identificar como o grupo se posiciona em relação ao foco principal das discussões e deliberações das reuniões desse conselho.

Figura 33 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo

Para que se tornem mais produtivas, as reuniões de Conselho de Ciclo deveriam se concentrar apenas nos alunos que têm mais dificuldades. As questões pedagógicas podem ser discutidas nos horários de trabalho coletivo.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

É interessante observar que, diante dessa questão, o posicionamento dos

respondentes se divide entre os que discordam e os que concordam que as reuniões de conselho de ciclo devem focalizar os alunos que apresentam maior dificuldade, oferecendo pistas importantes sobre as relações estabelecidas entre as avaliações e as questões pedagógicas.

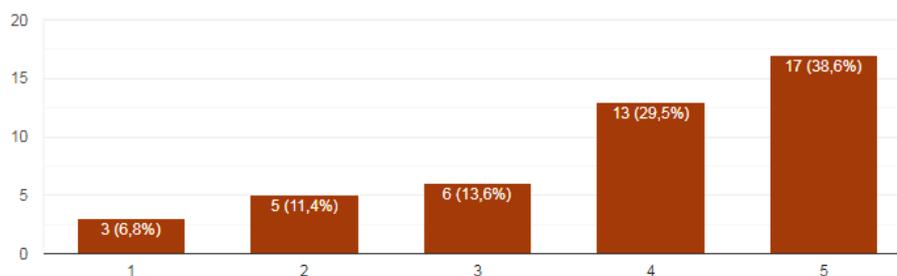
Chama a atenção, por exemplo, que 45,5% concordam parcial ou totalmente com a assertiva proposta, sendo que o maior número aparece entre os que concordam totalmente (27,3%). Já entre os que discordam de alguma maneira (40,9%), somente 15,9% discordam totalmente, enquanto 25% discordam apenas parcialmente. Também merece destaque que, em relação a essa proposição, o ponto neutro reuniu um menor número de respondentes, se comparado às questões anteriores. Esses dados, associados aos resultados da questão anterior, reforçam a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o posicionamento efetivo das equipes gestoras da rede em relação à função e finalidade das reuniões de conselho de ciclo.

A última questão deste eixo temático procurou identificar como os respondentes se posicionam em relação à participação de discentes e pais nas reuniões de conselho de ciclo, temática que diz respeito ao princípio da gestão democrática da escola. Para tanto, a assertiva foi redigida da seguinte forma: **"Acredito que a presença de representantes de pais e alunos nos Conselhos de Ciclo é importante para que todos os atores tenham conhecimento e se comprometam com as decisões e encaminhamentos das reuniões"**.

Figura 34 - Gráfico da participação de pais e alunos nas reuniões de conselho de ciclo

Acredito que a presença de representantes de pais e alunos nos Conselhos de Ciclo é importante para que todos os atores da escola tenham conhecimento e se comprometam com as decisões e encaminhamentos das reuniões.

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa assertiva, fica evidente que a maior parte dos respondentes é favorável à participação das famílias e representantes de alunos nas reuniões de conselho de ciclo. No entanto, a parcela dos que concordam totalmente é de 38,6%. Em contrapartida, os que discordam abertamente dessa presença são apenas 6,8% (3 respondentes).

Nessa questão, talvez seja possível interpretar que os que discordam parcialmente (11,4%) e os que se posicionam no ponto neutro (13,6%) são ainda reticentes quanto à importância ou pertinência dessa participação. Muitos professores ainda preferem que as reuniões de conselho ocorram a portas fechadas porque esse é o momento em que se sentem "Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivos na determinação do futuro dos alunos e das alunas" (Mattos, 2005, p. 218).

No entanto, a participação discente como forma de democratizar as decisões tomadas nas reuniões dos conselhos de ciclo tem sido enfatizada em diversos estudos. De acordo com pesquisa realizada por Miranda e Sá (2017, p.61), essa participação é fundamental pois nessa "Avaliação coletiva, [...] os alunos são estimulados ao autoconhecimento, exercitando o reconhecimento de suas ações e dificuldades, percebendo-se enquanto sujeitos responsáveis por seu processo de aprendizagem".

5.4 Organização e funcionamento dos conselhos de ciclo em Santo André

O terceiro e último eixo temático do questionário tratou da organização e do funcionamento dos conselhos de ciclo nas escolas de Santo André antes, durante e após o período da pandemia. As questões foram formuladas sob formato diferente das anteriores, pois tinha-se o objetivo de conhecer a composição e as práticas de funcionamento desse órgão colegiado nas unidades escolares em que os participantes atuam. Por essa razão, com exceção da primeira, foram oferecidas quatro alternativas em cada questão, dentre as quais os respondentes tinham a possibilidade de escolher duas que melhor expressassem a realidade das escolas em que atuam.

A primeira questão referia-se à composição do conselho de ciclo, considerando a possibilidade de representação de pais e alunos nas reuniões,

conforme estabelecido no Art. 17 do Regimento Comum das Escolas de Santo André.

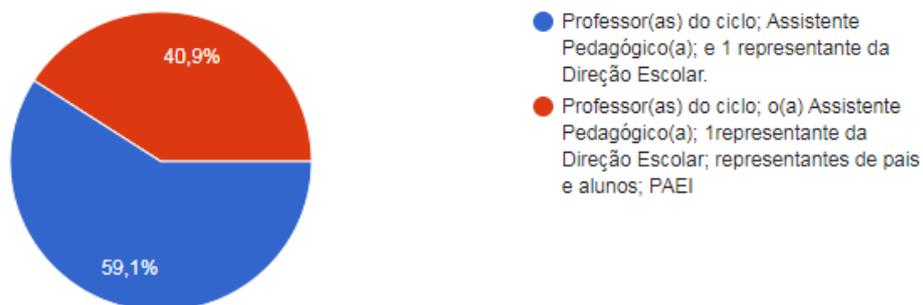
Art. 17 - Os Conselhos de Ciclo serão constituídos pelos professores do ciclo, Diretor da Unidade Escolar e Assistentes Pedagógicos, sendo abertos à participação de representantes de pais e alunos maiores de 10 anos, em conformidade com as normas estabelecidas pelo Conselho de Escola (Santo André, 1998, p.8)

Observa-se que, apesar de o regimento facultar a possibilidade de representação de pais e alunos nas reuniões de conselho de ciclo, em 59,1% das escolas, isso não acontece. Ou seja, somente professores e representantes da equipe gestora participam e, nas demais, totalizando apenas 40,9%, ocorre a participação dos professores, equipe gestora, pais, alunos e PAEI.

Figura 35 - Gráfico da composição do conselho de ciclo

Na sua escola, quem participa das reuniões de Conselho de Ciclo?

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Evidencia-se, assim, que, nas escolas do grupo de gestores pesquisados, o princípio da gestão democrática não funciona plenamente nesse órgão colegiado, o que seria ideal para que as decisões fossem tomadas com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nos dizeres de Miranda e Sá (2017): “É fundamental motivar a participação efetiva dos pais tornando-os sujeitos do processo de gestão e avaliação da escola”.

As três questões seguintes versaram sobre o foco principal das reuniões nos anos de 2020, 2021 e 2022, pois julgou-se importante conhecer quais foram as questões prioritariamente abordadas nos conselhos de ciclo durante o fechamento das escolas e no ano imediatamente após o retorno das atividades presenciais. Para

Oliveira e Machado (2012, p. 12),

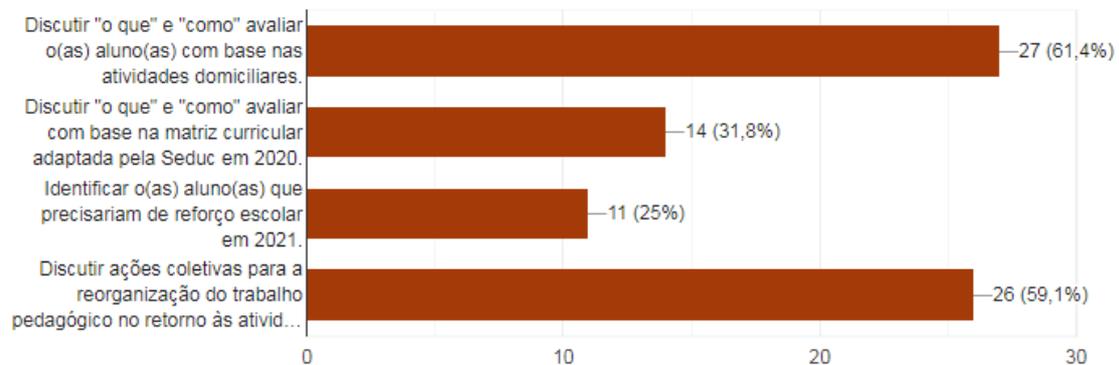
[...] O objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a importância do Conselho de Classe, está na possibilidade e capacidade de leitura coletiva da prática e, diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, mobilizarem esse coletivo no sentido de alterar as relações nos diferentes espaços da escola. O Conselho de Classe é um espaço educativo gerador de ideias, que deverá dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, possibilitando assim, aprendizagem efetiva a todos os alunos e ao professor uma reflexão da sua própria prática. Ao refletir sobre seu próprio trabalho, o professor terá oportunidade de construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, adquirindo um novo olhar pedagógico que se refletirá no espaço de sala de aula [...].

