

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

HÉLDER LOMBA AGUIAR

**FATORES INTRAESCOLARES E OS RESULTADOS DO PROEB EM
MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL
DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2018

HÉLDER LOMBA AGUIAR

**FATORES INTRAESCOLARES E OS RESULTADOS DO PROEB EM
MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL
DE MINAS GERAIS**

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Aguiar, Hélder Lomba.

Fatores intraescolares e os resultados do Proeb em Matemática: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais / Hélder Lomba Aguiar. -- 2018.

144 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Clima Escolar. 2. Formação de Professores. 3. Gestão Organizacional. 4. Gestão Organizacional. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio , orient. II. Título.

HÉLDER LOMBA AGUIAR

**FATORES INTRAESCOLARES E OS RESULTADOS DO PROEB EM
MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL
DE MINAS GERAIS**

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior - Orientador

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert (Membro interno)

Prof. Dr. Glauco da Silva Aguiar (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença, inspiração e força durante todos os momentos dessa árdua caminhada.

À minha família, em especial a minha esposa Rita, a minha filha Maria Rita, ao meu filho Hélder (Segundinho), a minha irmã Vanja e ao meu cunhado Alfrandes. Obrigado, por todo apoio, pois sem vocês não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço imensamente vocês.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e sua equipe de profissionais do Núcleo de Dissertação que contribuíram para a concretização deste estudo, em especial a Luisa Gomes de Almeida Vilardi que contribuiu pelas indicações de leitura, pelas dicas durante a leitura do meu texto, sem ela a estrada percorrida para estudar sobre os fatores intraescolares teria sido muito mais árdua. Aos docentes e aos tutores do PPGP por compartilharem conhecimentos sobre a educação pública brasileira.

Às colegas do PPGP, em especial ao Paulo, Jair, Gabriela, Joseane e Inez que acreditaram no meu potencial, durante nosso primeiro trabalho em grupo, a Ariane e a Carmélia que me incentivou a continuar e acreditar que seria possível concluir o mestrado. Agradeço aos meus colegas que trabalham comigo na secretaria da escola, que sempre acreditaram que tudo isso seria possível.

Ao Professor Dr. Marco Aurélio, que me orientou na construção desta dissertação e me mostrou como se desenvolve uma escrita. Obrigado por todas as contribuições em meu texto.

Aos gestores, professores e supervisores da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira por terem contribuído com minha pesquisa de campo.

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os
sonhos do mundo.
Fernando Pessoa*

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Neste estudo foi investigado os fatores intraescolares que podem influenciar os resultados do desempenho escolar, no conteúdo de matemática, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Cataguases. Os objetivos definidos para a pesquisa foram descrever as políticas públicas de avaliação externa aplicadas no estado de Minas Gerais através do Simave, com a finalidade de compreender quais fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de matemática, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016; analisar elementos sobre a gestão escolar e sua equipe, relação professor/aluno, através da observação, grupos focais, entrevistas e questionários com os alunos, sobre os fatores que estão impactando o desempenho escolar; e propor que nos outros conteúdos e em todos os anos do Ensino Fundamental sejam praticadas as ações que influenciaram os resultados da disciplina de matemática, contribuindo, assim, para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e como metodologia de pesquisa foi feita a análise de registros documentais da escola, de sites oficiais, entrevista com a equipe gestora, questionário com os especialistas e grupo focal com seis professores de matemática do Ensino Fundamental. As análises foram construídas com base nos referenciais teóricos de Soares (2004; 2007), Soares, Alves e Mari (2002) Lück (2010), Candian e Rezende (2012; 2013a; 2013b), Franco e Bonamino (2005) e Franco *et al.* (2007), Mesquita (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Nóvoa (1992a), Rodrigues (2015). Os resultados indicaram que a gestão organizacional da escola busca exercer, dentro das possibilidades, uma gestão participativa; que o Clima Organizacional é um fator que deve ser foco de atenção na escola, uma vez que um bom clima escolar permite bons relacionamentos e favorece o diálogo na escola e, por fim, a necessidade de formação continuada em serviço para os profissionais da escola.

Palavras-chave: Clima Escolar; Formação de Professores; Gestão Organizacional; Avaliação Externa.

ABSTRACT

The present research was developed within the scope of the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). In this study we investigated the intra-school factors that may have an influence on the results of school performance, in the subject of mathematics, of the students of the 9th grade of an Elementary School in the city of Cataguases. The goals defined for the research were; 1) to describe the public policies of external evaluation applied in the state of Minas Gerais through the Simave, in order to understand which intra-school factors may be influencing the school performance of the students of the 9th grade elementary school in the mathematics subject in the years 2011, 2012, 2013, 2014 and 2016; 2) to analyze elements about the school management and its team, teacher / student relationship, through observation, focus groups, interviews and questionnaires with the students, about the factors that are impacting their school performance; and to propose that in the other subjects and in all the years of elementary school the actions that influenced the results of the mathematics discipline be practiced, thus contributing to improve the scholastic performance of all the students. To achieve that purpose, we carried out a qualitative research as a case study, and as research methodology were applied: the analysis of school records, official websites, interviews with the management team, questionnaire with the specialists and a focus group of six elementary school mathematics teachers. The analyzes were based on the theoretical references of Soares (2004; 2007), Soares, Alves e Mari (2002) Lück (2010), Candian and Rezende (2012, 2013a; 2013b), Franco and Bonamino (2005) and Franco et al. 2007), Romero, Marri and Canguçu (2014), Nóvoa (1992a), Rodrigues (2015). The results indicated that the organizational management of the school seeks to exercise, within the possibilities, a participative management; that the Organizational Climate is a factor that should be a focus of attention in the school, since a good school climate, allows good relationships and allows dialogue and, finally, the need for continuous service training for school professionals.

Keywords: School Climate; Teacher training; Organizational Management; External Evaluation; Mathematics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Polos Regionais e Suas Respectivas Superintendências Regionais de Ensino	38
Figura 2 – Mapa de Minas Gerais e suas SRE	39
Figura 3 – Mapa com as cidades que pertencem a SRE-Leopoldina.....	41
Figura 4 - Organograma da Superintendência Regional de Educação de Leopoldina	43
Figura 5 - Resultados do Proeb da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, de 2011 a 2016 dos alunos do 9º do Ensino Fundamental	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (1995 a 2015) Proficiências médias em Matemática	29
Gráfico 2 – Trajetória do Proeb na Rede Estadual.....	33
Gráfico 3 – Trajetória do Proeb na Rede Municipal.....	34
Gráfico 4 – Proeb – Proficiências médias, em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental entre 2011 e 2016 da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira	49
Gráfico 5 – Proeb 2013 – Proficiências médias, em matemática do 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas de Cataguases/MG	49
Gráfico 6 – Modalidade de seleção de gestores escolares por rede administrativa – 2007 - 2011 no Brasil	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de desempenho satisfatório dos alunos do 9º ano do EF do estado de Minas Gerais das avaliações do Saeb.....	28
Quadro 2 – Distribuição de avaliações em larga escala da educação Básica brasileira.....	30
Quadro 3 – Mudanças do Proeb	36
Quadro 4 – Polos Regionais e suas respectivas Superintendências de Ensino....	39
Quadro 5 – Tarefas do Líder Participativo na Escola	60
Quadro 6 – Fontes pesquisadas e as atividades realizadas.....	74
Quadro 7 – Perfil das pessoas entrevistadas	77
Quadro 8 – Análise dos eixos pesquisados.....	112
Quadro 9 – Método da Ferramenta 5W2H	112
Quadro 10 – O que a pesquisa mostrou e as ações que devem ser implementadas	117
Quadro 11 – Análise dos resultados apresentados pela pesquisa e suas influências sobre o desempenho escolar	114
Quadro 12 – Revigorar e ampliar do GDP	116
Quadro 13 – Criação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola	119
Quadro 14 – Apropriação, pelo corpo docente, dos resultados do Proeb	120
Quadro 15 – Avaliação dos resultados da escola em relação aos índices de aprovação, reprovação e abandono	121
Quadro 16 – Criação da rede para troca de experiências das escolas do município.	122
Quadro 17 – Monitoramento da organização e do clima escolar	123
Quadro 18 – Capacitação dos professores da rede estadual - Capacitação.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição do Colegiado Escolar da Escola Estadual Dr. Norberto em 2016	47
Tabela 2 – Índices do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental em 2015	47
Tabela 3 – Índices do Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental em 2015.	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Divep	Divisão de Equipe Pedagógica
EF	Ensino Fundamental
EII	Educação Integral e Integrada
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fadep	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Pesquisa e Extensão
Fafi-Pronafor	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Professora Nair Fortes Aby-Merhy
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Obmep	Olimpíada Brasileira da Matemática das Escolas Públicas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE-Leopoldina	Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O DESEMPENHO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	25
1.1 Os programas de avaliação externa aplicada às escolas da rede pública de ensino no Brasil e em Minas Gerais	25
1.2 A Estrutura da rede de ensino do estado de Minas Gerais	37
1.3 A Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina	40
1.4 A Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira e seu desempenho ...	44
2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES INTRAESCOLARES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DR. NORBERTO CUSTÓDIO FERREIRA	52
2.1 Gestão/Organização Escolar	53
2.2 Clima organizacional escolar	57
2.3 Formação continuada/Prática docente.....	62
2.4 Metodologia e Instrumentos de Pesquisa.....	67
2.5 Os atores envolvidos e suas percepções sobre os elementos que estão relacionados ao Desempenho Escolar	74
2.5.1 Perfil das pessoas entrevistadas.....	74
2.5.2 Análise da organização e gestão da escola	79
2.5.3 Análise do clima escolar	92
2.5.4 Análise da Formação Continuada/Prática docente	100
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – AÇÕES QUE DEVEM SER IMPLEMENTADAS VISANDO A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	111
3.1 Ações a serem implantadas pela escola	113
3.1.1 Elaboração de um seminário para apresentação do PAE e os resultados da pesquisa	114
3.1.2 Reativação e revitalização do grupo de desenvolvimento profissional.....	115
3.1.3 Criação da Associação De Pais, Mestres e Funcionários (APMF)	Erro!
Indicador não definido.	
3.1.4 Apropriação dos resultados do Proeb.	118
3.1.5 Analisar os resultados internos da escola	119
3.1.6 Criação de uma rede para troca de experiência das escolas do município..	120

3.1.7	Monitoramento do ambiente e do clima escolar	121
3.1.8	Formação continuada dos professores	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A – Questionário com supervisores(as) que acompanham os alunos do ensino fundamental	138
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista – Gestor e vice gestor da escola	141
	APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal – Professores de Matemática.....	144

INTRODUÇÃO

A pesquisa que fundamenta o presente trabalho foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Vários avanços metodológicos vêm ocorrendo no intuito de definir a escola eficaz. Segundo Franco (2003) ,

[...] a década de 90 foi marcante no sentido da produção de alguns critérios consensuais sobre eficácia escolar. Para isso contribuíram o crescente entendimento de que a adequada investigação de eficácia escolar não poderia prescindir de estudos longitudinais, da abordagem de valor agregado, da modelagem multinível e dos modos adequados de levar em consideração as características da clientela das escolas na modelagem estatística dos dados (FRANCO, 2003, p. 192).

Para Franco, a clientela das escolas não eram as únicas responsáveis pelos resultados de desempenho dos alunos.

Numa revisão realizada por Sammons, Hillman e Mortimore (1995), foram identificadas onze características relevantes presentes nas escolas e que agregam valor aos seus alunos. Estas características devem ser consideradas nos estudos de avaliação de eficácia escolar:

- Liderança profissional;
- Visão e metas partilhadas pelos agentes educativos;
- Ambiente de aprendizagem;
- Concentração no processo ensino-aprendizagem;
- Ensino estruturado com propósitos claramente definidos;
- Expectativas elevadas;
- Reforço positivo das atitudes;
- Monitoramento do processo;
- Direitos e deveres dos alunos;
- Parceria família-escola;
- Organização orientada para a aprendizagem.

Assim, avaliando essas onze características, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995), pode-se determinar se uma escola é eficaz. Em caso afirmativo, esta escola contribui para a melhoria do desempenho escolar de seus alunos. Segundo Franco e Bonamino (2005),

[...] o conceito de eficácia é relacional, pois “a eficácia de cada escola define-se em função da eficácia das outras escolas consideradas no estudo”, enquanto as escolas promotoras de equidade são “aquelas que minimizam o impacto da origem social de seus alunos nos resultados escolares” (FRANCO; BONAMINO, 2005, p. 6).

Desta forma, uma escola A pode ser considerada eficaz em relação a outra escola B e não ser considerada eficaz em relação a uma escola C.

Ainda de acordo com Franco e Bonamino (2005), a eficácia escolar, descrita na literatura brasileira, pode ser organizada em cinco categorias: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica.

De acordo com Mesquita (2009), embora seja possível encontrar diversos estudos sobre escola eficaz, como Rutter et al (2008), Maotimore (2008), Lee (2008), bem como pesquisas sobre a eficácia escolar (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; FRANCO, 2008), não é possível determinar quais indicadores definem este tipo de escola.

Apesar de várias pesquisas realizadas, é consenso da maioria dos autores, que têm estudos nesta área, que não existe ainda estabelecida as características para se dizer que uma escola é eficaz (MESQUITA, 2009).

Segundo Mesquita (2009), com a impossibilidade de se estabelecer uma regra a qual garanta que determinados fatores sejam mais eficazes que outros, destaca que:

Assim, cada escola se torna única em relação ao papel institucional que exerce sobre seus membros e à constituição de seu ethos, resultado das recontextualizações que realiza sobre as influências do meio social na qual está inserida (MESQUITA, 2009, p. 69).

Neste contexto, Mesquita (2009) apresenta três categorias de fatores intraescolares que podem estar relacionados a escola eficaz: o organizacional, o pedagógico e o profissional. Esses três aspectos internos podem influenciar uns aos outros ou operarem de maneira independente em menor ou maior intensidade.

As primeiras pesquisas realizadas sobre eficácia escolar tiveram início na década de 1960 nos Estados Unidos, conhecida como Relatório de Coleman¹ (COLEMAN, 1966) e na Inglaterra como Relatório de Plowden² (PLOWDEN COMMITTEE, 1967). Nos Estados Unidos, a pesquisa encomendada pelo governo tinha a finalidade de conhecer a falta de disponibilidades educacionais iguais para diferentes indivíduos, por razão de cor, raça, religião ou naturalidade, em instituições públicas de todos os níveis (BROOKE; SOARES, 2008). Na Inglaterra a pesquisa também teve o apoio do governo, porém estava focada na qualidade da escola primária.

Com os resultados do Relatório Coleman (1966), a discussão a respeito da apreciação das ações de educação compensatória³ voltaram a fazer parte da atenção dos especialistas, de maneira que a redistribuição destas ações tinha como finalidade a garantia do “equilíbrio multirracional e multicultural” dentro do espaço escolar. Assim, o Relatório Coleman (1966) incita em outros países o interesse de entender a realidade de seus sistemas escolares (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Mais de quinhentos mil alunos norte-americanos matriculados nas escolas primárias e secundárias foram investigados para a construção do Relatório Coleman. A pesquisa também incluiu professores, gestores e pais de alunos. Foram feitos testes padronizados de desempenho dos alunos em matemática e leitura. Outros testes que envolviam aspectos socioeconômicos dos discentes, estrutura física das escolas e algumas características do corpo docente foram realizados, mostrando resultados que surpreenderam os pesquisadores. Tais resultados evidenciavam uma maior associação entre fatores extraescolares, como a condição socioeconômica dos alunos, ao desempenho escolar, do que estrutura das escolas e a qualificação dos professores (fatores intraescolares).