Por essas razões, considerou-se relevante fazer a leitura e interpretação conjunta dos dados referentes a esses três anos.

Figura 36 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2020

Em 2020, as reuniões de Conselho de Ciclo foram feitas com o objetivo de:

44 respostas

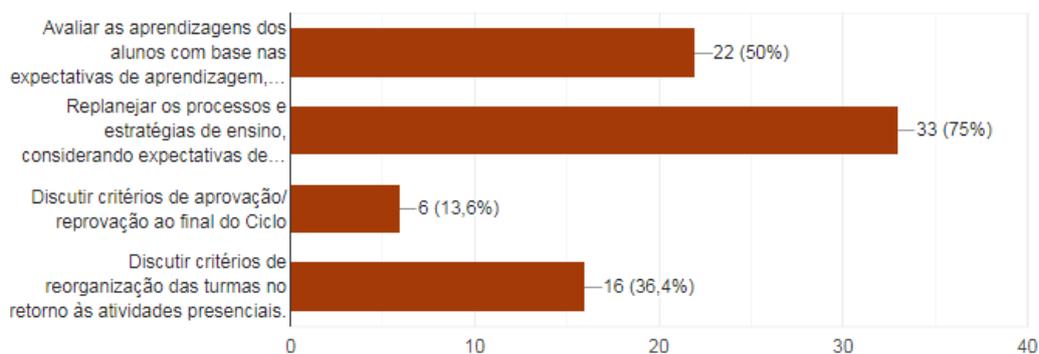


Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 37 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2021

Em 2021, as reuniões de Conselho de Ciclo tiveram como FOCO principal:

44 respostas

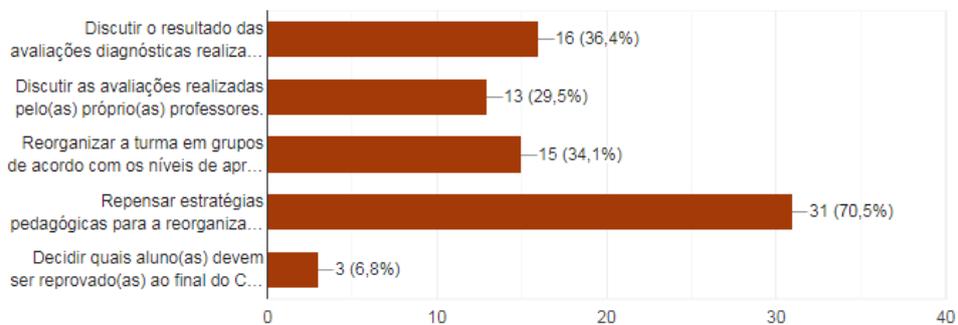


Fonte: Elaboração própria.

Figura 38 - Gráfico do foco das reuniões de conselho de ciclo em 2022

No retorno presencial, em 2022, as reuniões de Conselho de Ciclo tiveram como FOCO principal:

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao ano de 2020, interessava saber qual foi a base utilizada para avaliar as aprendizagens dos alunos no contexto do ensino remoto. Assim, a primeira alternativa referia-se a "o que" e "como" avaliar os conteúdos e atividades propostos pelos próprios docentes, que concentrou 61,4% das respostas; a segunda se relacionava a "o que" e "como" avaliar as habilidades indicadas na matriz curricular reformulada pela Secretaria da Educação em função do ensino remoto (31,8%); a terceira se circunscrevia à identificação dos alunos que precisavam de reforço escolar (25%); e a última concernia à discussão de ações coletivas para a reorganização do trabalho pedagógico no retorno às aulas regulares (59,1%).

Os dados permitem afirmar que, no ano de 2020, as escolas estavam fundamentalmente (pre)ocupadas em: acompanhar e avaliar, na medida do possível, a evolução dos estudantes, tomando por base as atividades efetivamente realizadas por eles/elas; e discutir coletivamente como reorganizar o trabalho pedagógico, considerando o contexto inusitado pelo qual estavam passando.

É plausível que as equipes escolares não estivessem preocupadas com reprovações de fim de ciclo em 2020, pois seguiam as orientações da Secretaria de Educação de Santo André e o Parecer do Conselho Nacional de Educação – nº 19, de 08 de dezembro de 2020, que recomendou que as reprovações fossem evitadas.

As avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (Brasil, 2020, p. 65).

Os dados referentes ao ano de 2020 também corroboram a constatação de Rosa e Martins (2021) de que, na prática, as estratégias adotadas nos sistemas municipais do ABC Paulista ficaram a cargo das escolas, pois as secretarias perderam o controle do que ocorria nas unidades de ensino. Esse relato de uma professora da rede reforça essa percepção:

Da minha janela, pude observar que a Secretaria da Educação da cidade não realizou uma consulta pública para conhecer as principais aspirações da população quanto aos rumos da Educação a ser desenvolvida com as crianças, sequer se as famílias tinham condições de conectar-se remotamente com a escola. Não possibilitou canais de escuta oficiais para conhecer se a forma como a educação remota seria estruturada atenderia aos anseios da comunidade escolar (Souza, 2020, p. 280).

Art. 3º As Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santo André deverão formular seu Projeto Político-Pedagógico, enquanto projeto curricular, articulado e integrado aos diferentes contextos sociais, bem como ao documento curricular matricial da referida Rede, explicitando:

II. As estratégias de apoio e recuperação de aprendizagens, considerando a promoção de propostas individuais e coletivas voltadas a crianças, jovens e adultos que apresentem dificuldades em seu desempenho (Santo André, 2022, p. 3).

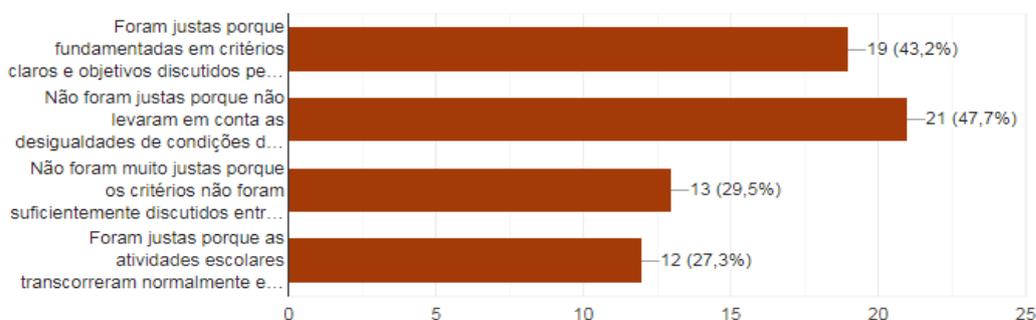
Nas duas últimas questões deste eixo temático, procurou-se apreender a percepção dos gestores sobre as decisões de reprovação/aprovação no fim dos ciclos em 2022. Para tanto, pediu-se que selecionassem duas assertivas com as quais mais concordavam, a partir do seguinte enunciado: **Considerando os efeitos da pandemia na aprendizagem dos alunos, as aprovações/reprovações de final de ciclo em 2022:**

- Foram justas porque fundamentadas em critérios claros e objetivos discutidos pela equipe escolar;
- Não foram justas porque não levaram em conta as desigualdades de condições dos alunos durante o ensino remoto;
- Não foram muito justas porque os critérios não foram suficientemente discutidos entre os docentes;
- Foram justas porque as atividades escolares transcorreram normalmente em 2022.