¹ James Samuel Coleman, sociólogo americano, teórico e pesquisador empírico realizou várias pesquisas na Universidade de Chicago.

² O Relatório Plowden foi publicado em dois volumes: *Volume 1: O Relatório* (555 páginas) continha o próprio relatório, composto por 32 capítulos, notas de reserva, três anexos, um glossário e um índice. *Volume 2: Pesquisas e Pesquisas* (633 páginas) continha as pesquisas e pesquisas que embasaram o relatório.

³ A educação compensatória, termo originado durante a Revolução Industrial, usada em geral na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo Duarte, é definida como "Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social" (DUARTE, 1986, p. 175).

Os resultados apresentaram também que o desempenho das crianças com menor índice socioeconômico e que frequentavam escolas as quais tinham clientelas mais homogêneas era inferior ao de crianças de mesmo nível socioeconômico e que frequentavam escolas com clientelas mais heterogêneas

Nesse contexto, a escola não possuía influência no desempenho escolar, tendo sua função relacionada à produção de desigualdade social e cultural. Outras pesquisas foram realizadas em vários países do mundo, como na França (FORQUIN, 1995), e obtiveram resultados similares ao Relatório de Coleman.

De acordo com Franco e Bonamino (1999), do ponto de vista técnico, os críticos argumentavam que as mencionadas pesquisas não possuíam instrumentos adequados para a mensuração de detalhes relevantes das variáveis intraescolares. Outra crítica apresentada por Franco e Bonamino (1999) era de que:

[...]o fracasso das crianças de minorias étnicas e de camadas populares relacionava-se com a desvalorização de culturas específicas, promovida tanto pelos currículos escolares quanto pelos instrumentos de pesquisa. De acordo com esta linha de argumentação, as políticas de educação compensatória seriam apenas novos instrumentos de reafirmação de certas culturas, em detrimento de outras (FRANCO; BONAMINO, 1999, p. 103).

Os fatores extraescolares se associam à condição socioeconômica da família, ligada à escolaridade dos pais e à quantidade de bens materiais em posse deste grupo familiar. A raça e o sexo são outras condições que aparecem nas pesquisas como fatores extraescolares que podem influenciar o desempenho dos indivíduos (CANADIAN; REZENDE, 2012).

Neste contexto, estes fatores são de ordem social, cultural, econômica e familiar do aluno. Essas evidências, segundo Lahire (1997), não representam verdades absolutas, pois crianças de famílias menos favorecidas ou de camadas populares podem também superar as adversidades e atingir os mesmos níveis de crianças oriundas de famílias bem-sucedidas, que empiricamente teriam mais oportunidades na vida acadêmica.

Os fatores intraescolares estão ligados a elementos que acontecem dentro dos muros da escola, tais como recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação, salário docente e ênfase pedagógica (ALVES; FRANCO, 2008). Desta forma, a escola se apresenta como um centro de relações e influências na eficácia do ensino. A análise desta escola, como organização social

autônoma, mostra os caminhos na qual se encontram os elementos que estão associados ao desempenho dos alunos. Reformas educacionais são ajustadas devido à forte influência do cotidiano da escola, adaptando-se aos moldes de sua cultura e regionalidade. Estes elementos encontrados na DNA da escola causam efeitos no desempenho dos alunos e no seu processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores intraescolares são as características internas da escola que contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos, fazendo com que a escola seja avaliada como eficaz (CANDIAN; REZENDE, 2012). Assim, no processo educacional, os elementos entre muros são fatores determinantes na construção do saber dos alunos, demonstrando a importância da escola como um espaço de transformação. Segundo Pierre Bourdieu o capital cultural é uma forma de explicar as diferenças no rendimento escolar, “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Visando conhecer esses fatores, a pesquisa investigou alguns aspectos relevantes e que podem estar influenciando o desempenho dos alunos, como a organização escolar, perfil da gestão, espaços físicos, recursos financeiros, material bibliográfico, laboratórios e outros equipamentos disponíveis na escola, o projeto político pedagógico, o regimento escolar (principais normas, sistema de avaliação, recuperação de estudos, composição das turmas), entre outros.

Existem vários estudos que alinham suas pesquisas em demonstrar que a escola faz diferença no desempenho dos alunos. As características e aspectos internos à escola são componentes decisivos e fundamentais na construção da eficácia escolar, a partir de elementos que estão ao seu alcance (CANDIAN; REZENDE, 2012).

As avaliações externas em larga escala proporcionam às escolas índices educacionais relevantes, para que se conheça o desempenho escolar de seus alunos. Esse Sistema de Avaliação visa produzir informações que servem de base para a formulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal. É a partir destes dados que, após análise detalhada, a escola tem subsídios para implementar intervenções pedagógicas, visando corrigir e ajustar seu plano de trabalho com mais eficiência e eficácia, visto que os atores envolvidos no processo estão mais próximos.

É através do estudo dos resultados das avaliações externas que se tem condições de encontrar as respostas para a pergunta que está presente em vários setores da educação: “Quais ações pedagógicas são desenvolvidas na escola para que ela seja considerada bem-sucedida?”

No final da década de 1970, no Brasil, as discussões sobre as avaliações educacionais entre especialistas e classe política ganharam ênfase. Assim, teve início o debate sobre a importância de se mensurar a qualidade das escolas públicas. Nesta perspectiva, surgiram trabalhos que analisavam a educação dentro e fora das escolas brasileiras (COSTA; VEIGA, 2002).

O Brasil avançou, nos últimos 30 anos, na estruturação da educação formal. Segundo Bonamino e Franco (1999), em 1988, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) do Ministério da Educação (MEC) realizou uma aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos. Porém, devido à falta de recursos, o prosseguimento do projeto só deslançou efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁴), conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do MEC⁵.

Sobre os avanços metodológicos ocorridos nos últimos 30 anos, Franco (2003, p. 192) afirma que “a década de 90 foi marcante no sentido da produção de alguns critérios consensuais sobre eficácia escolar”. É por meio das políticas de avaliações externas (Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil) que o país coleta dados confiáveis e orientadores das reformas educacionais, no combate aos altos índices de reprovação e evasão escolar. Com os dados coletados através dos resultados destas avaliações, os especialistas podem estudar os principais efeitos que os fatores extraescolares e intraescolares têm no desempenho dos alunos. Segundo análise de Mesquita (2009):

[...] ao longo da pesquisa, tanto a análise das entrevistas quanto as visitas as escolas evidenciaram a influência dos fatores intraescolares na

⁴ O Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, recebe o nome de Saeb em suas divulgações; a Anresc tem foco em cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

⁵ O Inep/MEC realiza o Saeb desde 1995 a cada dois anos.

construção do perfil profissional do professor e na qualidade de ensino dos estabelecimentos investigados. Os fatores que mais se destacaram foram a gestão escolar, a estrutura física e material das escolas, o projeto pedagógico e o clima escolar (MESQUITA, 2009, p. 15).

Alinhados a estes estudos, optou-se, neste trabalho, por desenvolver a pesquisa direcionada aos fatores internos da escola que influenciam o desempenho escolar, e quais ações podem ser implementadas para que sirvam de suporte para o sucesso dos alunos.

Neste contexto, esta pesquisa busca coletar dados e analisa-los, com o objetivo de obter respostas para a seguinte pergunta: Quais os fatores intraescolares que podem influenciar os resultados do desempenho escolar, no conteúdo de matemática, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), em 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)⁶?

A Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, foco da pesquisa, apresentou resultados do Proeb, proficiência em matemática, acima da média da rede estadual de Minas Gerais a qual pertence. Nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016 os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental mostraram, através dos resultados do Proeb, um desempenho satisfatório se comparado com o Estado, as escolas da regional e a cidade onde se localiza. Vale lembrar que, no ano de 2015, o Proeb não avaliou o 9º ano do Ensino Fundamental, foco da nossa pesquisa.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é buscar identificar, através de uma análise minuciosa, variáveis internas que podem influenciar o desempenho escolar, e que estão diretamente relacionadas aos resultados dos alunos do 9º ano do EF, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, na disciplina de matemática. Os objetivos específicos desta pesquisa de mestrado são:

- 1) Descrever as políticas públicas de avaliação externa aplicadas no estado de Minas Gerais através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), com a finalidade de compreender quais fatores intraescolares

⁶ Os testes do Proeb medem o desempenho escolar dos alunos e são elaborados a partir de uma matriz de referência que é composta por descritores que apontam o que se deve avaliar ao final de cada etapa de escolaridade. Na elaboração e no processo de correção dessas avaliações, assim como no Saeb, é utilizada a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que permite a comparabilidade dos resultados

podem estar influenciando o desempenho escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de matemática nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016;

- 2) Analisar elementos sobre a gestão escolar e sua equipe, relação professor/aluno, através da observação, grupos focais, entrevistas e questionários com os alunos, sobre os fatores que estão impactando o desempenho escolar;
- 3) Propor que nos outros conteúdos e em todos os anos do Ensino Fundamental, sejam praticadas as ações que influenciaram os resultados da disciplina de matemática, contribuindo, assim, para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

O que me incentivou a realizar este estudo, foi o fato de estar trabalhando como gestor em uma escola estadual da mesma Superintendência Regional de Ensino (SRE) à qual pertence a escola a ser pesquisada e também por ser professor de Matemática e já ter trabalhado vários anos com alunos da rede estadual de ensino.

Meu caminho profissional na área da educação teve início em 1993, quando, ainda sem formação em licenciatura, fui convidado para substituir um professor de matemática que havia se desligado da escola por ter sido nomeado para o cargo de professor do Estado de Minas Gerais. A escola era da rede municipal e oferecia o Curso Normal de 2º grau e o Técnico em Contabilidade.

Na ocasião, era formado em Engenharia Mecânica pela Universidade Católica de Petrópolis. Em 1995, por ter sido dispensado de várias disciplinas já aprovadas no curso de engenharia, conclui a licenciatura em matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Professora Nair Fortes Aby-Merhy (Fafi-Pronafor) de Além Paraíba – Minas Gerais.

Em março de 1998 fui designado para ministrar aulas de matemática no projeto “Ensino Médio Itinerante”, a qual atendia três escolas por ano, num sistema de rodízio trimestral. Em 2001, fui aprovado em concurso público estadual para dois cargos de matemática, sendo um cargo no ensino fundamental e outro cargo no ensino médio. A partir deste período, comecei a observar que existiam muitos mitos relacionados à disciplina de matemática. Um deles era de que só gênios aprenderiam matemática. Isto me incomodou, visto que tal rótulo não tinha base em nenhum fundamento.

Durante o período que trabalhei como professor de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, observei que muitos alunos tinham certo receio da disciplina. Assim, durante as primeiras aulas do ano letivo, iniciava meu trabalho buscando conhecer cada aluno e suas aflições relacionadas ao conteúdo. Neste contexto, passei a mostrar aos alunos que a matemática estava em nosso dia a dia, desmistificando o conceito equivocado em relação à disciplina. Nem sempre obtinha êxito, visto que alguns alunos já se encontravam armados contra a disciplina.

De acordo com Cleyton Hércules Gontijo⁷ (2007), o modo como o ensino da matemática é conduzido nas escolas traduz numa prática fragmentada, descontextualizada e através de ações mecânicas, transformando a abordagem matemática sem uma abrangência significativa. Ainda segundo Gontijo (2007), uma grande parte dos professores trabalha com exercícios repetitivos. Quando as atividades são construídas por meio de situação problema, não abrangem estratégias pessoais de conhecimento, fazendo com que a solução seja amparada em memorizações anteriores.

Neste contexto, observa-se a necessidade de uma reestruturação na formação de professores, principalmente de matemática, pois, a “organização do ensino não é mera repetição de rotinas” (LIMA; CASTRO, 2007, p. 7), e sim um processo de criação de métodos de ensino que “devem atender às necessidades dos alunos, estando de acordo com a realidade por eles vivida” (ALMEIDA, 2006, p. 10).

No processo ensino/aprendizagem da Matemática, existem muitas dificuldades encontradas por alunos e professores. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ensino da Matemática costuma provocar sensações contraditórias, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, visto que há a constatação de que se trata de conhecimento importante, mas há a insatisfação

⁷ Professor Associado I na Universidade de Brasília - UnB, com lotação no Departamento de Matemática. É membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, orientando pesquisas nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em educação. Possui graduação em Licenciatura em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Brasília (1991), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1999) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2007). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: criatividade em matemática, avaliação em matemática e resolução de problemas.

diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação a aprendizagem.

Neste sentido, sempre quando deparo com alguma escola, seja ela pública ou privada, que apresenta resultados de sucesso, na disciplina de matemática, busco observar e compreender quais são os fatores intraescolares e extraescolares que podem estar influenciando estes resultados, visto que de uma maneira geral a disciplina une o fascínio e o mistério. Alguns a amam, outros a odeiam, mas a verdade é que ela se apresenta em toda parte o tempo todo. Você pode não se dar conta, mas a verdade é que precisamos da matemática, basicamente, para tudo. Assim, o fenômeno relacionado à matemática me instiga, pois é constante a reclamação dos alunos sobre a disciplina.

De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa⁸), aplicado a cada três anos e que avalia três áreas de conhecimento (leitura, matemática e ciências), a matemática continua sendo, entre os alunos brasileiros, a que tem o menor índice desde 2003, quando foi aplicada pela primeira vez. A avaliação é realizada com estudantes na faixa etária de 15 anos de idade, fase em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Este trabalho está organizado em três Capítulos, incluindo a introdução. No primeiro Capítulo, serão apresentadas as políticas públicas direcionadas as avaliações em larga escala e os dados do desempenho escolar na disciplina de matemática, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016 dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas avaliações externas do Proeb. O segundo Capítulo está dedicado ao referencial teórico, que dará suporte ao trabalho, dialogando com os dados coletados em campo pela pesquisa que visa encontrar quais fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar e os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa. O objetivo é demonstrar como se desenvolveu o trabalho no dia a dia da pesquisa.

⁸ O Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (BRASIL, 2017).

1 O DESEMPENHO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Neste Capítulo será apresentada uma síntese das políticas públicas voltadas para a educação, a partir da década de 90, quando foram implementadas as avaliações externas em larga escala, possibilitando entender a evolução dos principais índices educacionais. O funcionamento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, que tem a função de reunir indicadores educacionais e apresentar um conjunto de dados, de maneira consolidada, para que seja feito um monitoramento da qualidade da oferta da educação pública. Através dos dados coletados, o poder público busca encontrar e sanar os problemas encontrados, de modo que todas as instâncias de ensino possam trabalhar para fornecer aos estudantes uma educação de qualidade, conforme determina a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso VII, que garante um padrão de qualidade para a educação.

Será abordado o funcionamento estrutural da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e da SRE de Leopoldina/MG, onde a Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira está inserida. Veremos os fatores intraescolares que podem estar influenciando os resultados de matemática do Proeb de 2013, 2014 e 2016 do 9º ano do Ensino Fundamental.

1.1 Os programas de avaliação externa aplicada às escolas da rede pública de ensino no Brasil e em Minas Gerais

Esta seção apresenta as principais mudanças ocorridas na educação na década de 1990, o Saeb e o Simave do estado de Minas Gerais.

O tema qualidade da educação é pauta de vários grupos sociais e gera preocupação à sociedade. Vários especialistas em educação, buscam incessantemente respostas sobre a questão do desempenho escolar. Assim, pesquisas e análises das políticas públicas são feitas com o objetivo de descobrir a influência das mesmas nos resultados exitosos da educação. Neste contexto encontra-se as avaliações externas, que produzem dados para subsidiar estas pesquisas.