Figura 39 - Gráfico das aprovações e reprovações em 2022

Considerando os efeitos do período da pandemia na aprendizagem dos alunos, as aprovações/reprovações de final de ciclo, em 2022:

44 respostas



Fonte: Elaboração própria.

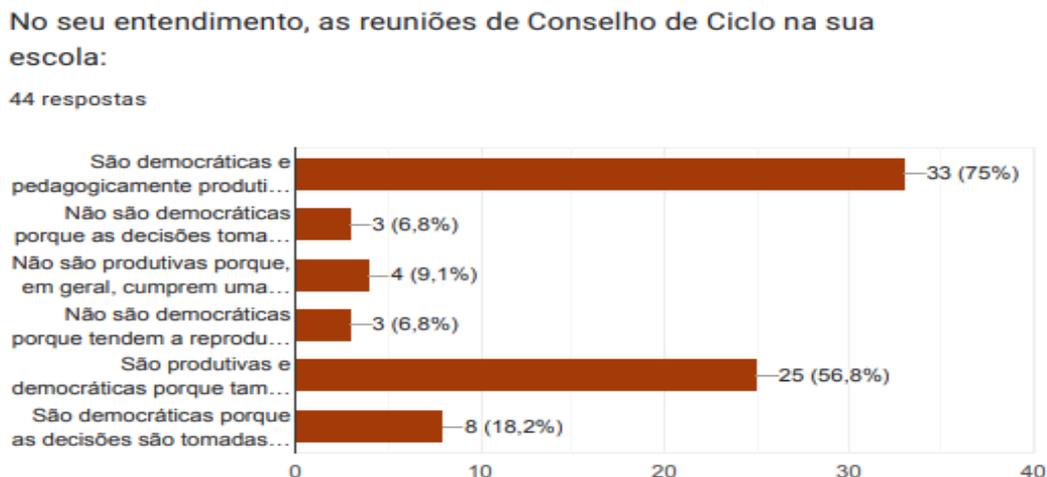
Observa-se que quase metade dos respondentes (47,7%) julga que as aprovações e reprovações não foram justas porque não levaram em conta as desigualdades durante o ensino remoto. É possível que parte dos gestores considere que os critérios não foram suficientemente discutidos entre os pares (27,3%), mas essa é apenas uma hipótese de leitura que não se pode inferir diretamente dos dados.

Em contraste, um percentual significativo da amostra (43,2%) avaliou que as reprovações/aprovações foram justas porque os critérios foram discutidos nas reuniões do conselho de ciclo. É bastante provável que parte desses sujeitos também tenha selecionado a alternativa que afirmava que as reprovações/aprovações foram justas porque o ano letivo de 2022 transcorreu "normalmente", mas, como dito anteriormente, essa também é uma hipótese que os dados não permitem afirmar com segurança.

Finalmente, a última questão deste eixo temático teve o intuito de captar a percepção dos sujeitos sobre se as reuniões de conselho de ciclo nas escolas onde atuam são democráticas ou não. Com esse objetivo, diferentemente das anteriores, ofereceram-se seis alternativas, dentre as quais solicitou-se que selecionassem duas com as quais mais concordavam, a partir do seguinte enunciado: **"No seu entendimento, as reuniões do Conselho de Ciclo na sua escola":**

- São democráticas e pedagogicamente produtivas porque levam em consideração o desenvolvimento integral dos alunos;
- Não são democráticas porque as decisões tomadas são muito subjetivas;
- Não são produtivas porque, em geral, cumprem uma função meramente burocrática;
- Não são democráticas porque tendem a reproduzir as desigualdades sociais e educacionais;
- São produtivas e democráticas porque também avaliam as práticas de ensino e de avaliação da equipe escolar;
- São democráticas porque as decisões são tomadas coletivamente, com a participação de pais e alunos.

Figura 40 - Gráfico das percepções sobre as reuniões de conselho de ciclo



Fonte: Elaboração própria.

As duas alternativas selecionadas pela maioria dos respondentes refletem a percepção de que as reuniões de conselho de ciclo nas escolas em que atuam são democráticas e produtivas pelas seguintes razões: levam em conta o desenvolvimento integral dos alunos (75%); e também avaliam as práticas de ensino e de avaliação da equipe escolar (56,8%). Dentre os que julgam que as reuniões são conduzidas democraticamente, 18% atribuem ao fato de que as decisões são tomadas coletivamente com a participação de pais e alunos.

As alternativas que se referiam às reuniões de forma negativa foram selecionadas por parcela reduzida dos respondentes. As seguintes razões justificaram a escolha desse pequeno grupo: as decisões são tomadas por critérios muito subjetivos (6,8% = 3 respondentes); as reuniões são muito burocráticas (9,1% = 4 respondentes); e tendem a reproduzir as desigualdades (6,8% = 3 respondentes). Diversos estudos críticos sobre os conselhos de classe apresentam argumentos que coincidem com a opinião desses últimos gestores.

Os trabalhos de Rocha (1982), Sousa (1995) e Papi (2015) estão entre os que discutem o papel dos conselhos de classe como espaço e oportunidade de reflexão e avaliação coletiva, problematizando o enfoque burocrático desses encontros que, como avaliam alguns dos participantes desta pesquisa, ainda perdura nas escolas. Patto (1987, 1990) e Mattos (2005), por sua vez, apontam que os conselhos escolares muitas vezes reproduzem as desigualdades sociais e educacionais.

As respostas dadas à última questão do questionário não permitem saber o

quanto as percepções dos respondentes correspondem, de fato, às práticas de avaliação e trabalho coletivo nas escolas da rede de Santo André. Esta é uma das limitações da escolha metodológica feita neste trabalho. Conhecer o que se passa na rotina das escolas requer estudos qualitativos complementares que investiguem essas questões com mais profundidade, como as pesquisas etnográficas, por exemplo.

5.5 Reflexões e comentários adicionais

Este tópico abarca as reflexões feitas pelos participantes no espaço deixado aberto no fim do questionário para que pudessem tecer comentários ou acrescentar informações relativas à temática da pesquisa. De um total de 44 participantes, somente 16 fizeram uso desse espaço, representando 36% da amostra. Destas, descartaram-se dois comentários que informaram que não haveria nada a acrescentar.

Agruparam-se os 14 comentários em quatro blocos temáticos, levando em conta os aspectos enfatizados pelos sujeitos: conselhos de ciclo; lições da pandemia; gestão democrática e trabalho coletivo; e desigualdades educacionais.

5.5.1 Sobre os conselhos de ciclo

Quadro 5 – Conselho de ciclo

Comentário 1:	<i>“O conselho de ciclo em qualquer situação é fundamental para <u>acompanhar o desenvolvimento dos alunos</u>, é um momento rico para se <u>discutir os resultados de tudo (sic) processo de ensino e aprendizagem</u>”.</i>
Comentário 2:	<i>“O valor do Conselho de Ciclo tem sido observado ao longo do trabalho pedagógico, em busca de <u>avaliar a aprendizagem do aluno</u> e com isso poder <u>replanejar, os desvios necessários</u>”.</i>
Comentário 3:	<i>“O Conselho de Ciclo aqui [em Santo André] é bem coerente e responsáveis (sic), <u>consideram (sic) o perfil de cada aluno por ele mesmo</u>”.</i>
Comentário 4	<i>“O formato de conselho de ciclo formativo foi implementado quando as Reuniões Pedagógicas Semanais eram utilizadas para formação do PNAIC. Após esse período, deveria ter retornado ao procedimento normal <u>onde discutíamos as dificuldades específicas dos alunos e trocávamos experiências entre os pares</u>. Infelizmente, continuou neste</i>

	<i>movimento e entendo <u>o pré-conselho como algo muito solitário</u> para o professor, pois divide suas angústias apenas com a Assistente Pedagógica, que <u>preenche documentação para encaminhamentos e depois realiza uma formação que não necessariamente vai colaborar para o aluno do conselho avançar em suas aprendizagens</u>. No final do ano apresentamos o trabalho realizado, as dificuldades do aluno e decidimos se passará de ano ou não coletivamente, sendo que durante o ano não tivemos esse <u>"coletivamente"</u>.</i>
Comentário 5	<i>“A reorganização dos conselhos de ciclos é proposta desde 2014, não surgiu no período da pandemia. Ressalto que embora seja AP hoje, no período pandêmico eu estava em sala de aula como professora”</i>
Comentário 6	<i>“Acho importante a formação e socialização das experiências, mas penso que tivemos uma perda quanto às reflexões conjuntas sobre o processo de aprendizagem, os avanços e dificuldades práticas dos professores”.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os três primeiros comentários deste bloco buscam expressar, de um lado, a importância atribuída pelos participantes ao conselho de ciclo; por outro, revelam que, para esses sujeitos, a principal função do conselho é "acompanhar", "avaliar" o desenvolvimento/aprendizagem dos alunos, seja para "discutir os resultados", como afirma o primeiro comentário, seja para "replanejar desvios necessários". Nota-se que esse é um entendimento ainda muito restrito às avaliações individuais dos estudantes, sem menção explícita à função do conselho como espaço formativo, de reflexão e redirecionamento das ações pedagógicas, pois, como afirma Sousa (1995, p. 47):

[...] as informações obtidas quanto à aprendizagem do aluno, que usualmente são apenas “traduzidas” em uma dada forma de representação (conceito, nota, níveis etc.), deveriam constituir-se em indicadores para orientação e condução do processo de ensino. E, assim, a discussão da qual se deveriam ocupar os integrantes da Escola seria a análise do projeto e do processo de trabalho, possibilitadores de tal ou qual aprendizagem.

Embora a importância desse órgão colegiado seja reconhecida em muitos discursos pedagógicos, na prática, a cultura da nota e dos “resultados” continua muito forte nas escolas. Nesse sentido, Barretto e Sousa (2004, p. 18) observam que:

[...] os ciclos impõem a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, sendo o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações.

Os três últimos comentários deste bloco sinalizam que, em administrações anteriores, as reuniões de conselho de ciclo já foram mais produtivas e democráticas na rede de Santo André. Observa-se que essa percepção foi captada nas respostas à última questão do terceiro eixo do questionário. Acredita-se que cabe às equipes gestoras assumir a liderança da mudança dessa cultura, promovendo momentos de reflexão sobre o papel dos conselhos de ciclo em articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

5.5.2 Lições da pandemia

Os três comentários deste bloco mostram que os desafios enfrentados na pandemia obrigaram os professores a revisar os planos de ensino, a inventar novas estratégias didáticas e a levar em conta, de fato, o contexto social, familiar, cultural e emocional dos educandos.

Quadro 6 - Lições da pandemia

Comentário 7	<i>“O período de pandemia serviu para <u>repensarmos no aluno de forma integral</u>, como um ser em constante desenvolvimento, <u>não apenas como um ser que tem a escola como único meio de aprendizado</u>”.</i>
Comentário 8	<i>“Os alunos da Pandemia tiveram muitas perdas, por isso <u>o professor teve que inovar, aprender, se reencontrar, planejar, replanejar e ser mais reflexivo</u>”.</i>
Comentário 9	<i>“Sempre achei <u>o caráter formativo dos conselhos de ciclo na rede municipal de Santo André um grande diferencial</u>. Acho que o <u>contexto pandêmico nos exigiu maior capacidade de reflexão</u> sobre os fazeres, uma vez que <u>tínhamos a perspectiva de um retorno desafiador e era necessário nos prepararmos</u>”.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Depreende-se, do primeiro comentário, que, apesar de muito difíceis, as situações inusitadas vividas naquele período proporcionaram aprendizagens significativas. Reconhecer que a escola não é o único ambiente em que os alunos aprendem é uma observação que contrasta com a opinião comum de que eles sofreram "perdas" de aprendizagem.

As dificuldades desse período obrigaram os professores e gestores a olhar para os educandos de "forma integral" e perceber as condições precárias em que vivem, refletidas nos processos de aprendizagem mesmo em períodos "normais". É possível que o período da pandemia tenha feito com que alguns profissionais passassem a refletir sobre o significado da escola e dos conselhos de ciclo, como sugere o terceiro comentário.

Nas palavras de Pimenta e Sousa (2021, p.19-20):

Estamos diante de um desafio e de uma oportunidade de recriar a escola pós-pandemia, o que abrange colocar em questão as tradicionais noções de currículo e avaliação. O desafio é tornar realidade a organização do trabalho escolar sob novas bases. Implica, além de condições objetivas, uma profunda transformação no modo como a escola usualmente concebe e realiza o seu trabalho, supondo o confronto com valores há muito dominantes na cultura escolar.

5.5.3 Gestão democrática e trabalho coletivo

Quadro 7 - Gestão democrática/trabalho coletivo

<p>Comentário 10</p>	<p><i><u>“As ações ocorridas na unidade escolar que atuo foram fruto de muito trabalho e de um intenso processo formativo, construído antes do período pandêmico, e com uma continuidade importante durante a Pandemia. Nela, sem deixar de considerar todos os desafios, impeditivos e dificuldades, foi possível qualificar muitas discussões, cuidar efetivamente das necessidades da escola, e dar continuidade ao processo de formação de professores, através de uma escuta atenta e interessada que foi se constituindo em um contínuo. Sem as intervenções autoritárias e arbitrarias da SE, visto que está se ausentou por longos meses, em 2020, sem dúvida foi um ano em que muitas práticas foram (re)pensadas em prol dos estudantes que atendemos, e das reais necessidades que eram percebidas. Contudo, cumpre lembrar que sei que esse relato trata de um dos poucos casos em que a atuação da Assistente Pedagógica se fez presente nas ações formativas da escola, tanto nos momentos de Conselho de Ciclo, como nas reuniões pedagógicas semanais”.</u></i></p>
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comentário 11	“ <u>É o coletivo da escola conhecer (sic) os saberes e os não saberes de nossos alunos</u> ”.
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Os dois comentários fazem referência à importância do trabalho coletivo na escola e à gestão democrática. O primeiro evidencia que, na instituição em que trabalha a participante, o trabalho coletivo e os processos de formação já eram valorizados e intensos bem antes da pandemia. Além disso, em 2020, como destacou, "sem as intervenções autoritárias e arbitrarias" da Secretaria, as escolas tiveram mais espaço de autonomia para decidir como conduzir o trabalho pedagógico. Essa percepção aparece também nas entrelinhas do segundo comentário, que sugere que quem conhece a realidade dos alunos é o coletivo da escola.

A esse respeito, Rosa e Martins (2021, p. 91) observaram que "diante da dispersão de iniciativas das secretarias municipais de educação, as escolas foram chamadas a exercer a autonomia prevista no escopo legal, mas que, em situação de normalidade, nem sempre era efetivada."

5.5.4 Desigualdades educacionais

Quadro 8 - Desigualdades educacionais

Comentário 12	“Há dificuldade <u>em contextualizar a desigualdade social como determinante para o acesso e permanência. E professores têm baixo repertório de estratégias que promovam a aprendizagem</u> ”.
Comentário 13	“Foi nítido que a pandemia deixou o degrau da <u>desigualdade das aprendizagens escolares bem maior do que era</u> . Quem teve acesso à internet, um computador, orientação de um adulto se saiu muito melhor do que aqueles que não tiveram nada disso e recebeu apostilas para serem entregues posteriormente. São várias realidades: quem fez com ajuda, quem não fez nada, e aqueles que a família fez pela criança para não ser cobrada pela escola. <u>Acredito que deveria ter se mantido o horário do reforço, pois não foi em todas as escolas que houve um professor para este fim, sobrecarregando o professor da sala para dar conta dos conteúdos e da defasagem em um mesmo horário e espaço. Ou fazer horários de reforço no contraturno</u> ”.

Comentário 14	<i>"Falta de profissionais compromete o desenvolvimento das aprendizagens"</i>
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro comentário deste bloco contrasta com a posição dos demais, ao afirmar que as desigualdades sociais não seriam "determinantes" para o acesso e permanência dos alunos na escola, mas sim o "despreparo" dos docentes. Já as reflexões do segundo comentário dão destaque às desigualdades sociais dos discentes, agravadas pela falta de profissionais de apoio para oferecer-lhes reforço escolar, aspecto reforçado no terceiro comentário.

No conjunto, as declarações dos respondentes mostram que a experiência da pandemia deixou marcas profundas em todos os segmentos escolares, cujas consequências estão sendo assimiladas e administradas por professores e gestores no retorno à "normalidade".