Observa-se, segundo Alavarse (2013), uma associação significativa entre as avaliações externas e o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (Ideb), levando as políticas públicas a apresentarem propostas para incrementar as avaliações em larga escala. Porém, faz-se necessário uma investigação mais aprofundada, permitindo observar melhor esta tendência. Segundo Luckesi (2014),

Até finais dos anos 1980 e inícios dos anos 1990, predominantemente, na prática educativa, considerávamos que o responsável pelo fracasso escolar era o educando. Era ele que não desejava ou não investia em sua aprendizagem, por isso era eventualmente ou sucessivamente reprovado (LUCKESI, 2014, s/p).

Porém, com o aumento das pesquisas desenvolvidas nesta área da educação, percebeu-se que o fracasso escolar era fundamentado num conjunto de fatores extraescolares e intraescolares que envolvia todo o sistema educacional. Neste sentido, inicia-se a aplicação das avaliações externas como forma de se buscar dados para complementar as análises e buscar meios para sanar o problema do baixo desempenho escolar. Isso ocorreu devido ao aumento, por parte de vários setores da sociedade, das reivindicações de descentralização do sistema educacional. Assim, as experiências das avaliações externas foram tomando força com vistas na modernização deste setor.

De acordo com Freitas (2005):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da nacionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p. 7).

Esse movimento acompanha os preceitos da Constituição Federal de 1988, na busca por uma educação de qualidade, conforme o art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” Figura como um dos princípios basilares do ensino. No art.209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar sobre o Plano Nacional de Educação, o art.

214 indica, como um dos resultados pretendidos, a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988, s/p).

Segundo entrevista de Heloisa Lück à Nova Escola Gestão Escolar, “nenhuma ação desenvolvida na escola está isenta de avaliação, que é a base para a definição de planos de ação e de programas de formação em serviço” (NOVA ESCOLA, 2009, s/p).

As avaliações acontecem em nosso dia a dia sem que tenhamos consciência destas ocorrências. Segundo Luckesi, (2003, p. 165), “em nossa casa, avaliamos o alimento que estamos fazendo quando provamos seu sabor, sua rigidez, verificando se encontra no ponto ou se necessita de mais algum ingrediente, de mais um tempo de cozimento etc.”

Com as mudanças que estão ocorrendo no mundo a cada dia, e com maior frequência, as avaliações são fundamentais para que as escolas possam se ajustar e transmitir estes novos conhecimentos aos alunos. Nesta linha, Basso (2009, p. 7) sugere que “ela [a avaliação] deva ocorrer concomitantemente ao processo de ensino, ou seja, que a avaliação não constitua uma parte separada do processo e que ocorra ao mesmo tempo”.

Foi nos meados da década de 90 que se efetivou a implantação do Saeb, aferindo de forma quantitativa os resultados das proficiências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações, também chamadas de avaliações em larga escala, são elaboradas, organizadas e aplicadas por pessoas que não pertencem ao corpo docente das escolas. “Baseadas em testes de proficiência, as avaliações em larga escala buscam aferir o desempenho dos alunos em habilidades consideradas fundamentais para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada” (MINAS GERAIS, 2013, p. 9).

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, repetidas a cada dois anos. No início, se deu com a participação amostral das escolas públicas urbanas, que ofereciam 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Assim se manteve no ano de 1993. Esse sistema tem o objetivo de diagnosticar e mapear o sistema educacional brasileiro e encontrar os fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes, fornecendo dados e índices sobre a qualidade do ensino. Esses dados

servem como base para o monitoramento e elaboração de políticas públicas que promovam a melhoria da qualidade do ensino.

Observando os resultados do Saeb no Quadro 1, na disciplina de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, entre 1995 e 2003, das escolas públicas, verifica-se que além de estarem abaixo do esperado pelo Inep, os valores decresceram. De acordo com Ortigão (2008), os resultados conduzem a concluir que há um analfabetismo matemático, em que os alunos, “após oito anos de escolarização, não construíram competências básicas necessárias para o cotidiano e para prosseguirem nos estudos” (ORTIGÃO, 2008, p. 78).

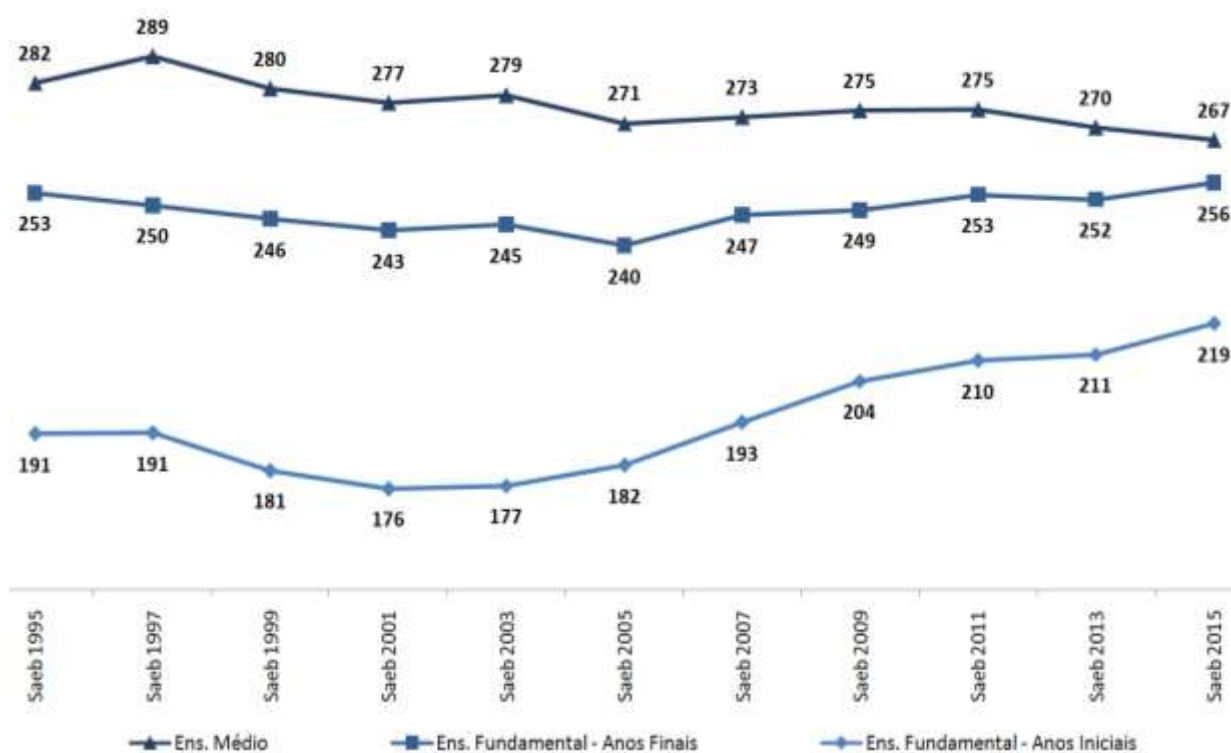
Quadro 1 – Taxa de desempenho satisfatório dos alunos do 9º ano do EF do estado de Minas Gerais das avaliações do Saeb

Ano	8ª/9º ano do EF – Mat. (%)	Meta 8ª/9º EF - Mat. (%)
1995	22,9	
1997	20,3	
1999	15,9	
2001	19,3	
2003	17,0	
2005	20,1	
2007	20,0	21,4
2009	23,8	25,8
2011	27,1	33,7
2013	25,0	45,5
2015	24,3	53,0

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de Todos pela Educação (2017).

Observa-se, ainda, que o crescimento de desempenho em matemática, desde o início da medição, em 1995, foi de apenas 1,4% em 20 anos. Outro dado importante é que as metas que foram estipuladas a partir de 2007 estão, a cada ano, mais distantes dos resultados obtidos. Isto nos remete ao fato de que os programas implantados para a melhoria do desempenho escolar nesta disciplina pouco têm impactado nos resultados. Assim, faz-se necessário uma análise mais profunda, buscando encontrar os fatores podem estar influenciando negativamente o desempenho dos alunos.

Gráfico 1 - Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (1995 a 2015) Proficiências médias em Matemática



Fonte: Inep (2016).

O Gráfico 1 mostra que no Ensino Médio a média de proficiência em matemática de 1995 a 2015 sofreu uma redução de 15 pontos, enquanto a média dos anos finais do Ensino Fundamental tiveram uma variação bem menor, sendo de três pontos. Pode-se observar, também, que os alunos dos anos iniciais obtiveram a maior variação neste mesmo período, registrando um crescimento de 27 pontos.

Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931/2005 (BRASIL, 2005). O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica, que manteve os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que passou a usar avaliações de forma censitária e alinhadas a critérios de quantidade mínima de alunos nas séries avaliadas, gerando resultados por escola.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passou a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482/2013 (BRASIL, 2013). Neste ano houve, em caráter

experimental, a avaliação de Ciências para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Locatelli (2002, p. 5), coube à avaliação sistêmica da educação básica o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar, como apoio para melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com o Quadro 2, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, base dessa pesquisa, realizam duas avaliações externas que fazem parte do Saeb. Elas são elas Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Anresc.

Quadro 2 – Distribuição de avaliações em larga escala da educação Básica brasileira

		Provinha Brasil	ANA	Aneb	Anresc	Enem	Pisa
Abrangência		Censitária Obrigatória	Censitária Obrigatória	Amostrал obrigatória	Censitária Obrigatória	Amostrал Voluntária	Amostrал Voluntária
Rede participante		Pública	Pública	Pública Particular	Pública	Pública Particular	Pública Particular
Ano	Idade						
1 EF	6						
2 EF	7						
3 EF	8						
4 EF	9						
5 EF	10						
6 EF	11						
7 EF	12						
8 EF	13						
9 EF	14						
1 EM	15						
2 EM	16						
3 EM	17						

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de Inep (2018a).

No contexto escolar, para Ferreira (2002),

(...) o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reverte-se de muito significado e importância, pois, é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indica as falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição (FERREIRA, 2002, p. 9).

O governador de Minas Gerais, Itamar Franco e seu Secretário de Estado da Educação, Murílio Avelar Hingel, instituíram o Simave através da Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000 (MINAS GERAIS, 2000a). Esta Resolução foi substituída pela Resolução nº 104/2000 (MINAS GERAIS, 2000b) do mesmo ano, agregando o Proeb ao Sistema de avaliação do estado.

A avaliação em larga escala surge no cenário educacional como um mecanismo de estímulo à mudança, tanto no que concerne à organização do sistema de ensino como na definição de metas em busca de se garantir as necessidades básicas de aprendizagem ao indivíduo. Esse propósito está associado à concepção da educação como um direito social e um dever do Estado. Nesse sentido, cabe aos governos federais e estaduais, por meio da Secretaria de Educação, assegurar padrões mínimos de acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos. Cumprir essa tarefa complexa envolve grandes desafios, como enfrentar as desigualdades extras e intraescolares: a pobreza e a violência; as novas formas de estrutura familiar; as particularidades de cada local e escola e do desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Diante disso, é necessário reunir informações concretas sobre a população atendida e o ensino ofertado para, deste modo, implementar ações que visem a atingir o objetivo traçado (MINAS GERAIS, 2012).

De acordo com Soares (2011), este sistema foi elaborado e desenvolvido pelo CAEd, órgão ligado à UFJF e que tem seus projetos administrados pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep), com recursos originários de convênios com prefeituras municipais, secretarias estaduais, agências federais e instituições de ensino superior (SOARES, 2011).

O Simave fundamenta-se em ações que tem como princípios gerais: descentralização, participação, centralidade da escola, gestão consorciada, formação de professores, equidade, publicidade e independência, iniciando, assim, um processo de construção de uma nova cultura avaliativa, orientada por valores que trazem justiça, igualdade e solidariedade. Estes princípios são referenciados pelas propostas contidas na “Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança”, texto que norteou o Fórum Mineiro de Educação ocorrido nos meses de agosto e setembro de 1998, que antecedeu a criação do Simave (SOARES, 2011).

O Simave foi idealizado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Proeb.

O Proalfa é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem a rede pública – escolas estaduais e municipais.

O Proeb é um programa que integra o Simave, sendo responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliações. Desde sua criação, no ano de 2000, avalia os 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 1º e 3º anos do Ensino Médio. Tem como principal objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e às prefeituras para a implantação de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Auxilia na tomada de decisões relativas às políticas públicas, gerando dados que sustentam a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, auxiliando também nas intervenções pedagógicas com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Com os resultados obtidos através das avaliações, o Simave torna possível à SEE/MG identificar as necessidades para adequar o sistema, a escola, os profissionais envolvidos com a educação e os alunos. Assim, são produzidos programas que desenvolvem ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, capacitação de professores, dando suporte para que o sistema alcance os objetivos ajustados.

A avaliação de larga escala, nos dias atuais, abrange todas as esferas educacionais do país e “destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação” (LUCKESI, 2011, p. 430).

O Gráfico 2 apresenta a quantidade de alunos da Rede Estadual de Minas Gerais que realizaram as avaliações do Proeb entre 2000 e 2012. Neste sentido, pode-se observar que houve uma redução de aproximadamente 14,5% de alunos avaliados. O Gráfico também apresenta a quantidade de alunos previstos para participarem do Proeb. Neste contexto é possível verificar que o percentual de alunos que realizaram a avaliação entre 2008 e 2012 cresceu 6,5 pontos

percentuais. Isto mostra o empenho do governo em avaliar, a cada ano, um percentual maior de alunos matriculados na rede estadual.

Gráfico 2 – Trajetória do Proeb na Rede Estadual



Fonte: Minas Gerais (2012).

O Gráfico 3 apresenta a quantidade de alunos da Rede Municipal de Minas Gerais que realizaram as avaliações do Proeb entre 2000 e 2012. Observa-se que houve um aumento significativo no número de alunos avaliados. Em 2000, apenas 4.737 alunos foram avaliados no Proeb. Em 2012 participaram da avaliação 229.510 alunos, representando um aumento significativo. Verifica-se que, entre 2000 e 2012, houve um crescimento de 3,7 pontos percentuais na presença dos alunos na avaliação.

Gráfico 3 – Trajetória do Proeb na Rede Municipal



Fonte: Minas Gerais (2012).

Segundo a Superintendente de Avaliação Educacional de Minas Gerais, Maria Inez Barroso Simões em entrevista para a Revista do Simave (MINAS GERAIS, 2012, p. 25):

É essencial a participação de todos os alunos da melhor maneira possível para responder aos testes, mostrando o que aprenderam durante o seu percurso escolar, contribuindo para que esse diagnóstico continue sendo consistente e eficaz para as intervenções necessárias.

Ainda de acordo com Maria Inez, em Minas Gerais a SEE/MG faz, em um primeiro momento, um seminário com a presença de técnicos e diretores das SRE. Após isso, o seminário é levado para as escolas das Redes Estaduais e Municipais de sua região. “Cada escola recebe as revistas com os resultados individuais e os

resultados também são divulgados via internet, no site da SEE/MG e do CAEd” (MINAS GERAIS, 2012, p. 26).

Outro programa que também faz parte do Simave é o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). É um sistema informatizado, com acesso on-line para geração de provas e emissão de relatórios e Gráficos dos resultados de cada escola. O PAAE é aplicado, obrigatoriamente, em duas etapas. A primeira avaliação diagnóstica é aplicada no início do ano letivo e a segunda etapa da avaliação de aprendizagem anual é aplicada no final de cada ano letivo. Em 2012, o PAAE foi aplicado de maneira on-line para 10% das escolas de Ensino Médio da rede estadual. Ele disponibiliza para os professores acesso ao banco de dados, de modo que cada um busque, a qualquer tempo, questões de todos os conteúdos, com o objetivo de usá-las na de sala de aula. Assim, com a democratização do sistema, os professores adquirem acesso a mais um banco de dados elaborado por especialistas, com a finalidade de ter apoio de maneira sistêmica às disciplinas que trabalham.