Observou-se que não houve — e continua a não haver — ações suficientemente coordenadas por parte dos sistemas de ensino para lidar com as dificuldades, que se intensificaram em 2021, com o agravamento da pandemia no país e, particularmente, na região do ABC Paulista. Pelo contrário, os dados indicam que os desafios tendem a se tornar mais complexos com o retorno às atividades escolares presenciais, recaindo diretamente sobre os ombros dos que se encontram na linha de frente: os professores e gestores das unidades de ensino.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nos resultados da investigação e considerando a natureza da linha de pesquisa a que está vinculada – Política e Gestão da Educação – pretende-se elaborar um material de apoio para a formação e autoavaliação da qualidade da organização e do funcionamento dos conselhos de classe/ciclo. O material visa a contribuir para o fortalecimento da gestão democrática da escola e garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade e equidade social.

Público-alvo: gestores da Rede de Santo André

Objetivo Geral: oferecer subsídios às equipes escolares nos processos de planejamento, condução, tomadas de decisão e monitoramento dos encaminhamentos das reuniões dos conselhos de ciclo, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Objetivo específicos:

- Refletir sobre a função e finalidade das avaliações de conselho de classe/ciclo;
- Reconhecer as reuniões de conselho de ciclo, como espaço democrático de tomadas de decisões;
- Identificar as potencialidades/dificuldades dos alunos no momento das avaliações;
- Repensar os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação.

Fundamentação teórica: o material será fundamentado em estudos acadêmicos que tratam dos conselhos de classe/ciclo, em documentos orientadores produzidos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, entre outras contribuições teóricas e práticas que visem ao fortalecimento dos órgãos colegiados e da gestão democrática da escola pública.

Formato e estrutura: a proposta é que o material seja produzido em formato de *e-book*, subdividido em três partes e/ou dimensões:

a) Aspectos teóricos: gestão democrática da escola; órgãos colegiados; conselho de classe/ciclo; indicações bibliográficas; vídeos etc.

b) Aspectos práticos relativos à organização e funcionamento dos conselhos de classe/ciclo:

- seleção e organização dos materiais de apoio às ações formativas;
- definição das pautas das reuniões;

- planejamento das reuniões;
- levantamento de dados;
- registros;
- condução das reuniões de conselho de classe/ciclo;
- processos de tomada de decisão;
- comunicação e compartilhamento das decisões;
- encaminhamentos/planos de ação;
- monitoramento.

c) Indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional acerca dos processos de planejamento, condução e acompanhamento das ações resultantes das deliberações das reuniões de conselho de classe/ciclo.

O produto será dirigido às equipes gestoras, mas espera-se que seja amplamente compartilhado e discutido com os docentes, os alunos e as famílias, de modo a incentivar o diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar e subsidiar ações formativas no âmbito das unidades de ensino.

Com base nos resultados da pesquisa e nos indicadores de qualidade dos conselhos de classe e ciclo, espera-se que o material possa ser utilizado na formação de gestores, dos docentes e dos demais segmentos que compõem esse órgão colegiado, a fim de ressignificar o seu sentido e a sua importância, no sentido de garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças.

A elaboração do produto proposto atende à Portaria Capes nº 389, de 23 de março de 2017, que dispõe sobre mestrados e doutorados profissionais, com vistas a atender às demandas sociais, organizacionais, profissionais e/ou de mercado de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo foi motivada por inquietações da pesquisadora que, na condição de diretora de uma unidade de ensino da rede municipal de Santo André, percebeu a necessidade de problematizar os efeitos da pandemia no processo de reorganização das atividades escolares no retorno às aulas presenciais.

Diante dos grandes desafios e posicionamentos conflitantes sobre como conduzir esse processo, a investigação focalizou especificamente o papel e as decisões tomadas no âmbito dos conselhos de ciclo, tendo em vista a necessidade de garantir o direito constitucional de todos os alunos às aprendizagens, mas sem desconsiderar as grandes desigualdades sociais e educacionais aprofundadas durante a maior crise sanitária deste século.

Sendo assim, a pesquisa buscou identificar o posicionamento das equipes gestoras sobre as ações e encaminhamentos dos conselhos de ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, considerando os fatores que incidiram sobre os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Com vistas a contextualizar esse cenário, a segunda seção reuniu indicadores oficiais de desigualdades educacionais com dados de 2019 e 2020, em que ficou claro que tais desigualdades afetam principalmente as escolas públicas, cujos alunos se encontram em condição de maior vulnerabilidade social. Mais especificamente, verificou-se que tais desigualdades se desdobram em marcadores sociais de diferenças, com maior incidência entre estudantes indígenas, pretos e pardos, particularmente, do gênero masculino.

Com o levantamento das normativas e iniciativas da Secretaria de Educação de Santo André, relacionadas às práticas de avaliação, buscou-se analisar a gestão da educação no contexto da pandemia. Verificou-se que, especialmente no ano de 2020, as unidades escolares assumiram o protagonismo das iniciativas e decisões em relação ao ensino remoto, tendo em vista que os órgãos centrais perderam, num primeiro momento, o controle sobre o que se passava nas escolas da rede.

As incertezas sobre os desdobramentos da covid-19 foram responsáveis por idas e vindas, decisões tomadas por ensaio e erro em um cenário de descoordenação política entre as esferas federal, estaduais e municipais (Rosa, Martins, 2021). Essa instabilidade, somada à falta de infraestrutura e às dificuldades

de acesso de grande parte das famílias à internet e a dispositivos digitais, aprofundou as desigualdades educacionais existentes, em desfavor da população mais pobre. As desigualdades regionais dentro do próprio município de Santo André ficaram visíveis, pois as escolas mais centrais, onde moram as famílias com maior poder aquisitivo e nível de escolaridade, tiveram menos dificuldade para dar continuidade às atividades escolares por via remota. Já os estudantes que residiam em comunidades muito pobres praticamente não conseguiram acessar as atividades e, mesmo com o esforço de professores e gestores para providenciar atividades impressas, esbarraram nas dificuldades dos pais de mediar as tarefas domiciliares.

Nesse cenário, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Educação de Santo André recomendou que as avaliações de conclusão de ano/ciclo, em 2020, considerassem os conteúdos efetivamente oferecidos aos estudantes. Sendo assim, como em muitos outros municípios e estados do país, nenhum aluno foi reprovado naquele ano, o que certamente enviesou os dados referentes ao fluxo escolar e à distorção idade/série, aferidos pelo Ministério da Educação.

A pesquisa de campo, realizada por meio de um questionário *on-line* dirigido a integrantes das equipes gestoras das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André (EMEIEF), teve o propósito de conhecer a percepção das equipes gestoras sobre o papel dos conselhos de ciclo no processo de decisão, relacionado às ações a serem tomadas no retorno às atividades escolares presenciais.

Nesse sentido, pode-se constatar que a maioria dos gestores que participaram da pesquisa avaliou que parte significativa dos educandos teve dificuldades de acesso à internet e pouco domínio das tecnologias, situação agravada pelo fato de que muitos só dispunham de um aparelho celular, que precisava ser compartilhado entre os membros de uma mesma família, em casa e no trabalho. Em contrapartida, dado que o poder público municipal disponibilizou *chips* e *tablets* para alunos e professores com muito atraso, docentes e gestores tiveram de usar seus próprios recursos (computadores, celulares, planos de dados etc.) para viabilizar, minimamente, as atividades remotas.

Mesmo diante dessa precariedade, prolongada durante todo ano de 2021, ao fim do segundo ano da pandemia, uma parcela do educandos foi retida ao fim do ciclo em que estava matriculada. Acerca dessa decisão, chamou a atenção que a

opinião dos participantes deste estudo ficou dividida entre aqueles que entenderam que as reprovações não foram justas porque não levaram em conta as desigualdades de condições dos alunos (cerca de 47%) e os que consideraram que foram justas porque os critérios de aprovação/reprovação haviam sido discutidos pela equipe escolar (cerca de 43%).

A discrepância de posições permite inferir que os órgãos centrais da secretaria deixaram a cargo das unidades de ensino discutir e definir, individualmente, esses critérios, o que tende a agravar a desigualdade do fluxo escolar entre as escolas da própria rede. Entende-se que esse é um dado relevante a ser melhor investigado em estudos complementares. Além disso, aponta a necessidade de maior discussão e articulação entre as unidades de ensino para avaliar e redefinir os critérios a partir dos quais as decisões estão sendo tomadas nos conselhos de ciclo das escolas da rede municipal de Santo André.

Outro dado relevante obtido na pesquisa foi que a maior parte dos respondentes considerou que as avaliações realizadas por iniciativa da Prefeitura de Santo André, por meio de contratação de uma consultoria interna, não contribuíram significativamente para um bom diagnóstico das aprendizagens dos alunos. Isso porque as provas de Língua Portuguesa e Matemática não levaram em consideração os conteúdos, competências e habilidades efetivamente trabalhados pelos professores em 2020 e 2021. Trabalhos publicados por profissionais pesquisadores da rede de Santo André (Souza, 2020; Mancilha *et al.*, 2021; Cammarano; Rosa, 2021) apontaram que não houve, por parte da Secretaria, consulta e/ou interlocução com os profissionais das escolas, o que permite inferir que há fragilidades nos mecanismos de gestão democrática neste sistema de ensino.

Com relação especificamente a esse tema, os resultados obtidos no questionário também permitem inferir que a integração entre os docentes e as equipes gestoras foi fortalecida no interior de algumas escolas, provavelmente porque esses profissionais já tinham uma prática de gestão democrática antes da pandemia. Contudo, as prescrições da Secretaria da Educação nem sempre se coadunam com a cultura das instituições, o que deixa os gestores escolares diante do dilema de atenderem às normativas oficiais e às reais necessidades dos alunos. Quanto a esse ponto, chamou a atenção a mudança de conduta dos conselhos no segundo ano da pandemia, cujo foco recaiu sobretudo nas avaliações dos discentes considerando a matriz curricular de referência da rede, e não tanto os conteúdos

efetivamente trabalhados ao longo do ano letivo de 2021.

Assim, frente à questão norteadora desta pesquisa exploratória, os resultados permitem afirmar que não há consenso entre as equipes gestoras sobre o papel e o funcionamento dos conselhos de ciclo na rede municipal de Santo André. Os dados sugerem que parte significativa dos participantes entende, por exemplo, que a participação de alunos e pais nas reuniões de conselho de ciclo não é conveniente, enquanto outra parcela igualmente representativa da amostra avalia que essa participação é importante para envolver e comprometer todos, no que concerne às decisões tomadas coletivamente. Do mesmo modo, merece destaque que, embora o regimento comum das escolas permita essa participação, cerca de 60% das escolas não costumam contar com a presença de pais e alunos nas reuniões desse órgão colegiado.

Durante o período pandêmico, as desigualdades educacionais ficaram mais evidenciadas, o que pôde ser constatado com maior precisão no retorno pleno das aulas presenciais em 2022. As iniciativas da Secretaria, com aulas de reforço realizadas fora das unidades escolares, bem como com o uso de materiais didáticos adquiridos de editora do estado do Ceará, que os professores são obrigados a utilizar com aqueles que aderiram ao programa de recuperação, produzem um descompasso entre os alunos da mesma turma. Situações como essa indicam a necessidade de ampliar o diálogo dos órgãos centrais com as escolas, de modo a ouvir a necessidade de cada comunidade e alinhar o trabalho pedagógico entre as unidades de ensino da rede.

Sabe-se que as limitações da escolha metodológica desta pesquisa não permitem fazer generalizações. Contudo, os resultados indicam que existem ainda muitas lacunas a serem aperfeiçoadas tanto na rede como um todo, quanto nas unidades de ensino individualmente. Espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para oferecer pistas para outros estudos que se dediquem a aprofundar a discussão sobre o papel e atuação dos conselhos de ciclo, com vistas ao fortalecimento e aperfeiçoamento desse órgão colegiado que tem como responsabilidade tomar decisões que incidem sobre o futuro dos estudantes, podendo reduzir ou agravar ainda mais as históricas desigualdades educacionais do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 110, p. 189–214, maio 2020.

ANAZAWA, L., *et al.* Examinando a Relação entre a Educação da Mãe e a Escolaridade do Jovem com Dados Longitudinais do Brasil. Insper, Centro de Políticas Públicas. **Policy Paper**, n. 22, Novembro, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A., LUDKE M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1381–1416, 2010.

BARRETTO, E.S.S.; SOUSA, S. Z. Ciclos: Estudos Sobre As Políticas Implementadas no Brasil. *In*: **REUNIÃO ANPED**, 2004 Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_elba_barretto.pdf. Acesso em: 06 nov.2022

BASSETTO, C. F.. *Background* familiar e desempenho escolar: uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saesp. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 36, p. e0077, 2019.

BORGES, E. M.; CASTRO, M. C. P. S. Qualidade da Educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 39, p. 8-26, jan./abr. 2020.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Entenda a Metodologia Social e a Ferramenta Tecnológica**. Coordenação Andréia Peres e Marcelo Bauer. UNICEF: Instituto TIM. Brasília, DF: Congemas: Undime, 2017a. (Fora da Escola Não Pode!).

BRASIL, **Lei nº 13.803 de 10 de janeiro de 2019**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13803.htm. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação**, Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 19, de 08 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de dezembro de 2020.

BRASIL. [Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica]. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Caderno 7, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CAMACHO, M. J. V. **Conselho de classe e série participativo**: difícil aprendizagem para uma prática democrática. 2010. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMMARANO, M. G. M.; ROSA, S. S. da. O ensino remoto na rede municipal de Santo André: entre intenções e a realidade. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 21, n. 1, jan./dez 2021.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483–495, 2007.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas-SP: Papirus, 2004.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 10 maio 2023.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C.. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83–112, jan. 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Nota 01. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Boletim Extraordinário de 06 de abril de 2021**. Observatório de Covid-19/Fiocruz.

Disponível em:

https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/46591/2/boletim_extraordinario_2021-abril-06-red_2.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

GESTRADO, CNTE. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Relatório Técnico**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (UFMG); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Santo André** (2018). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santoandre.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatos da educação pós pandemia**: uma visão dos professores. Relatório de pesquisa. [s.l.]: Instituto Península, 2022.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 215–245, maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, N. A.de, ROSA, S. S. da.; SOUZA, S. K. Estrutura e funcionamento de conselhos de classe: percepções de diretores de escolas municipais. **Revista @**

ambienteeducação, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v.13, n.3, p120-137, set./dez. 2020.

MATTOS, C. L. G *et al.* Fracasso Escolar: imagens e explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 4, p. 368-383, maio-ago, 1992.

MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago, 2005

MIRANDA, N. A. de; SÁ, I. R. de. Conselho de Classe e avaliação de aprendizagem: Instrumentos de gestão democrática na escola pública, **Revista on line de Política e Gestão Educacional** Araraquara, n.16, 2017,

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA, Junior E. A. (2021). Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, M. de; MACHADO, M. C. G. **O papel do conselho de classe na escola pública atual.** (2012). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>. Acesso em: maio. 2023.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEPE, C. M.; MERCADO, E .L. de O. **Gestão educacional**. Maceió: NEAD, 2005.

PIRES, A. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do ENEM 2012 do Estado de São Paulo. **ETD**, Campinas , v. 17, n. 3, p. 523-541, dez. 2015 .

ROCHA, A. D. C. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

SANTO ANDRÉ. Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. *In*: (Orgs.). NUNES, E. L. G.; (ORG) LAPORTA, M. Z.; (ORG) JUNIOR, N. C. **Manual de instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa**. São Paulo: Santo André: [s.n.], 2016.

SANTO ANDRÉ. **Regimento comum das escolas públicas municipais de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação e Formação Profissional, 1998.