Em 05 de julho de 2016, durante a Roda de Conversa realizada no Auditório JK, na Cidade Administrativa, em Belo Horizonte, com a presença de diretores das 47 Superintendências Regionais de Ensino, servidores responsáveis pelo Simave nas Regionais, gestores de escolas estaduais de Belo Horizonte e supervisores pedagógicos das escolas, foram apresentadas as novas mudanças do Sistema.

Participaram do evento a Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo; a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Augusta Mendonça; o mestre e doutor em Estatística, José Francisco Soares; e a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd, da UFJF, Lina Kátia Mesquita de Oliveira.

Anteriormente, as avaliações do Proeb eram aplicadas apenas para estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Segundo a Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo,

Agora, quando entregarmos para vocês o resultado das avaliações, cada uma das escolas que receber essas avaliações ainda terá o aluno matriculado nela. Esperamos que a gente possa construir a partir daí ações específicas, tendo em vista as avaliações realizadas, e a partir delas nós poderemos interferir no processo de desenvolvimento dos estudantes. Poderemos construir rumos e propor ações alternativas (EVARISTO, 2016, s/p).

Outro ponto de destaque na nova concepção do Simave foi um maior enfoque na equidade, aproximação das avaliações internas e externas e uma nova escala de proficiência, que é o nível avançado.

No Quadro 3 pode-se observar o que mudou nas avaliações do Proeb de 2014 para 2015. Uma das mudanças mais significativas foi a inclusão do 7º ano do Ensino Fundamental nas turmas avaliadas.

Quadro 3 – Mudanças do Proeb

Até 2014	A partir de 2015
Etapas e Periodicidade	
5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio avaliados anualmente	5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, sendo que em anos da aplicação da Prova Brasil, o 5º e 9º anos não serão avaliados pelo Simave.
Desenho do teste	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática).	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)
Procedimento de aplicação	
Aplicação em dias diferentes para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil
Divulgação dos resultados	
Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente.	Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Minas Gerais (2016a).

Com a dissertação “Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave”, para o Mestrado Profissional em Educação Matemática da UFJF, Carlos Renato Soares (2011, p. 58) argumenta que:

Dentro desse contexto nacional, o estado de Minas Gerais se destacou como uma das unidades federativas que tem buscado formas “inovadoras” de ajustamento ao novo estágio de desenvolvimento sócio-político-econômico, tendo como parceiros organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SOARES, 2011 p. 58).

O sistema de avaliação externa de Minas Gerais é construído em cima de parâmetros estatísticos, sustentado por uma Matriz de Referência, elaborada pelo CAEd, tornando-o muito eficiente na coleta de dados. Essas avaliações são

instrumentos essenciais para planejar as políticas públicas e quando a comunidade escolar compreende essa importância e se envolve pode-se obter um retrato fiel do sistema a exemplo do que ocorre na rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016a).

1.2 A Estrutura da rede de ensino do estado de Minas Gerais

A função de Educação, em Minas Gerais, teve início através da Lei nº 06/1981, que criou a Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, 1891). Esta Secretaria tinha, além da responsabilidade com a educação do estado por meio da Instrução Pública, o dever de administrar negócios de Justiça, Segurança Pública, Higiene e Instrução Pública.

Somente em 2003 a Secretaria de Estado da Educação teve seu nome alterado, passando a chamar Secretaria de Estado de Educação, com a finalidade de planejar, dirigir, coordenar, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado, relativas à garantia e a promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento do pessoal, seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

De acordo com o site oficial da Secretaria de Estado de Educação, sua missão é desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. A sua visão de futuro é “Ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade” e seus valores são: qualidade; inclusão e equidade; diversidade; ética; eficiência; transparência; responsabilidade pública; gestão democrática; sustentabilidade; criatividade e inovação.

Além de atender as escolas públicas estaduais, a SEE/MG também fornece apoio às escolas da rede pública municipal e particular do estado. Desenvolve, também, juntos com as SRE, um trabalho de orientação, acompanhamento, implementação e avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem nas escolas. Este trabalho é essencial, pois tem o objetivo de criar condições para o bom desempenho dos atores envolvidos, especialmente o professor, para que mudanças ocorram de

maneira efetiva na prática pedagógica. Uma das principais mudanças está associada à possibilidade de consolidação de uma cultura de avaliação, de estudo e análise de dados coletados, de intervenção pedagógica em tempo real, devido à proximidade dos atores, para que os alunos melhorem seu desempenho escolar.

A SEE/MG dividiu o estado em 47 Superintendências Regionais de Ensino, distribuídas em seis polos, conforme a Figura 1, de acordo com o Decreto nº 45.849/2011 (MINAS GERAIS, 2011a), que regulamentou a Lei delegada nº 180/2011 (MINAS GERAIS, 2011b), reorganizando a estrutura da SEE/MG.

Quadro 4 - Polos Regionais e Suas Respectivas Superintendências Regionais de Ensino

POLO REGIONAL CENTRO	POLO REGIONAL SUL
SRE Metropolitana – A, B, C SRE Conselheiro Lafaiete SRE Pará de Minas SRE Ouro Preto SRE Sete Lagoas SRE Divinópolis	SRE Campo Belo SRE Caxambu SRE Itajubá SRE Passos SRE Varginha SRE Pouso Alegre SRE São Sebastião do Paraíso SRE Poços de Caldas
POLO REGIONAL MATA	POLO REGIONAL TRIÂNGULO
SRE Barbacena SRE Carangola SRE Juiz de Fora SRE Ubá SRE Muriaé SRE Ponte Nova SRE São João Del Rei SRE Leopoldina	SRE Ituiutaba SRE Monte Carmelo SRE Paracatu SRE Unaí SRE Patrocínio SRE Uberaba SRE Uberlândia SRE Patos de Minas
POLO REGIONAL NORTE	POLO REGIONAL VALE DO AÇO
SRE Curvelo SRE Diamantina SRE Pirapora SRE Januária SRE Montes Claros SRE Janaúba	SRE Almenara SRE Araçuaí SRE Caratinga SRE Coronel Fabriciano SRE Governador Valadares SRE Teófilo Otoni SRE Manhuaçu SRE Nova Era SRE Guanhães

Fonte: Minas Gerais (2017a).

A Figura 2 apresenta a distribuição das 47 superintendências regionais de ensino de Minas Gerais de acordo com sua localização. A regional a qual pertence a

escola pesquisada é a Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE-Leopoldina) que aparece em destaque.

Figura 1 – Mapa de Minas Gerais e suas SRE



Fonte: Minas Gerais (s/d).

A SEE/MG tem trabalhado, direcionando sua atenção para seis eixos de programas e ações que são implementadas nas escolas da rede, visando melhorar a qualidade da educação no estado de Minas Gerais. São eles:

- 1) I –Escolas sustentáveis:
- 2) II –Educação Integral e Integrada (EII):
- 3) III – Educação para a Juventude
- 4) IV –Educação do Campo, Indígena e Quilombola:
- 5) V – Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão:
- 6) VI – Valorização e Formação dos Profissionais da Educação:

A SEE/MG trabalha de maneira sistêmica as avaliações externas em larga escala, através das avaliações do Proeb, que é aplicada anualmente. A partir de 2016 a aplicação do Proeb se desenvolve da seguinte forma: nos anos de final par são avaliadas as turmas do 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM e nos anos de final ímpar são avaliadas as turmas dos 7º anos de EF e 1º e 3º anos do EM.

Essas avaliações tem a finalidade de obter índices educacionais, que após analisados, servem de subsídios para a implementação de políticas públicas,

visando ajustar e reajustar programas e garantir uma educação de qualidade, e para orientar as escolas a realizarem suas intervenções pedagógicas, contribuindo para adequar seu plano de trabalho e minimizar os problemas detectados.

A Valorização e Formação dos Profissionais da Educação, que está sendo implantada lentamente, devido a problemas financeiros que o estado e o país enfrentam, é mais uma das ações que podem intervir diretamente no desempenho escolar. Desde 2015 o estado disponibiliza vagas para gestores e servidores das SRE no Mestrado Profissional oferecido pela UFJF. Ainda é um percentual muito pequeno em relação ao total de funcionários da rede. Porém, estes servidores servirão de multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso, ampliando o desenvolvimento da prática pedagógica como ferramenta para a eficácia escolar.

1.3 A Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina

A SRE-Leopoldina faz parte do Território Mata, no Polo Regional da Mata e está localizada na cidade de Leopoldina, sudeste de Minas Gerais. Foi criada pelo Decreto nº 29.906, de 02 de agosto de 1989, com o nome de Delegacia Regional de Ensino, pelo governador Newton Cardoso (MINAS GERAIS, 1989). Sua criação tinha a finalidade de inspecionar e supervisionar os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau, bem como coordenar a execução das atividades desconcentradas, na área de sua jurisdição. Tinha, também, a função e competência para administrar as atividades de pessoal, material, finanças e patrimônio.

A escola tem atualmente 74 funcionários e atende a 10 cidades, que são: Além Paraíba, Argirita, Cataguases, Estrela Dalva, Itamarati de Minas, Leopoldina, Pirapetinga, Recreio, Santo Antônio do Aventureiro e Volta Grande. Atende a 33 escolas estaduais e um conservatório estadual de música na cidade sede da SRE, além de todas as escolas da rede municipal das dez cidades que fazem parte da sua jurisdição. É responsável também pelas escolas da rede privada das cidades de Além Paraíba, Leopoldina, Cataguases, Recreio e Pirapetinga além do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Leopoldina. De acordo com o regimento interno da SRE-Leopoldina, suas atuais competências são:

I – Promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;

- II – Orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – Coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
- IV – Coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V – Planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VI – Fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VII – Aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
- VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
- IX – Coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e
- X – Coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais (SRE-LEOPOLDINA, 2017a, s/p).

De acordo com o item X – “Coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais”, as escolas, SRE e a SEE/MG promovem um trabalho em conjunto na realização das avaliações externas, para que possam coletar dados educacionais que, após analisados, servem de base para a elaboração de políticas públicas, visando oferecer à sociedade uma educação de qualidade. Neste contexto, as escolas também utilizam esses dados para desenvolver ações que possam fortalecer e dar suporte ao desempenho escolar. A Figura 3 apresenta as cidades e sua distribuição em relação a SRE-Leopoldina.

Figura 2 – Mapa com as cidades que pertencem a SRE-Leopoldina



Fonte: SRE-Leopoldina, 2017a.

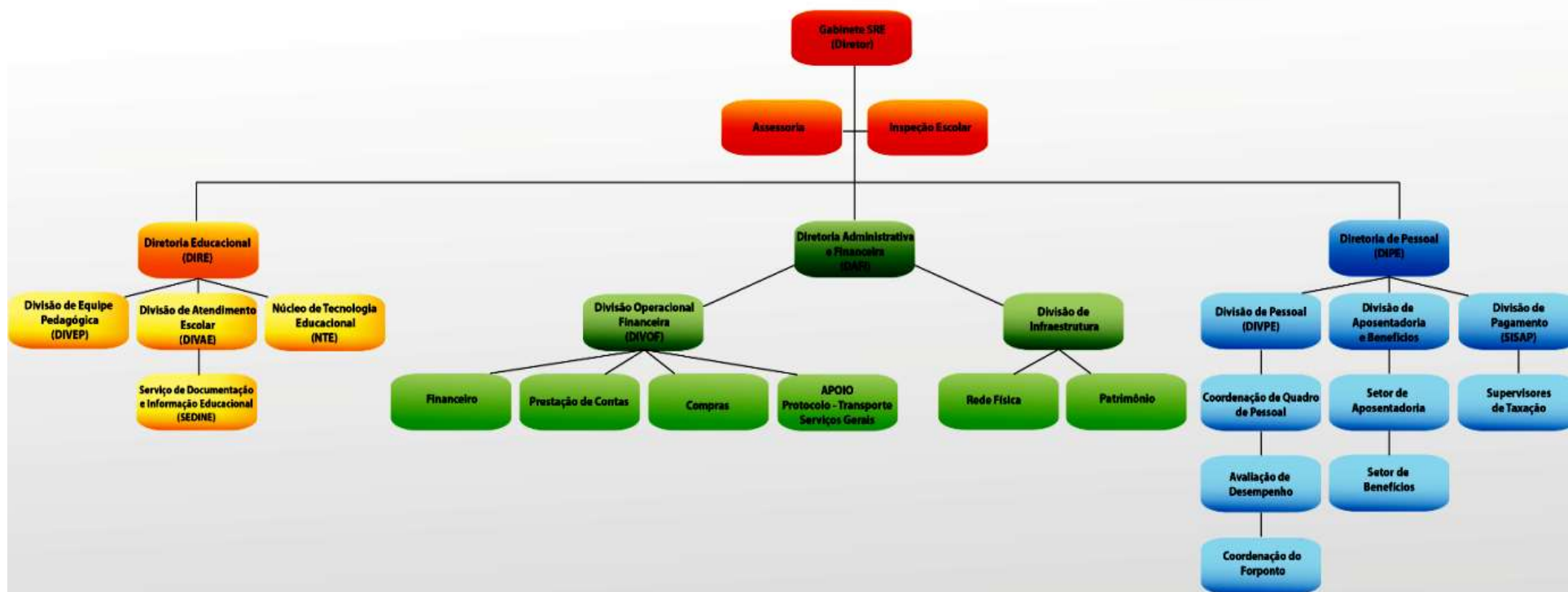
Na Figura 4 é possível visualizar o Organograma da SRE-Leopoldina, o qual apresenta sua estrutura. Ela está dividida em três diretorias, que se subdividem em

divisões. Alguns documentos referentes a projetos e outros eventos realizados nas escolas atendidas pela SRE encontram-se na Divisão de Equipe Pedagógica (Divep) e serviram de apoio e suporte documental para a pesquisa.

Figura 3 - Organograma da Superintendência Regional de Educação de Leopoldina



Organograma
Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais
Superintendência Regional de Ensino - Leopoldina



Fonte: SRE-Leopoldina (2017b).

As SREs dialogam diretamente com as escolas por meio dos inspetores escolares, que realizam visitas regulares e prestam suporte pedagógico, administrativo e financeiro. Estas visitas ocorrem normalmente em ciclos semanais. Outras dúvidas que surgirem, a escola recorre diretamente ao setor específico, através de *e-mail* ou telefone, dependendo da urgência.

1.4 A Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira e seu desempenho

A escola a ser pesquisada, Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, situa-se na cidade de Cataguases, e pertence à SRE-Leopoldina, junto com outras 33 escolas.

Cataguases é conhecida como “A Princesinha da Zona da Mata” e localiza-se na Microrregião de Cataguases e Mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais, ocupando uma área de 482,33 km² e a 167 metros de altitude, com clima quente e úmido. A população estimada em 2009 era de 70.507 habitantes, com densidade demográfica de 144,74 pessoas por km² (DIÁLOGOS HISTÓRICOS, 2018).

Considerada como cidade histórica de Minas Gerais, Cataguases gravou seu nome no cinema brasileiro. Nos anos 20, alcançou grande repercussão com a revista e o Movimento Verde. Diversos prédios modernos foram construídos na época e, em 1995, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) decidiu pelo tombamento de uma poligonal no centro da cidade, de aproximadamente 60 quadras face à importância de seu patrimônio arquitetônico.

Hoje a escola atende a 128 alunos nos anos iniciais e 719 (alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (EF)).

A escola possui 14 salas de aula, sala de gestor, cozinha, sala de professor, laboratório de informática, quadra de esporte coberta, biblioteca, área coberta, entre outras. Todas as salas possuem equipamentos adequados ao atendimento dos alunos e funcionários.

O Quadro de funcionários da escola é composto por: um gestor, três vice gestores, um secretário, três supervisores, 38 professores, sendo 30 com pós-graduação Lato sensu, 14 auxiliares de serviços gerais, dois professores no uso da biblioteca e seis assistentes técnicos da educação básica.

Dentre as escolas atendidas pela SRE-Leopoldina, a Escola Estadual “Doutor Norberto Custódio Ferreira”, da cidade de Cataguases, tem se destacado,

apresentando resultados acima da média, se comparados com outras que fazem parte da jurisdição da Regional.

Como gestor de uma escola que pertence a mesma SRE-Leopoldina, foi possível observar que a Escola Estadual “Doutor Norberto Custódio Ferreira vem obtendo resultados positivos nas avaliações do Proeb, na disciplina de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados, repassados em reuniões de gestores na SRE, chamaram a atenção para o fato de que as ações e atividades desenvolvidas nesta escola poderiam servir de exemplo para implantação em outras.

Os resultados do desempenho escolar nas avaliações externas do Proeb, na disciplina de matemática, área da qual sou habilitado, chamou a atenção, principalmente quando os resultados das demais escolas eram uma preocupação dos gestores, técnicos educacionais, inspetores escolares e demais servidores do setor pedagógico da regional.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual “Dr. Norberto Custódio Ferreira” tem por finalidade oferecer educação de qualidade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. A escola atende a modalidade de Ensino Fundamental de 9 anos, em dois turnos. Além disso, oferece o Projeto Educação Integral e Integrada (EII) e anualmente busca parcerias com empresas da comunidade, com a finalidade de implementar projetos que contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo registros das fichas de matrícula da escola, a realidade socioeconômica dos alunos atendidos é de classe baixa. Porém, este fato não impede que a comunidade participe das atividades realizadas pela escola, sempre com a finalidade de apoiar os projetos desenvolvidos. A quadra de esporte fica aberta à comunidade nos finais de semana. A maioria dos professores tem especialização (90%) em diversas áreas de conhecimento. A equipe de profissionais participa ativamente das atividades realizadas na escola, possui um bom relacionamento interpessoal, principalmente com os alunos e seus familiares.

Com os resultados que a escola tem apresentando nas avaliações externas, o número de alunos matriculados vem crescendo anualmente, inclusive aqueles oriundos de outros bairros da cidade, segundo informação da gestora.

A Proposta Pedagógica da Escola foi elaborada, segundo a Gestora⁹, com a finalidade de introduzir mudanças planejadas e compartilhadas, que pressupõem de um lado, a ruptura com uma cultura de reprovação e com uma educação elitista e, de outro lado, um compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Ela tem por objetivo envolver todos os atores desse processo numa construção coletiva, em busca da excelência da educação, a partir de valores, concepções, princípios e crenças presentes naquele grupo e que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade, sua melhor maneira de adquirir, transmitir e produzir conhecimentos capazes de orientar e motivar a caminhada do ser humano para a busca de sua autorrealização, compreensão do sentido da vida e elaboração consolidada de um repertório saudável de conhecimentos e de vivências que lhe proporcionem a alegria de viver, de amar e de servir.

A proposta pedagógica nasce do movimento de “ação-reflexão-ação” que nem sempre estará pronto e acabado. É um trabalho pedagógico construído e vivenciado em todos os momentos pelos envolvidos no processo educativo da escola. A elaboração da proposta pedagógica – mecanismo importante de gestão democrática – passa, portanto, pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam as definições: das finalidades da escola, da estrutura organizacional, das relações de trabalho, da relação aluno/professor, dos processos de decisão, do tempo escolar, da organização dos alunos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didáticos, da linha metodológica da ação pedagógica, das estratégias de trabalho, de avaliação e de recuperação, das atividades culturais, do lazer, das atividades de convívio social e outros.

Este Colegiado tem a função de dar apoio a gestão, participando na tomada de decisões administrativas, financeira e pedagógicas, em conformidade com a Legislação. O colegiado se reúne uma vez ao mês em seção ordinária, e quando se fizer necessário, em reuniões extraordinárias convocadas pelo presidente, que por força das normas é o gestor.

Observa-se na Tabela 1 que o Colegiado Escolar é composto por 12 membros titulares e 12 suplentes, divididos em quatro segmentos, sendo dois da categoria profissionais em exercício na escola e dois da categoria comunidade atendida pela escola.

⁹ Conversa informal com a diretora numa reunião sobre resultados do Proeb 2016.

Tabela 1 – Composição do Colegiado Escolar da Escola Estadual Dr. Norberto

Categoria	Segmentos	Titulares	Suplentes	Reposição
Profissionais em exercício na escola	Professor	03	03	01
	Demais servidores	03	03	01
Comunidade atendida pela escola	Alunos maiores de 14 anos	03	03	03
	Pais e/ou responsáveis	03	03	01

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, 2018.

Além dos bons resultados no Proeb na disciplina de matemática dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a escola ainda apresenta um índice significativo do Ideb para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A Tabela 2 mostra que a escola está com o índice do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental acima das escolas da mesma cidade, do estado de Minas Gerais e do Brasil. Em 2015, última aferição do índice, a escola obteve o índice de 6,6, superando a meta projetada pelo Ideb para 2019 que era de 6,5.

Tabela 2 – Índices do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental em 2015

Rede	Índice	Meta
Escola Estadual Doutor Norberto C. Ferreira	6,6	6,0
Cataguases (escolas municipais)	5,3	5,6
Cataguases (escolas estaduais)	6,3	6,5
Minas Gerais (escolas estaduais)	6,3	6,2
Todas as escolas públicas de Minas Gerais (federal, estadual e municipal)	6,1	5,9
Brasil	5,5	5,5

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de Inep (2018b).

Em relação aos índices do Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental, pode-se observar, na Tabela 3, que a escola se mantém com um índice acima das outras do mesmo município do estado de Minas Gerais e do Brasil. Porém, o índice da escola encontra-se abaixo da meta estabelecida pelo Inep, que é de 6,0.

Tabela 3 – Índices do Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental em 2015

Rede	Índice	Meta
Escola Estadual Doutor Norberto C. Ferreira	5,0	6,0
Cataguases (escolas municipais)	3,7	4,8
Cataguases (escolas estaduais)	4,3	5,4
Minas Gerais	4,5	4,8
Todas as escolas públicas de Minas Gerais (federal, estadual e municipal)	4,6	4,8
Brasil	4,5	4,7

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de Inep (2018b).

Apesar da escola não ter atingido a meta de 2015 para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, obteve o maior índice das escolas públicas municipais e estaduais de Cataguases, 5,0, o segundo maior da SRE Leopoldina, ficando atrás apenas da uma escola que obteve o índice de 5,6. Ficou, também, acima da média do estado de Minas Gerais, que obteve o índice de 4,5 e da média nacional, que ficou com a nota 4,5.

Outro destaque da escola é a quantidade de premiações que recebeu, com seus alunos, na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep), que tem o objetivo de estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área.

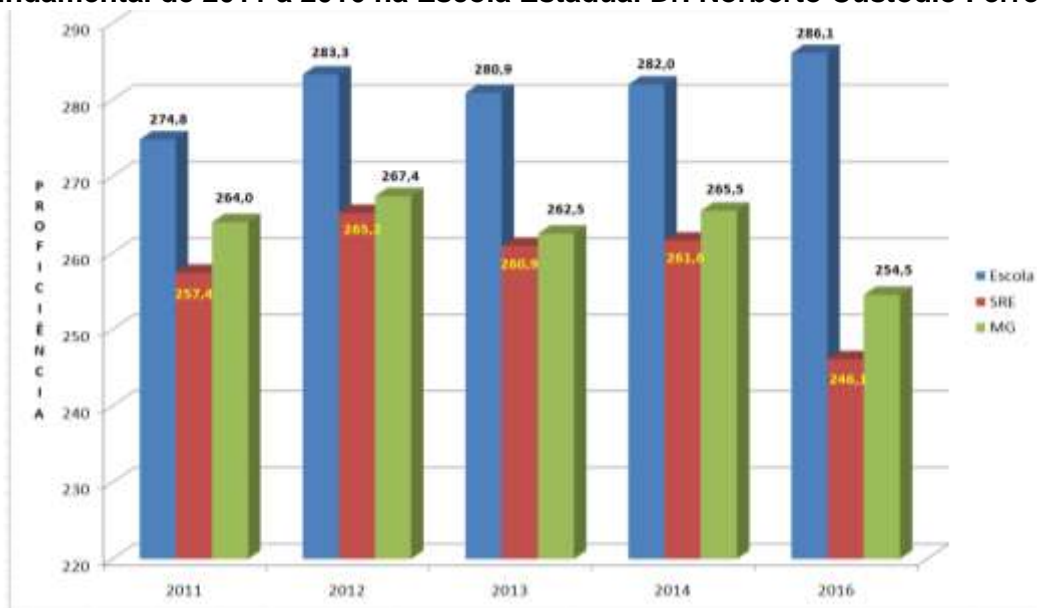
Entre os anos de 2010 e 2013, 13 alunos foram premiados com medalhas, sendo 4 de prata e 9 medalhas de bronze, além de outras premiações de Menção Honrosa.

Esses resultados mostram que os envolvidos com a escola estão participando de forma ativa, realizando um trabalho diferenciado, com profissionalismo e dedicação, para a melhoria da prática escolar. A escola procura debater, com os envolvidos, os resultados das avaliações internas e externas, para que sejam encontradas soluções que contribuam para melhorar seus níveis. Estes encontros acontecem sempre que os resultados são divulgados.

A escola se destaca ainda nos resultados de matemática das avaliações do Proeb, que é um programa que integra o Simave, sendo o responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliações. Tem como principal objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e às prefeituras, para a implantação de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Auxilia na tomada de decisões relativas às políticas públicas. Assim, são desenvolvidas novas ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, capacitação dos professores, dando suporte ao sistema para que os objetivos ajustados sejam alcançados.

De acordo com o Gráfico 4, pode-se observar que, de 2011 a 2016, a média de proficiência em matemática nas avaliações do Proeb para alunos do 9º ano do EF sempre estiveram acima das médias da SRE-Leopoldina e do estado de Minas Gerais. No ano de 2015 não houve avaliação para os alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

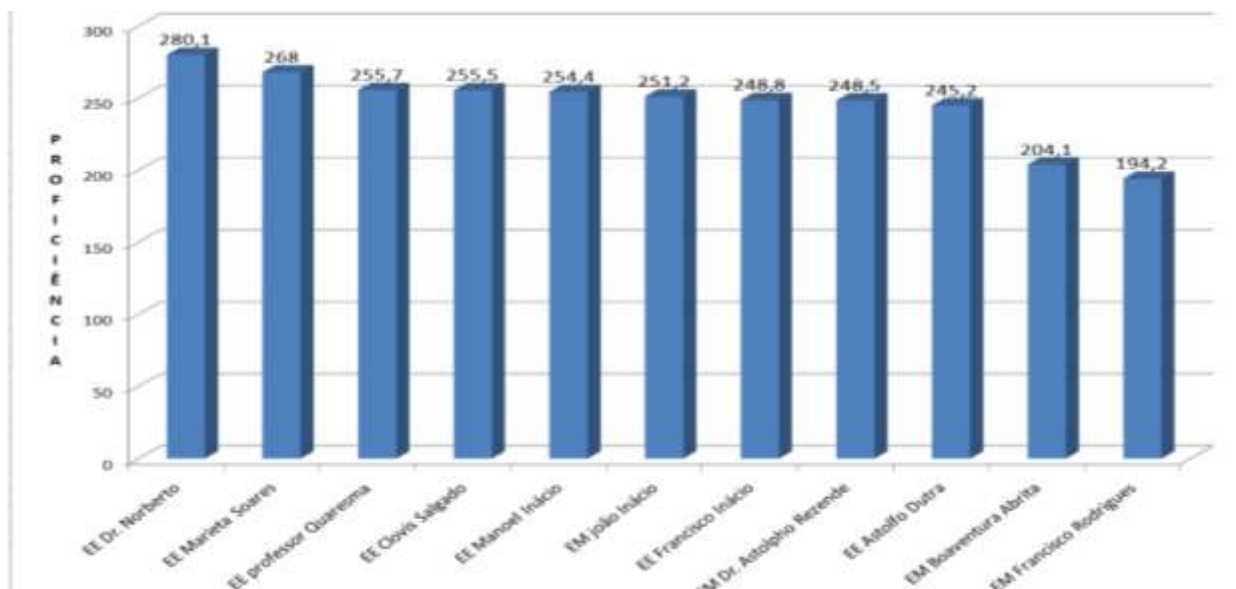
Gráfico 4 – Proeb – Proficiências médias, em Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental de 2011 a 2016 na Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de Simave (2017).

O Gráfico 4 mostra os valores médios das proficiências em matemática, no ano de 2013, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da mesma cidade. Foi possível observar que a média da Escola Dr. Norberto é superior as demais. Nota-se, também, que os cinco maiores índices de proficiências das escolas públicas do município pertencem à rede estadual de ensino.

Gráfico 5 – Proeb 2013 – Proficiências médias, em matemática do 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas de Cataguases/MG

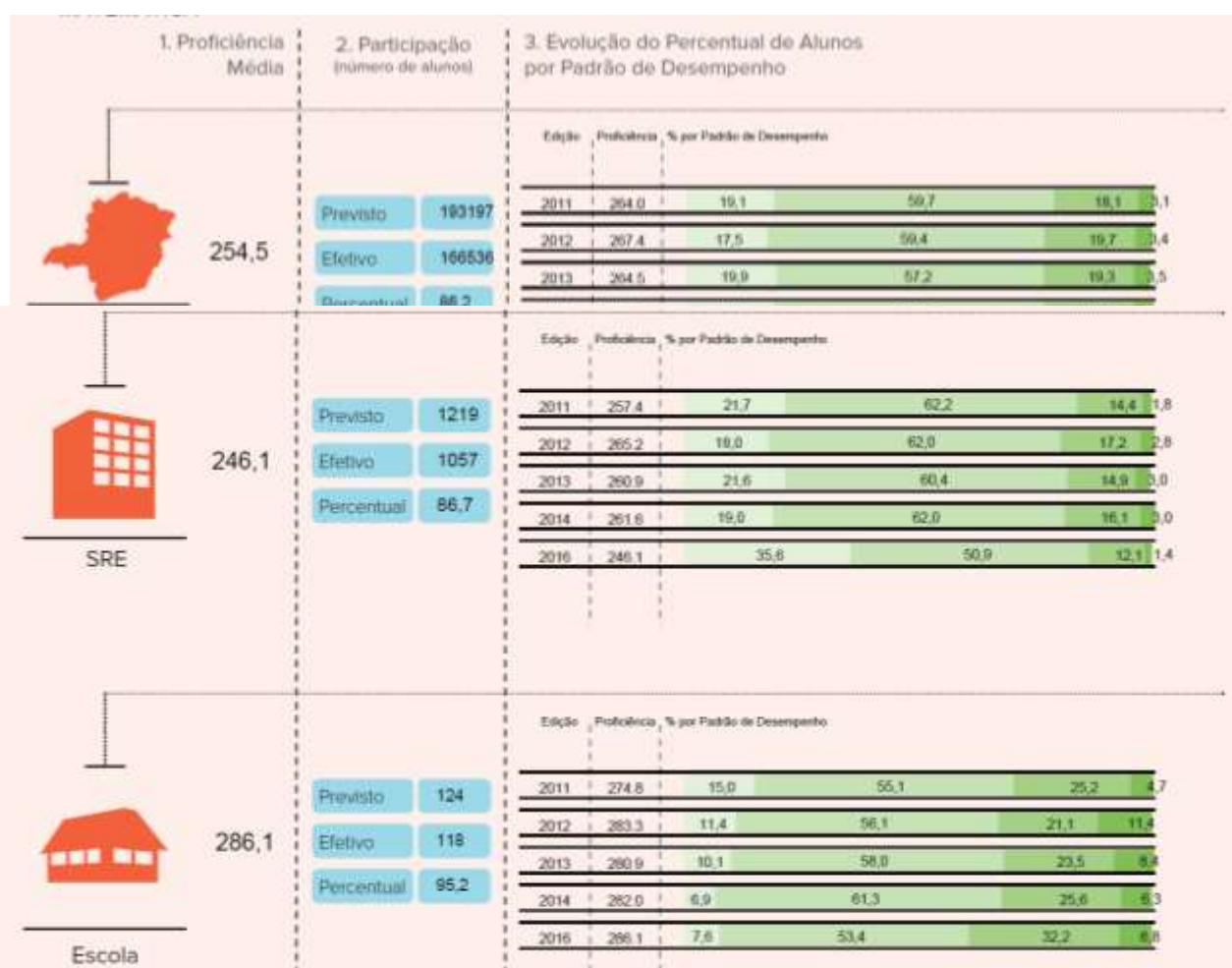


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de Minas Gerais (2013).