SANTO ANDRÉ, **Lei nº 9723, de 20 de agosto de 2015**, Plano Municipal de educação. 2015. Disponível em <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723-Arquivo-PDF.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.317, de 17 de março de 2020**. 2020a. Dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. 2020a. Disponível em: https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/?page_id=90, Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.322, de 19 de março de 2020**. 2020b. Situação de emergência no Município de Santo André para fins de prevenção e enfrentamento do Coronavírus e estabelece outras providências., decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31321>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto, de 30 de abril de 2020**: Dispõe sobre a normas referentes ao processo de ensino remoto a ser desenvolvido pelas Creches e EMEIEFs da Rede Municipal de Santo André nas Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período de distanciamento social e pandemia do COVID-19. 2020c Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wpcontent/uploads/2020/10/Orienta%C3%A7%C3%A3o-Normativa-Complementar-Ensino-Remoto.pd>, Acesso em 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.367, de 01 de maio de 2020.** ESTABELECE regime especial para as atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, para os alunos da Rede Municipal de Ensino de Santo André, em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus. 2020d. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31379>. Acesso em: 05 fev.2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução nº 12/2021**, de 14 de agosto de 2021. Estabelece organização especial para o expediente administrativo das unidades escolares, de forma excepcional, durante o período de regime especial para as atividades escolares na forma de aulas não presenciais na Rede Municipal de Ensino, em razão do período da pandemia decorrente do Coronavírus. 2021a. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/12-Resolu%C3%A7%C3%A3o-12-2021-retorno-aulas-presenciais.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução nº 04/2020, de 13 de outubro de 2021.** Dispõe acerca do retorno presencial das atividades escolares no âmbito do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, da rede pública municipal de Santo André, nos termos do Decreto nº 17.727 de 21 de julho de 2021, em virtude das medidas adotadas para contenção da disseminação da COVID-19. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/04-Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-2020-Retorno-dos-servidores.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Programa nenhum a menos** – orientação abril/2022. Santo André: Departamento de Educação Infantil e Fundamental, 2022a.

SANTO ANDRÉ. **Resolução nº 04/2022 SE, de 08 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre as normas e procedimentos referentes aos PROCESSOS DE AVALIAÇÃO nas Escolas da Rede Municipal de Santo André. 2022b. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/04-Resolu%C3%A7%C3%A3o-04-2022-Processos-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Resolução nº 13/2021 SE, de 12 de novembro de 2022.** Dispõe acerca do retorno presencial das atividades escolares no âmbito do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, da rede pública municipal de Santo André. 2022c. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-content/uploads/2022/08/13-Resolu%C3%A7%C3%A3o-13-2021-retorno-aulas-presenciais.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SILVA, M. B. da. Conselho de Classe: Espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. **Gestão Escolar.** Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marta_betanes_silva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOUSA, S. M. Z. L. **Conselho de Classe**: Um Ritual Burocrático ou um Espaço de Avaliação Coletiva? São Paulo: FND, 1998, p.45-59.

SOUZA, M. L. de. Currículo, ética e políticas em prol da vida. *In*: ABRAMOWICZ, M. (Org). **Janelas para o mundo**: olhares sobre o currículo em tempos de pandemia. São Paulo: Papo Educador, 2020.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. **Commonwealth of Learning**, 2004.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil** – um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. [S.l.]: UNICEF / CENPEC, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

VENTURINI, A. C.; LIMA, M. *et al.* As desigualdades educacionais e a covid-19. Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19, **AFRO-CEBRAP**, n. 3, nov. 2020.

VIANNA, C.P. A. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: Análise da feminização das profissões e ocupações. S/l: Abaré Editorial, 2013. p. 159-180.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Caro(a) colega,

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Agradecemos desde já a sua disposição em colaborar com o nosso trabalho!

Pesquisadora: Renata Cristina dos Santos renata.santos@uscsonline.com.br

Orientadora: Prof. Dra. Sanny S. da Rosa sanny.rosa@online.uscs.edu.br

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Seja bem-vindo(a)!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE-e)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Conselhos de Ciclo no contexto pós-pandêmico na rede municipal de Santo André”. O objetivo do estudo é compreender como as escolas municipais de Santo André têm encaminhado as reuniões de conselho de classe, considerando os efeitos do período da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Renata Cristina dos Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Convidamos você para responder a este questionário com duração de aproximadamente 15 minutos, sobre a organização e o papel dos conselhos de ciclo no período pós-pandemia. O acesso ao questionário somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar neste estudo. Você poderá contribuir para esta pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade. Os dados serão removidos da “nuvem” após o encerramento da coleta de dados e arquivados por 5 (cinco) anos no computador pessoal do(a) pesquisador(a) responsável e da orientadora da pesquisa, Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao responder a alguma(s) pergunta(s) do questionário proposto. ~~Caso isso ocorra, você tem a liberdade para não responder,~~

interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em

todos esses casos, você não será prejudicado(a), penalizado(a) ou responsabilizado(a) de nenhuma forma. Como benefício, você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, que visa colaborar para o aprimoramento dos processos de avaliação do ensino e aprendizagem nas escolas municipais de Santo André.

Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pelo(a) pesquisador(a) responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo(a) participante.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo, Renata Cristina dos Santos, que poderá ser encontrada pelo e-mail: renata.santos@uscsonline.com.br, ou pelo telefone: (11) 96717-1609. Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito(a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, e-mail: cep@online.uscs.edu.br. O atendimento ao público ocorre de segunda a sexta-feira, das 14h às 16h.

Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você responderá ao questionário do estudo em questão e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo.

Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do e-mail: renata.santos@uscsonline.com.br. Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail renata.santos@uscsonline.com.br

Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este link

<https://docs.google.com/document/d/1llKRnKjRuWpSPWNmZfQMNdHqPL92NRbH/edit> para o seu download.

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

Eu não desejo participar do estudo

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO

Conselhos de Ciclo no contexto pós-pandêmico na rede municipal de Santo André.

Caro(a) colega,

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo compreender como as escolas municipais de Santo André têm encaminhado as reuniões de conselho de classe, considerando os efeitos do período da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos durante os anos de 2020 e 2021. Mais especificamente, nosso objetivo é compreender o papel dos conselhos de classe para a reorganização dos processos de ensino-aprendizagem no contexto pós-pandêmico.

Para tanto, pretendemos privilegiar a escuta do(a)s integrantes das equipes gestoras (diretores(as), vice-diretores(as) e assistentes pedagógico(as) das escolas públicas de ensino fundamental. Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) e tem como finalidade contribuir para o aprimoramento das práticas de gestão da rede municipal de Santo André.

O tempo estimado para responder as questões é de aproximadamente 15 minutos.

Para decidir se você concorda ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a seguir, que contém informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios envolvidos no estudo.

Agradecemos desde já a sua disposição em colaborar com o nosso trabalho!

Pesquisadora: Renata Cristina dos Santos (renata.santos@uscsonline.com.br)
 Orientadora: Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (sanny.rosa@online.uscs.edu.br)
 Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação
 Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 12

Conselhos de Ciclo no contexto pós-pandêmico na rede municipal de Santo André.

Descrição (opcional)

B *I* U ↗ **☰** **☰** **✕**

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 12

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os conselhos de ciclo têm sido encaminhados nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Santo André, considerando os efeitos do período da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos durante os anos de 2020 e 2021.

Sendo assim, consideramos de fundamental importância conhecer a percepção dos integrantes das equipes gestoras sobre o papel dos Conselhos de Ciclo no contexto pós-pandêmico. Para tanto, elaboramos um questionário composto por questões estruturadas a respeito do objeto de estudo.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Por não infringir nenhuma das normas legais e éticas em pesquisa com seres humanos, a participação na pesquisa não envolve riscos, à exceção de possíveis desconfortos gerados pelas questões propostas.

No entanto, você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Ademais, você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do e-mail das pesquisadoras colocados à sua disposição na carta convite. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais serão consideradas confidenciais e respostas serão mantidas em estrito sigilo e disponibilizadas apenas para os pesquisadores responsáveis pelo estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes que venham a contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e de gestão das escolas da rede municipal de Santo André. Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar

- Aceito participar
- Agradeço o convite, mas prefiro não participar

PERFIL DO(A) PARTICIPANTE

Descrição (opcional)

Gênero

Múltipla escolha

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar

Raça/Cor (de acordo com IBGE) *

- Branca
- Parda
- Preta
- Amarela
- Indígena
- Prefiro não informar

Faixa Etária *

- Até 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Acima de 60 anos

Titulação mais elevada *

- Graduação completa
- Pós-graduação (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado

Cargo/função (com maior carga horária) *

Etapa/modalidade da Educação Básica em que atua (com maior carga horária) *

- Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos Finais)
- Educação de Jovens e Adultos (EJA anos iniciais)
- Educação de Jovens e Adultos (EJA anos finais)
- Educação Especial

⋮

Tempo de experiência docente *

Até 3 anos

Entre 4 e 10 anos

Entre 10 e 20 anos

Mais de 20 anos

Após a seção 4 [Continuar para a próxima seção](#) ▼

Seção 5 de 12

⋮

Eixo 1: CONDIÇÕES PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção, assinale o seu GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA com as afirmações que seguem. NOTE que em uma escala de 1 a 5, 1 corresponde à "Discordo Totalmente" e 5 "Concordo Totalmente".

⋮

Durante o fechamento das escolas, A MAIOR PARTE dos alunos da minha escola teve dificuldades de acesso à internet. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

A MAIORIA dos alunos da minha escola acessou as atividades remotas pelo celular. *

A MAIORIA dos alunos da minha escola acessou as atividades remotas pelo celular. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

⋮

Na minha escola, as famílias NÃO tiveram muita dificuldade para auxiliar o(as) filho(as) nas atividades domiciliares. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Um dos efeitos do ensino remoto foi a dificuldade de cumprir o planejamento curricular proposto na Matriz de Referência de 2020 e 2021. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Após a seção 5 [Continuar para a próxima seção](#) ▼

Seção 6 de 12

Eixo 2: AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDEMICO

Nesta seção, assinale o seu GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA com as afirmações que seguem. NOTE que, em uma escala de 1 a 5, 1 corresponde à "Discordo Totalmente" e 5 à "Concordo Totalmente".

Devido à falta de regularidade e ao baixo número de devolutivas das atividades domiciliares foi muito difícil avaliar as aprendizagens dos alunos durante o fechamento das escolas. Elas serviram mais para cumprir o calendário escolar e computar a frequência do(as) aluno(as).

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital (Iclipe), em outubro de 2021, foram fundamentais para identificar as dificuldades e pontos fortes de cada aluno, individualmente, e reorganizar o trabalho pedagógico no retorno às atividades presenciais.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

As avaliações diagnósticas realizadas pela plataforma digital não contemplaram os conteúdos e habilidades efetivamente trabalhadas pelos professores durante a pandemia.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

A experiência da pandemia contribuiu para transformar as reuniões de Conselhos de Ciclo em um espaço de reflexão e integração das ações pedagógicas desenvolvidas nos ciclos e inter-ciclos. Esta foi a maior preocupação da equipe escolar da minha escola em 2022.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

As reprovações nos Conselhos de Final de Ciclo, em 2021, foram importantes para reorganizar o currículo e homogeneizar as turmas depois da pandemia.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Para que se tornem mais produtivas, as reuniões de Conselho de Ciclo deveriam se concentrar apenas nos alunos que têm mais dificuldades. As questões pedagógicas podem ser discutidas nos horários de trabalho coletivo.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Acredito que a presença de representantes de pais e alunos nos Conselhos de Ciclo é importante para que todos os atores da escola tenham conhecimento e se comprometam com as decisões e encaminhamentos das reuniões.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 12

Nesta seção, assinale a(s) alternativa(s) que correspondem às PRÁTICAS dos Conselhos de Classe/Ciclo NA SUA ESCOLA.

⋮

Na sua escola, quem participa das reuniões de Conselho de Ciclo? *

1. Professor(as) do ciclo; Assistente Pedagógico(a); e 1 representante da Direção Escolar.
2. Professor(as) do ciclo; o(a) Assistente Pedagógico(a); 1 representante da Direção Escolar; representantes ...

⋮

Em 2020, as reuniões de Conselho de Ciclo foram feitas com o objetivo de: *

Nesta questão, selecione **no máximo DUAS** ALTERNATIVAS.

- Discutir "o que" e "como" avaliar o(as) aluno(as) com base nas atividades domiciliares.
- Discutir "o que" e "como" avaliar com base na matriz curricular adaptada pela Seduc em 2020.
- Identificar o(as) aluno(as) que precisariam de reforço escolar em 2021.

Nesta questão, selecione **no máximo DUAS** alternativas:

- Discutir o resultado das avaliações diagnósticas realizadas pela Seduc em 2021.
- Discutir as avaliações realizadas pelo(s) próprio(s) professores.
- Reorganizar a turma em grupos de acordo com os níveis de aprendizagem.
- Repensar estratégias pedagógicas para a reorganização curricular
- Decidir quais aluno(as) devem ser reprovado(as) ao final do Ciclo.

⋮

Considerando os efeitos do período da pandemia na aprendizagem dos alunos, as aprovações/reprovações de final de ciclo, em 2022: *

Nesta questão, assinale as DUAS alternativas com as quais você MAIS CONCORDA:

- Foram justas porque fundamentadas em critérios claros e objetivos discutidos pela equipe escolar.
- Não foram justas porque não levaram em conta as desigualdades de condições dos alunos durante o en...
- Não foram muito justas porque os critérios não foram suficientemente discutidos entre os docentes.
- Foram justas porque as atividades escolares transcorreram normalmente em 2022.

⋮

No seu entendimento, as reuniões de Conselho de Ciclo na sua escola:



Caixas de seleção



Nesta questão, assinale DUAS ALTERNATIVAS com as quais você MAIS CONCORDA

- São democráticas e pedagogicamente produtivas porque levam em consideração o dese... X
- Não são democráticas porque as decisões tomadas são muito subjetivas. X
- Não são produtivas porque, em geral, cumprem uma função meramente burocrática. X
- Não são democráticas porque tendem a reproduzir as desigualdades sociais e educacion... X
- São produtivas e democráticas porque também avaliam as práticas de ensino e avaliação... X
- São democráticas porque as decisões são tomadas coletivamente, com a participação d... X
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

⋮

Para finalizar, deixamos este espaço para que você possa acrescentar alguma reflexão ou comentário que considera importante para complementar a discussão sobre a organização, funcionamento e finalidade dos Conselhos de Ciclo no contexto pós-pandêmico.

Texto de resposta longa

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 21 de junho de 2023.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“CONSELHOS DE CICLO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM ESTUDO NAS EMEIEF DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ”**, a ser conduzida por **RENATA CRISTINA DOS SANTOS**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, **RENATA DAMICO** do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a contar de **21/06/2023** por **05 meses**.

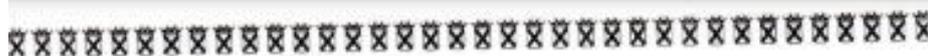
O requerente deve entrar em contato pelo e-mail **RDamico@santoandre.sp.gov.br** fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto a SE.

Sem mais,

Edimilson Martins de Oliveira

Diretor do Departamento de Educação Infantil e Fundamental

ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE – PESQUISADORA



TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Eu, Kenata Cristina dos Santos
 RG 34.260.496-4, CPF 29.348.778-44, residente e
 domiciliado(a) em Rua Ruyton de Almeida Magalhães, 283
 vinculado à instituição de Ensino Superior Universidade São Catarinense
 no curso Mestrado Profissional, declaro que solicitei autorização
 para realização de pesquisa acadêmico-científica na rede municipal de ensino, que
 estou ciente de minhas responsabilidades enquanto pesquisador(a) e que atuarei
 respeitando os preceitos éticos relacionados à pesquisa acadêmico-científica.

Estou ciente de que minha atuação enquanto pesquisador(a) deve cuidar
 para não causar transtornos à rotina do espaço e pessoas que participarão da
 pesquisa, preservando-lhas a identidade.

Diante da autorização concedida por parte da Secretaria de Educação,
 entrarei em contato com o(a) Técnico(a) indicado para acompanhar e supervisionar
 minha atuação como pesquisador(a), a fim de combinar como se dará minha ação
 junto a(s) unidade(s) escolar(es) foco da pesquisa.

Estou ciente de que a participação na pesquisa por parte de alunos e
 servidores é voluntária e por adesão, e que não é permitida a identificação dos
 mesmos bem como o uso de imagens e declarações pessoais sem o consentimento
 expresso dos envolvidos.

O uso das informações coletadas será restrito ao âmbito da pesquisa e, ao
 seu término, deverá ser disponibilizada cópia do inteiro teor do trabalho, na sede da
 Secretaria de Educação, que ficará disponível na biblioteca do Centro de Formação
 de Professores Clarice Lispector, para consulta, sob pena de notificação à IES caso
 não cumpra com os combinados em até 60 dias do término da pesquisa.

Santo André, 23 de junho de 2023.

Assinatura do(a) pesquisador(a)