Na Figura 5, pode-se verificar que a escola ficou, no ano de 2016, com o índice de proficiência acima da média do estado de Minas Gerais, 31,6 pontos e 40 pontos acima da média da regional a qual pertence. Vale ainda destacar que o percentual de participação dos alunos na avaliação de 2016 é superior aos percentuais do estado e da SRE-Leopoldina, atingindo 95,2%. A variação média de proficiência das escolas do estado entre 2011 e 2016 foi de -9,5 pontos, a da SRE-Leopoldina foi de -11,3 pontos. Já a variação da escola pesquisada foi positiva em 11,3 pontos.

No ano de 2016, o percentual de alunos no Baixo Desempenho da escola pesquisada foi de 7,6%, enquanto no Estado foi de 28,2% e na SRE de 35,6%. Neste mesmo ano, os índices dos níveis recomendados e avançados alcançaram o dobro dos índices do Estado e da SRE.

Figura 4 - Resultados do Proeb da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, de 2011 a 2016 dos alunos do 9º do Ensino Fundamental



Fonte: Simave (2017).

As informações geradas a partir das avaliações externas do Proeb são expressas numericamente e chamadas de Proficiência. São agrupadas em níveis, oferecendo uma melhor visão dos resultados, revelando as habilidades matemáticas e oferecendo informações relevantes para o estado, município e escolas.

Como a escala usada para medida de desempenho é comum aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, torna-se possível a comparação entre distintos anos avaliados.

Assim, foi descrita a Escola Estadual Dr. Norberto, de acordo com rede estadual de Minas Gerais a qual pertence e dentro da SRE-Leopoldina, da qual a escola faz parte entre as 47 regionais do Estado. De acordo com que foi descrito, a escola tem apresentado médias de proficiência em Matemática, na avaliação do Proeb, superior as médias do Estado e da SRE-Leopoldina, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, a pesquisa busca encontrar quais fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar dos alunos da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira.

Neste Capítulo foi apresentado uma síntese das políticas públicas implementadas a partir da década de 90, voltadas para a educação, como as avaliações externas em larga escala, Saeb, e o Simave, criado em Minas Gerais no ano de 2000.

Foi feita uma breve descrição da SEE/MG, da Superintendência Regional de Leopoldina, SRE e da estrutura física, organizacional e pedagógica da escola pesquisada.

Foi apresentado, também, uma descrição dos resultados de proficiência alcançados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de matemática, das avaliações do Proeb de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, e comparado aos resultados das outras escolas públicas do município.

A pesquisa buscará encontrar quais fatores intraescolares podem estar influenciando nos resultados das proficiências médias dos alunos do 9º ano no Proeb, na disciplina de matemática.

No Capítulo seguinte será apresentado a fundamentação teórica que deu embasamento a pesquisa e a metodologia a ser utilizada neste trabalho, bem como descrever e apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES INTRAESCOLARES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DR. NORBERTO CUSTÓDIO FERREIRA

No Capítulo 1 foi apresentado o histórico das avaliações externas em larga escala, com início no final da década de 1980, que desencadeou uma série de estudos e desenvolvimento de sistemas que buscavam dados educacionais para que se pudesse estudar quais fatores poderiam estar influenciando o desempenho escolar.

Neste contexto, foi mostrado a instituição do Simave, que teve como princípio o Saeb, sistema de avaliação em larga escala criado pelo MEC. Neste sistema, dividido em Proalfa e Proeb, o principal objetivo era coletar dados para subsidiar a construção de políticas públicas voltadas para a melhoria do sistema educacional da rede de educação de Minas Gerais.

Descreveu-se o desempenho da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, da cidade de Cataguases, nas avaliações do Proeb, disciplina de matemática dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e foi vislumbrado, através de observações pautadas na literatura relacionada ao caso, alguns fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho dos alunos. Frente a isso, foi elencado três eixos de análise, quais sejam: gestão/organização escolar; formação continuada/prática docente; e clima escolar. Estas três categorias de análise podem elucidar como os fatores intraescolares estão associados ao desempenho escolar, verificados através dos resultados do Proeb nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, lembrando que no ano de 2015, a turma do 9º ano, foco do nosso caso, não foi avaliada.

Na tentativa de contextualizar o local onde a escola está inserida, foi apresentado o município de Cataguases, alguns dados e parâmetros culturais da cidade e algumas características da comunidade atendida. Além disso, foi descrita a sua estrutura física, pedagógica, administrativa e organizacional da escola pesquisada.

Foi abordado os resultados médios de proficiência em matemática, obtidos pela Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira nas avaliações externas (Proeb) aplicadas pelo estado, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Foram apresentados, também, Gráficos que contribuíram para verificar as médias de proficiência em matemática dos alunos que

se encontram acima das médias da SRE e do Estado. A escola tem tido um número significativo de premiações nas provas da Obmep, e tem obtido índices acima da meta no Ideb.

Este segundo Capítulo está organizado em cinco seções. Nas três primeiras, será apresentado o referencial teórico que deu suporte à pesquisa, uma vez que discute sobre os fatores intraescolares que podem estar influenciando o desempenho escolar, através de análise da gestão/organização escolar, clima escolar e formação continuada/prática docente. Na quarta seção será apontada a proposta de metodologia que foi utilizada, os instrumentos para coletas de dados durante o trabalho de campo e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Na última seção serão apresentadas as percepções dos entrevistados referentes aos eixos pesquisados.

Esses eixos de análise foram definidos a partir do referencial teórico que discute essa temática, tais como: Soares, Alves e Mari (2002) Soares (2004; 2006), Lück (2010), Candian e Rezende (2012; 2013a; 2013b), Franco e Bonamino (2005) e Franco et al (2007), Mesquita (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Nóvoa (1992a), Rodrigues (2015) e que serviram de base para as análises realizadas e apresentadas ao longo deste Capítulo.

A seguir, serão abordados os conceitos e argumentos dos referenciais teóricos que embasaram a presente pesquisa e as análises realizadas.

2.1 Gestão/Organização Escolar

Sabe-se que um ambiente escolar é mais do que alunos e professores. É na escola que uma equipe de profissionais da educação alinha-se a um único objetivo, que é garantir uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes. Essa educação de qualidade não depende apenas de um professor qualificado, ela envolve uma estrutura organizacional que influencia todo o processo.

A escola é formada por vários setores, que devem trabalhar organizadamente na busca de um mesmo objetivo. Para que isso ocorra, é necessário que a escola tenha uma equipe que desenvolva o trabalho de interação entre os servidores, alunos e comunidade escolar. Essa pessoa é o gestor escolar, que tem a função de democratizar os saberes, envolvendo todos os sujeitos e seus papéis em prol de um mesmo objetivo.

O planejamento escolar, o uso racional dos recursos materiais, intelectuais e financeiros são características funcionais do Gestor Escolar, que organiza, dirige, coordena, controla e monitora o trabalho dos indivíduos que compõem sua equipe, bem como os serviços necessários ao processo educacional. Nesta linha de pensamento, Mesquita (2009) compreende que:

A direção é apresentada como um elo dos professores com os pais, pois é ela que convoca, que orienta e incentiva, promovendo reuniões bimestrais ou solicitando a presença dos pais quando necessário. Os professores entendem este apoio como uma forma de valorização e respeito pelo seu trabalho (MESQUITA, 2009 p. 75).

Assim, de acordo com a autora, a gestão tem a função de interligar professores, alunos, pais e demais servidores da escola, de forma organizada, e de modo que cada indivíduo tem uma função a ser desenvolvida, de acordo com um projeto comum. Desta forma, é de fundamental importância que o gestor tenha consciência de seu papel na orientação e conscientização da equipe, no desenvolvimento de um trabalho eficiente, coeso e de qualidade, visando a melhoria do desempenho escolar. Ainda de acordo com Mesquita (2009),

A gestão escolar tem características próprias devido as suas especificidades e fins. Os estudos sobre gestores/diretores de escolas têm se ampliado nos últimos anos, principalmente porque as atuais concepções pedagógicas e as novas formas de regulação exercidas pelas políticas educacionais têm focado na Figura do gestor (MESQUITA, 2009 p. 71).

Assim, na percepção da autora, a gestão escolar tem características singulares, pois envolve pessoas e suas individualidades e as peculiaridades de cada escola. Portanto, a gestão deve trabalhar de forma que todos os setores participem ativamente da tomada de decisão.

A escola é formada por sujeitos pensantes, que lutam para oferecer uma educação transformadora e que promova ações participativas que convergem na melhoria do desempenho escolar. Para que isso seja um processo contínuo e organizado, o gestor escolar elabora e desenvolve sua gestão através da participação de todos os setores.

Partindo dessa premissa, todos os atores envolvidos terão vez e voz para contribuir com sua opinião, sugestões e críticas e terão responsabilidades para a melhoria do processo de ensinar e aprender.

Conforme Lück (2006, p. 35), “a participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar”. Assim, ela pode assumir o caráter de participação “como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos”.

Segundo a concepção de Libâneo, Oliveira e Toshi (2007, p. 237), a gestão democrático-participativa “busca objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais”. Neste sentido, é papel do gestor monitorar e avaliar as atividades e ações desenvolvidas, diagnosticando os problemas e reajustando o processo educacional. Neste tipo de gestão “todos dirigem e são dirigidos; todos avaliam e são avaliados. [A] ênfase se concentra tanto nas tarefas quanto nas relações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2007, p. 237).

Neste contexto, Libâneo, Oliveira e Toshi (2007) argumenta que:

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isto significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2007, p. 319).

Nesta concepção, nas organizações escolares, a gestão escolar trabalha com as crenças e os valores de cada indivíduo que fazem parte dos diferentes segmentos da escola.

Para Nóvoa (1992a) existem três áreas de interesse em relação aos aspectos internos na escola:

i) Organizacional, que diz respeito ao conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projeto educativo; ii) Pedagógica, no sentido estrito do termo, refere-se, fundamentalmente, à relação educativa professor- aluno, às interações didáticas e à gestão curricular; iii) Profissional, na qual se situam as questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços, representa um espaço de autonomia relativa do professorado (NÓVOA, 1992a, p. 34).

De acordo com o autor, o aspecto organizacional está relacionado às normas e decisões ligadas à escola e seu projeto político pedagógico. Já o aspecto

pedagógico se alinha à interação didática entre professores e alunos, referente ao plano curricular instituído pela escola e o aspecto profissional se baseia no desenvolvimento profissional dos servidores da escola, através de formação continuada.

Essas três áreas trabalham interligadas, exercendo influências uma sobre as outras, existindo uma estreita relação entre as áreas de interesses e os fatores intraescolares. Mesquita (2009) contextualiza que:

Assim, pensando a escola como um sistema complexo, no qual suas partes não podem ser tratadas independentes, reúne as principais áreas de interesse dos estudos da escola em três grupos, articulando os fatores intraescolares que mais se destacaram durante esta investigação: 1) Organização e gestão; 2) Práticas pedagógicas e os professores; 3) Clima escolar (*ethos* do ambiente escolar) (MESQUITA, 2009, p. 70).

Assim, a autora afirma que os três grupos de investigação, 1) Organização e gestão; 2) Práticas pedagógicas e os professores; 3) Clima escolar, estão interligados e não podem ser tratados de forma independentes.

De acordo com a pesquisa de Franco e Bonamino (2005), realizada com base em dados publicados pelo Saeb sobre escolas eficazes no Brasil, os recursos escolares, a liderança do gestor e a ênfase acadêmica influenciam no desempenho dos discentes. Dessa forma, os processos internos da escola podem ter um papel predominante no desempenho escolar, gerando resultados positivos quando o sistema organizacional funciona de maneira ajustada.

As características da escola, apontadas como fatores internos, estão associadas ao desempenho médio das escolas, visto que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), tais fatores podem influenciar na eficácia do ensino, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, conseqüentemente, no sucesso escolar dos alunos.

Para que a escola desempenhe sua função, que é de transformar o indivíduo em um ser pensante e crítico, a gestão deve pautar seu trabalho na transparência e democracia, oferecendo oportunidades iguais a todos e gerando, assim, confiança e entusiasmos nas tarefas a serem desenvolvidas. As normas devem ser construídas

e debatidas com toda a equipe, fazendo com que a união seja um elemento contínuo durante todo o processo de aprendizado.

Segundo Libâneo (2004):

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO, 2004, p. 217).

Na concepção de Libâneo (2004), houve uma mudança significativa no perfil dos gestores atuais que trabalham com uma liderança mais participativa, democrática, na qual todos os membros que fazem parte da equipe e a comunidade escolar são elementos fundamentais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, fatores intraescolares como a gestão e a organização escolar serão analisados, buscando encontrar possíveis evidências de sua influência nos resultados de desempenho dos alunos. Por isto é importante ouvir os servidores da escola, para que se tenha uma base para dar início a investigação e, assim, visualizar as contribuições de cada fator no desempenho escolar dos alunos.

Na próxima seção será analisado o Clima Escolar e sua influência sobre o desempenho dos alunos, e qual a linha de estudo iremos pesquisar, visto que este fator se divide em várias concepções de pensamentos.

2.2 Clima organizacional escolar

Dentre os fatores intraescolares que podem influenciar o desempenho dos alunos, está o clima escolar. O clima escolar envolve elementos fundamentais para que se tenha um ambiente saudável, inovador, gratificante, fazendo com que todos os envolvidos se sintam úteis e responsáveis pelos resultados da escola. Deste modo, as informações devem ser compartilhadas, de maneira clara, aberta, onde todos tenham certeza de sua função. A igualdade de tratamento deve ser um elemento do dia a dia da escola, para que todos tenham prazer em apresentar propostas e sugestões, visando aprimorar o trabalho da equipe.

Na concepção de Luz (2003), o clima organizacional nada mais é do que o reflexo do grau de satisfação dos funcionários da empresa em um determinado momento, capaz de criar oportunidade para crescimento e desenvolvimento ao possibilitar que as comunicações sejam objetivas, abertas e diretas, gerando confiança interpessoal, divisão de poder e confrontação construtiva. Ainda, segundo o autor, o clima organizacional engloba o modelo de bem-estar do trabalhador no ambiente escolar, seus estímulos e empenho abrangendo todo o comportamento organizacional.

Segundo Alarcão (2001), a relação das pessoas entre si e de si próprias com o trabalho e a escola são a pedra de toque para a vivência de um clima escolar em busca de uma educação melhor a cada dia.

Brito (2009) sinaliza que em escolas nas quais as relações de diferentes membros da comunidade educacional (docentes, equipe gestora, discentes e funcionários) são positivas, se estabelece um clima favorável no ambiente de trabalho, com os resultados positivos refletidos no processo pedagógico.

Assim, as pessoas se organizam para que possam, juntas, assumirem seu papel dentro da escola. Elas interagem, se relacionam, exprimem suas vontades e seus sentimentos, formando com as outras uma equipe que busca um bem comum.

Vale ressaltar que, para que essa interação ocorra, o trabalho do líder é fundamental para que o ambiente de trabalho seja agradável e tenha elementos suficientes para que tudo transcorra dentro do planejado. É papel do gestor trabalhar a autoestima e a satisfação dos servidores, para que o trabalho seja desenvolvido de maneira satisfatória e a escola possa exercer seu papel, que é fundamental na formação do indivíduo, possibilitando-o viver de maneira digna em sociedade.

Desta forma, o líder deve caminhar com sua equipe, objetivando alcançar as metas definidas anteriormente, em conjunto com todos os atores envolvidos. Esta liderança não deve ser estabelecida com o papel de uma só pessoa, que constrói sozinha os objetivos e metas a serem alcançados, pois ela integra uma equipe que busca um bem comum. A equipe deverá ter na liderança confiança suficiente para seguir seus passos, transformando o ambiente de trabalho num local saudável.

O líder deve gerenciar conflitos de maneira imparcial, conduzindo e gerindo de maneira adequada as situações que se apresentarem. A habilidade em lidar ou gerir situações de conflito deve ser perseguida por líderes ou membros de grupo,

pois é um dos pontos fundamentais na competência interpessoal (CORDEIRO, 2006).

De acordo com Lück, as principais tarefas do líder participativo da escola são:

Quadro 5 – Tarefas do Líder Participativo na Escola

- Criar com a comunidade escolar e comunicar uma visão da escola.
- Desenvolver a confiança e o comprometimento de professores e demais funcionários com esta visão.
- Definir, em conjunto, os objetivos da escola.
- Utilizar e canalizar as competências da escola para sua efetivação de resultados.
- Desenvolver a equipe mediante acompanhamento e orientação coletiva.
- Motivar a equipe da escola.

Fonte: Lück, 2002, p. 39.

No Quadro 4, a autora lista as funções primordiais do líder participativo, para que se tenha um ambiente favorável à construção do saber. Quando há um bom relacionamento entre o líder e seus liderados, há o fortalecimento do trabalho em equipe. Caso este relacionamento não seja eficiente, pode haver a ruptura do processo, abrindo espaços entre os membros da equipe e impactando negativamente nos resultados.

Transformando o olhar unilateral num olhar compartilhado, cria-se a possibilidade de produzir resultados mais eficientes e eficazes. Ao construir relações interpessoais com equidade, manifesta-se a intenção de dar, aos membros da equipe, a oportunidade de participar de forma efetiva na construção do processo, sem que as pessoas numa posição hierárquica superior tenham privilégios.

De acordo com Romero, Marri e Canguçu (2014), existem fatores intraescolares que podem influenciar no desempenho escolar dos alunos, como é o caso do clima escolar, que indica que um bom clima na escola pode ajudar ao sucesso dos alunos no Ensino Fundamental.

No ambiente de trabalho dentro das escolas, as relações pessoais são intensas, visto que as pessoas ficam por um longo período juntas, em torno de uma mesma ação, que são complexas e conflitantes envolvendo transformação e mudanças de comportamento na vida dos estudantes, além de lidar com outros segmentos internos da escola.

Neste contexto, o relacionamento intenso destas pessoas sofre desgaste e, se não for bem administrado, pode causar rupturas, podendo interferir no

desempenho e na realização das pessoas que trabalham na escola. Assim, estas rupturas devem ser evitadas, visando o bem-estar de todos os atores envolvidos.

Deve-se ressaltar que o Clima tem um efeito circular: “resulta de uma constelação de fatores circunstanciais e, por sua vez, tem influência nesse contexto” (SOUZA, 1992, p. 4).

O clima organizacional reflete o universo da instituição dos tipos de pessoas que a organização atrai, de seus processos de trabalho e layout físico, das modalidades de comunicação e do exercício da autoridade dentro do sistema, segundo os autores Souza (1978); Freitas (1991); Xavier (1987); Motta e Caldas (1997 apud Gomes, 2002). Assim este clima pode interferir de maneira negativa ou positiva nos resultados dos alunos.

Segundo Chiavenato (1994, p. 50), o clima organizacional “refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente de trabalho”. Este clima depende de diversas variáveis, pois, envolvem pessoas, a infraestrutura da escola, materiais pedagógicos, provocando diferentes níveis de estimulação, satisfação e produtividade.

As relações interpessoais podem influenciar diretamente no clima organizacional. É essencial que estas relações aconteçam de forma harmoniosa e equilibrada para que as instituições de ensino tenham bons resultados. Marques (2013) enfatiza que a relação interpessoal é imprescindível para as organizações.

Mazza (1996) certifica que o modo como uma pessoa se porta diante de outros é estipulado por inclusão, controle e afeição, que para ele, são as três principais necessidades interpessoais.

Desta forma, a interação entre as pessoas que compõem uma equipe deve ocorrer de maneira agradável, fazendo com que seus membros se sintam à vontade e possam contribuir na elaboração e no desenvolvimento do processo educacional.

A estrutura física da escola é outro fator intraescolar que pode influenciar o clima escolar e conseqüentemente o desempenho dos alunos, pois um ambiente confortável e agradável tem o poder de acolher as pessoas com mais eficiência.

Segundo Soares (2004):

O principal recurso físico da escola é constituído por seu prédio, seus equipamentos e respectivas condições de uso. A manutenção desses recursos, responsabilidade interna da escola, é um bom indicador de como funciona a administração escolar. Costuma-se dizer que se deve visitar o

banheiro da escola para se conhecer a qualidade de sua administração (SOARES, 2004, p. 88).

Desta forma, quando as condições do prédio escolar e seus equipamentos apresentam uma manutenção satisfatória, representa para os alunos e demais funcionários um fator que pode demonstrar uma boa gestão escolar. O contrário não necessariamente indica uma má gestão, pois a falta de recursos financeiros direcionados a rede física é um fator preponderante na rede a qual a escola pertence.

Os recursos didáticos e outros materiais necessários à organização do setor pedagógico devem ser considerados como fatores fundamentais, influenciando as ações e atividades desenvolvidas pelos professores. No entanto, faz-se necessário, para que sejam considerados recursos didáticos, a utilização deste material pelos professores e alunos. Apenas a existência destes recursos não torna os fatores internos determinantes na construção de conhecimento e melhoria da eficácia escolar. A utilização dos recursos é fundamental como ferramenta de trabalho, não só para os professores, quanto para os alunos.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2007), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem.

Destaca-se a pesquisa realizada por Riani e Rios Neto (2008), que analisaram o efeito dos recursos sobre a probabilidade dos indivíduos de 7 a 14 anos frequentar a escola nos municípios de Minas Gerais, verificando que escolas com biblioteca, quadras e laboratórios de ciências exercem influência significativa para a assiduidade à escola. Assim, fatores de infraestrutura vão se consolidando como fundamentais nos resultados do desempenho escolar.

No entanto, vale ressaltar a importância do alerta de Franco e Bonamino (2005) de que os recursos, por si mesmos, não são requisitos suficientes para garantir o aumento do desempenho discente, pois este ocorre em função da interação de diferentes fatores. Segundo os autores, também é fundamental destacar que somente a presença de tais materiais não configura sua efetiva influência nos resultados escolares.

Segundo Libâneo (2004), o objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos; a organização, a gestão, as condições físicas e materiais são meios para se atingir este objetivo.

Neste contexto, teremos que, através da observação de campo e das colocações dos servidores, analisar se o clima organizacional escolar está influenciando o desempenho dos alunos da Escola Estadual Dr. Norberto Custódia Ferreira, pois é papel da escola, dar subsídios para a construção do conhecimento.

A partir do que apresentamos acima, relativo ao referencial teórico sobre clima escolar, iremos adotar para as nossas análises dos dados da pesquisa o conceito de clima escolar como sendo aquele que reflete as relações cotidianas estabelecidas privilegiando os sujeitos que compõem a unidade escolar (gestor, vice gestor, supervisor, professor, alunos, e demais funcionários).

Na próxima subseção apresentaremos o terceiro eixo de análise da pesquisa, qual seja, a formação continuada e a prática docente.

2.3 Formação continuada/Prática docente

No Brasil, a educação continuada foi impulsionada a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pois o art. 80º estipula que o poder público deve estimular o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação continuada.

Foi através da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1997, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007, que se tornou fundamentada legalmente o desenvolvimento profissional e a educação continuada (em serviço) dos professores pela vinculação de verbas públicas destinadas a sua concretização.

Segundo Alarcão (2003), as novas competências exigidas pela sociedade da aprendizagem são:

- valorizar a curiosidade intelectual;
 - utilizar e recriar o conhecimento;
 - questionar e indagar;
 - ter um pensamento próprio;
 - desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem;
 - gerir a sua vida individual e em grupo;
 - se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade;
 - se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante;
 - lidar com situações que fujam à rotina;
 - decidir e assumir responsabilidades;
 - resolver problemas;
 - trabalhar em colaboração;
 - aceitar os outros.
- que os cidadãos tenham horizontes temporais e geográficos alargados não se limitando a ver o seu pequeno mundo, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e auto-estima (ALARCÃO, 2003, p. 24).

Deste modo, a aprendizagem não acontece apenas quando o professor tem o papel de ensinar e o aluno é o receptor destes ensinamentos. Existe, hoje, uma construção de conhecimento plurilateral, na qual os atores envolvidos ensinam e aprendem, tornando a educação mais democrática e prazerosa. É fundamental que isso ocorra em todos os espaços escolares, principalmente em sala de aula.

A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania (ALARCÃO, 2001). Neste sentido, a escola tradicionalista já não faz mais sentido no mundo contemporâneo, onde se encontram informações facilmente.

O aluno de hoje é um ser observador, que questiona, participa da aula e busca fazer com que o aprendizado tenha emoção para que incite sua capacidade de buscar respostas para suas incertezas. Sua mente é ativa e interagem com os conhecimentos dos outros alunos, do professor e demais pessoas que fazem parte de seu círculo de vida.

O conceito de docência passa a não constituir apenas um ato restrito de ministrar aulas nesse novo contexto. Passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode ter o entendimento de docência (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2007).

De acordo com Kirshc (2007), a formação docente pode ser compreendida como um ato social, pois, caracteriza-se como uma releitura dos atuais problemas educacionais, buscando as possíveis alternativas de soluções.

Apoiado nos estudos de Franco (2001), pode-se perceber que a formação dos professores exerce influência nos resultados das avaliações em larga escala, como o Saeb. Através de uma política pública fortemente estruturada, com a participação das instituições superiores, voltada para a formação continuada dos professores, é possível garantir a preparação adequada das novas gerações, visando construir uma nova vida e uma nova sociedade, em que a igualdade seja um elemento comum a todos.

A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 é: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de

atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A formação continuada tem como objetivo formar professores reflexivos, capazes de construir o conhecimento, juntamente com seus alunos, num processo de aprendizagem contínuo, de maneira que se tornem agentes transformadores, reflexivos e conhecedores da prática educacional.

De acordo com Nóvoa (1992b):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992b, p. 25).

Para Nóvoa (1992b), o simples fato de participar de alguns cursos não confere, ao professor, a formação necessária no processo educativo. É necessário que ele reflita sua prática pedagógica de maneira permanente, reconstruindo seu trabalho, quando necessário.

É na formação continuada que as experiências e as práticas exitosas de aprendizagem são reavaliadas e reestruturadas, visando o seu aprimoramento e suas novas formas de aplicação.

De acordo com Couto (2005):

A **sabedoria da prática - conhecimento estratégico** é a fonte que guia a prática dos professores, o conjunto de normas, consideradas juntamente com as preocupações e manejo da classe. Um conhecimento que se manifesta em situações práticas de aula, fazendo surgir princípios contraditórios que exigem do professor tomada de decisão durante a ação docente, à medida que se confronta com situações, dilemas ou problemas particulares, da teoria, da prática e da moral, em que princípios, muitas vezes, se chocam e nenhuma solução parece ser viável. O conhecimento estratégico é sempre inovado, e o professor tem o conhecimento não apenas de 'como', mas também do conteúdo, sendo capaz de explicar por que algo é feito dessa maneira, sendo capaz de aprender refletindo sobre o seu próprio conhecimento (COUTO, 2005, p. 16, grifo nosso).

Para que o professor esteja preparado para explicar algo que surge de maneira espontânea durante a aula, é fundamental que ele tenha conhecimento suficiente e seja capaz de dirimir as dúvidas elencadas. Neste contexto, a formação continuada lhe dará subsídios para que a prática docente aconteça de maneira natural, e contemple as expectativas dos alunos.

Alarcão (2003) verbaliza que:

[...] primeiro que tudo, os professores têm que repensar o seu papel. Se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm de se conscientizar que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras. Deve, no entanto, salientar-se que o seu valor informativo tem níveis diferentes conforme o acesso que os seus alunos puderem ter a outras fontes de informação. É fundamental que os professores percebam esta diversidade. O professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 31).

Atualmente, a sala de aula não é mais um espaço onde são transmitidos conhecimentos, ela é um espaço onde se constrói conhecimentos, não só com a participação do professor, mas, também, com a atuação dos alunos. Desta forma, a formação continuada deve ser estabelecida como prática cotidiana, pois os alunos são capazes de gerir sua autoaprendizagem, o que lhes dá autonomia e responsabilidade no processo de elaboração de seu aprendizado.

Neste sentido, Nóvoa (1991) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Segundo o autor, a formação acontece a todo o momento dentro da escola, lugar onde se desenvolve o trabalho profissional do professor.

É através de uma formação de qualidade que o professor tem a oportunidade de renovar sua prática docente, buscando melhor eficácia e conseqüentemente transformando sua prática em sala de aula.

Segundo Nóvoa (1992b), o desafio da formação dos professores:

está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992b, p. 27).

Ao se capacitar, o professor tende a se tornar mais competente em seu trabalho, transformando sua prática pedagógica e aumentando diretamente a

oportunidade dos alunos em adquirir conhecimento, para que possa ajudar a construir uma sociedade digna e uma educação de qualidade.

Assim, o papel do professor é de mediador na construção do conhecimento e o aluno também participa ativamente deste processo. É necessário valorizar o professor, reconhecer seu trabalho e oferecer-lhe oportunidade para que possa dar continuidade a sua formação, de modo que a escola se apresente como um espaço justo, sem desigualdades e que proporcione aos seus alunos os elementos mínimos necessários para sua formação.

Segundo Franco (2001), os achados sobre a formação de professores no Brasil são esparsos e de magnitude e significância estatística relativamente pequena. Ainda de acordo com o autor, em estudos realizados com os dados do Saeb, em 1999, percebeu-se que o “nível de formação docente” são elementos que influenciam nos resultados da avaliação.

Segundo Brunner (2003), existe uma relação entre o desempenho do aluno e a formação do professor. Apoiado nos estudos de Fuller e Clarke (apud BRUNNER, 2003), o autor conclui que a qualidade da docência é um aspecto central para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Segundo o autor, a qualidade do ensino seria determinada:

pelos práticas de ensino do docente na sala de aula, pelo desenvolvimento profissional docente (conhecimento da matéria que ensina e capacidade de ensinar a alunos de diversas origens sócio familiares) e os insumos (tamanho do curso, formação inicial e experiência do professor) (BRUNNER, 2003, p. 77).

Como a escola vivencia frequentes mudanças a cada dia, pode-se dizer que existe uma escola a cada dia. Algumas exigências na realização de mudanças para atender os alunos de maneira eficiente e inovadora recaem sobre o professor. É essencial que este professor esteja atualizado e bem informado, não só sobre o que vem acontecendo na educação, como também os acontecimentos do mundo.

Não é novidade que o processo de formação continuada é de fundamental importância para que ocorram mudanças nas escolas. A formação é um processo contínuo de aprimoramento do saber, alinhado à prática profissional. Após a formação inicial, como o próprio nome esclarece, faz-se necessário a continuação do processo de aprendizado, com o objetivo de acompanhar as mudanças. Destarte,

a formação continuada é mais um elemento que pode garantir que escola ofereça ao estudante um ensino de qualidade.

Segundo Veiga (2002),

A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p. 86).

O processo de formação continuada não pode ser visto como uma lista de soluções para os problemas enfrentados em sala de aula. Ele é uma ferramenta que servirá de aporte para suprir as necessidades profissionais, aproximando os pressupostos teóricos com a prática pedagógica. Assim, a formação continuada é um caminho que o professor deve observar frequentemente e, quando possível, participar das atualizações profissionais.

De acordo com Candau (1997), existem três aspectos fundamentais para que ocorra o processo de formação continuada de professores: 1) a escola como locus privilegiado de formação, onde se verifica as necessidades reais do dia a dia do professor; 2) a valorização do saber docente, propondo metodologias que possam dar suporte aos problemas encontrados na prática docente; 3) o ciclo de vida dos professores, relacionando seu conhecimento com a prática pedagógica (teoria + prática).

Desse modo, é importante que o professor, dentro das suas possibilidades (financeira e de tempo), busque cursos de formação continuada, para que possa construir uma prática pedagógica que sirva de base na construção do conhecimento dos alunos. Esta formação continuada não se caracteriza apenas por cursos de especialização, mestrado e doutorado. Deve ser uma formação através de estudo individual ou em grupo de assuntos relevantes para o seu saber profissional.

Na próxima seção será apresentada a metodologia que usada na investigação deste trabalho e os instrumentos que serão utilizados nos depoimentos, para que seja possível compreender quais ações estão interligadas ao desempenho escolar.

2.4 Metodologia e Instrumentos de Pesquisa

Esta seção descreve os procedimentos de investigação utilizados na pesquisa, que buscou compreender quais fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar dos alunos do 9º ano em Matemática, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, nas avaliações do Proeb, nos anos de 2013, 2014 e 2016.

Para tanto, será abordado os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os atores que serão investigados.

Para analisar a influência dos fatores intraescolares relacionados ao desempenho escolar da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, a investigação da pesquisa será baseada no método qualitativo, que tem como fundamentos análises mais profundas e subjetivas. De acordo com Liebscher (1998), para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas.

Neste contexto, os métodos qualitativos se desenvolvem através de uma interação mais longa e flexível e trabalham com informações mais subjetivas, proporcionando uma maior riqueza dos dados. Assim, a pesquisa qualitativa busca a observação de campo, tendo como foco os elementos necessários para fundamentar o trabalho, além do registro documental e posterior análise das relações entre as pessoas e as pessoas e a escola.

O trabalho irá descrever a situação de uma escola, tratando-se de um estudo de caso que, de acordo com Yin (2010, p. 39) “investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Assim, como método de pesquisa, “o estudo de caso pode contribuir para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24), sem que os dados empíricos sejam abandonados.

Uma investigação científica tem como principal fundamento o levantamento de dados. Desta forma, faz-se necessário que o pesquisador desenvolva um estudo sobre a bibliografia pertinente à pesquisa. Neste sentido, a pesquisa inicia-se por meio processo direcionado à busca de dados das avaliações externas da escola em sites oficiais do governo federal e estadual. No Simave, site oficial da SEE/MG, é

possível encontrar os resultados das avaliações do Proeb, que serviram de subsídios para nosso trabalho.

Foi através da pesquisa documental no Simave que se constatou que a escola apresentava resultados diferenciados, em matemática, das outras escolas do município da SRE e do estado de Minas Gerais.

Feita a coleta de dados dos resultados do Proeb, seguiu-se à análise de informações documentais disponíveis na escola, como o PPP, Regimento escolar, atas das reuniões de Módulo II, registros das reuniões de apresentação dos resultados das avaliações externas e internas, fotografias, murais entre outros registros.

Segundo Soares (2004), as inter-relações dos fatores escolares, associadas ao desempenho cognitivo, são complexas. Qualquer intervenção em um fator impacta não só a proficiência do aluno, mas também os outros fatores explicativos. Nessa situação, comum na pesquisa social, não é possível obter uma estimativa completamente não viesada da contribuição de um fator escolar específico para o desempenho do aluno.

Após a análise documental, iniciou-se o processo de observação de campo, visando conhecer a dinâmica da escola e sua infraestrutura. A etapa de observação de campo foi realizada em três dias de visita à escola, das oito às dezessete horas. A seguir serão descritas algumas impressões dessa observação.

A movimentação dos alunos para o início das aulas e retorno do intervalo à sala de aula é bem organizada, sendo que todas as turmas se colocam em fila para que a entrada seja realizada sem nenhum atropelo.

Quanto à infraestrutura principal, a escola foi construída em dois pavimentos, sendo que na parte superior encontram-se apenas salas de aula. No térreo encontram-se, além de salas de aula, a secretaria, biblioteca, sala de direção e vice direção, sala das supervisoras, sala dos professores, cozinha, almoxarifado, demais dependências administrativas, além do pátio de circulação, que também é utilizado para eventos escolares. A pintura encontra-se desgastada pelo tempo, contudo, não é fator prejudicial às ações realizadas.

Desta descrição, percebe-se que a escola se encontra em bom estado de conservação, tendo em todas as salas iluminação e ventilação parcialmente adequada. As paredes apresentam pequenas pichações. Existe uma área de

circulação na escola para que os alunos possam transitar sem aperto, o que causa certo conforto a todos que ali se movimentam.

A biblioteca dispõe de uma área adequada para atender a demanda dos alunos, tendo, durante o período de aula, uma funcionária para o atendimento imediato. Essa funcionária, denominada “professora para o uso da biblioteca” também desenvolve projetos de apoio aos alunos com defasagem em língua portuguesa e matemática, dando suporte aos professores das disciplinas, em horários alternativos.

Há seis anos foi construída uma quadra poliesportiva dentro do terreno da escola, o que facilitou muito as aulas de educação física e a prática esportiva, visto que anteriormente as aulas de Educação Física eram realizadas num pátio de terra batida, sem estrutura.

A cozinha tem uma boa área, contendo equipamentos necessários para o preparo da merenda dos alunos. Porém, o local para os alunos merendarem não é suficiente para acomodar todos, fazendo com que muitos fiquem em pé para realizar suas refeições.

A secretaria e a sala da direção se encontram num local estratégico, perto do portão de saída da escola, facilitando o controle da movimentação de pessoas na escola.

Após o processo de coleta de dados documentais e observação de campo, foi iniciada a coleta de dados, através de entrevistas com a gestora e vice gestora, questionários com as supervisoras, grupo focal com os professores de matemática do 9º ano, adequados os elementos disponíveis.

Dentre as pesquisas qualitativas, os métodos mais utilizados são as entrevistas semiestruturadas e a técnica do grupo focal. A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista Manzini (1991). Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No decorrer da entrevista, é importante para o processo que o entrevistador inicie suas inquisições sobre assuntos referentes ao entrevistado, como por exemplo, sua trajetória na educação, para que o mesmo se sinta confiante em sua fala e no entrevistado.

É importante, também, que se façam perguntas em aberto – sem que se tenha uma resposta direcionada, fazendo com que o participante siga o caminho que lhe for conveniente. Vale lembrar que a função do entrevistador é escutar o participante, de forma imparcial, alinhando, quando necessário, o andamento da entrevista.

De acordo com Ribeiro (2008), o instrumento que o pesquisador utilizará para atingir resultados ideais será estipulado por ele mesmo. Assim, o pesquisador deverá utilizar a técnica correta que enquadra a cada grupo de pessoas que será pesquisa.

Segundo Caplan (1990), os grupos focais são pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas, gerando dados para subsidiar trabalhos de pesquisas.

Neste sentido, o processo de pesquisa através do método grupo focal pôde ajudar a encontrar elementos fundamentais para aprofundar os conhecimentos relativos à pesquisa, contribuindo para sustentar o trabalho. Alguns autores utilizam a nomenclatura entrevista de grupo focal, enquanto outros preferem sua forma simplificada – grupo focal.

Segundo Iervolino e Pelicioni (2001):

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116).

Caplan (1990) sugere que os assuntos sigam uma progressão natural, partindo de tópicos mais gerais, como a experiência do trabalho de cada participante até chegar ao foco específico da pesquisa.

Com esta dinâmica, os atores envolvidos vão se adaptando ao processo, ficando mais à vontade e, conseqüentemente, contribuindo de forma mais relevante aos fundamentos da pesquisa.

Assim, as opiniões se desenvolvem baseadas em dados dos próprios participantes, durante o processo da realização do evento, à medida que se reflete e

discute sobre as falas dos envolvidos. Desta forma, os dados coletados se aproximam mais da realidade, tornando os resultados da pesquisa mais alinhados ao Quadro real da escola.

O trabalho de coleta de dados foi iniciado com seis professores de matemática do 9º ano, através da modalidade Grupo Focal. Neste sentido, buscou-se identificar o perfil profissional de cada ator envolvido diretamente na pesquisa, além de conhecer suas práticas em sala de aula, o uso do tempo, recursos utilizados, prática de avaliação entre outros. O grupo focal foi realizado no dia 12 de abril de 2018, na sala de reunião da escola.

Durante o processo de pesquisa, algumas dificuldades para conciliar as agendas dos professores que participaram do grupo focal surgiram, uma vez que todos trabalham em duas escolas ou mais. Durante o grupo focal, teve-se também outro contratempo quando um familiar de um dos participantes apresentou um problema de saúde e teve que se ausentar antes de terminar o processo.

Quanto a pesquisa com as três supervisoras que trabalham na escola com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, foi planejado utilizar o método de entrevista. Porém, após três tentativas frustradas, devido a problemas na escola, nos horários marcados, resolveu-se utilizar a pesquisa por questionário aberto, para que fosse possível dar continuidade ao trabalho.

Desta forma, no dia 23 de maio os questionários foram enviados, por e-mail, para as três supervisoras e devolvidos no dia 28 do mesmo mês.

No dia 7 de junho de 2018, retornou-se à escola para a realização das entrevistas com a gestora e a vice gestora. Entende-se que essa pesquisa se caracteriza como um processo complexo, porém fundamental para que o trabalho se alinhe à realidade da escola, foco da pesquisa, e nos proporcione elementos imprescindíveis que poderão ser aplicados em outras ou na própria instituição, visando servir como exemplos para análise de outros pesquisadores.

As entrevistas com a gestora e vice gestora também apresentaram limitações, pois, na data marcada, alguns professores participaram de uma paralisação em função do atraso dos salários. Desta forma, a gestora e vice gestora passaram a assumir as salas de aula para que os alunos não fossem dispensados antes do horário escolar.

A seguir, é apresentado o Quadro 5, com as fontes de pesquisa consultadas e utilizadas para a coleta de dados.

Quadro 6 – Fontes pesquisadas e as atividades realizadas

Fontes pesquisadas	Atividades desenvolvidas de análise
Registros oficiais	Consulta às médias de proficiências de matemática dos alunos do 9º ano do ensino fundamental nos anos de 2013, 2014 e 2016.
Documentação da escola	Projeto Político Pedagógico, atas de reuniões pedagógicas, registros da apresentação de resultados do Proeb para a comunidade escolar, registros fotográficos e de vídeo de eventos, jornais escolares.
Observação de campo	Observação direta da parte interna da escola, em murais, biblioteca, laboratórios, sala de aula, sala da supervisão e direção, entre outros.
Grupo focal	Realização de Grupo focal com os cinco professores de matemática do 9º ano do ensino fundamental.
Questionários	Questionário aberto com as supervisoras.
Entrevistas	Entrevista com a gestora e vice gestora.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

De acordo com o Quadro 06, a pesquisa abrangeu um grande número de fontes, que foram responsáveis pela coleta de importantes dados da realidade da escola. Estes dados coletados foram analisados e serviram de base para a construção do Plano de Ação Educacional (PAE) que será apresentado no Capítulo 3.

Assim, a pesquisa buscou informações apresentadas pela gestora, vice gestora, supervisores e professores da área de matemática. As informações coletadas se alinharam aos três eixos de pesquisa, que foram: gestão/organização escolar, o clima organizacional escolar e a formação continuada/ prática docente. Estes eixos foram baseados nos conceitos de Soares, Alves e Mari (2002) Soares (2004 e 2007), Lück (2010), Candian e Rezende (2012; 2013a; 2013b), Franco e Bonamino (2005) e Franco *et al.* (2006), Mesquita (2009), Romero, Marri e Canguçu (2014), Nóvoa (1992b), Rodrigues (2015).

Neste universo, a pesquisa foi desenvolvida buscando encontrar, através do trabalho de campo (documentação, registro em arquivo, entrevistas, questionários, observações diretas), subsídios que serviram como base para apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE).

Na próxima seção será analisado os dados coletados através dos questionários, das entrevistas, do grupo focal, documentos da escola, dados de sites oficiais, entre outros, para que se possa construir no terceiro Capítulo um PAE que sirva de apoio a futuros pesquisadores.

2.5 Os atores envolvidos e suas percepções sobre os elementos que estão relacionados ao Desempenho Escolar

Esta seção apresenta as percepções dos atores envolvidos, no intuito de buscar entender quais os fatores intraescolares podem influenciar os resultados do desempenho escolar no conteúdo de matemática, dos alunos do 9º ano do EF, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, nas avaliações do Proeb.

Como apontou Bressoux (1994), hoje se torna importante a realização de pesquisas voltadas para a compreensão dos processos escolares, produzindo-se uma análise do que se passa no interior das escolas, e, dessa maneira, compreendendo a escola não como uma unidade de produção, mas como uma organização social.

Segundo Soares, Alves e Mari (2002),

Seria somente no final dos anos 70 que esse tipo de abordagem e análise seria questionado. Simultaneamente, novos estudos voltados para a compreensão dos processos internos escolares bem como pesquisas de campo qualitativas iniciaram a abertura da “caixa-preta” das escolas. Essa nova abordagem procurava claramente combater o fatalismo da metodologia entrada-saída, mostrando que as escolas podem exercer um efeito positivo sobre o aprendizado dos alunos (SOARES; ALVES; MARI, 2002 p. 12).

Desta forma, observou-se a importância da pesquisa se realizar dentro da escola, buscando encontrar os fatores que podem ser responsáveis pelo bom desempenho dos alunos.

A princípio será apresentada a análise do perfil dos atores que participaram do grupo focal, dos questionários e das entrevistas. A seguir, será analisado os conteúdos das respostas dos atores envolvidos, que apresentaram suas percepções através de seus depoimentos, seguindo a seguinte ordem: gestão/organização escolar, clima organizacional escolar e formação continuada/prática docente.

2.5.1 Perfil das pessoas entrevistadas

Nesta subseção será feita uma breve descrição do perfil dos atores que contribuíram com a pesquisa.

A formação dos professores constitui um elemento fundamental do sistema de organização e gestão da escola. Para que ocorram profundas transformações, faz-se necessário que os profissionais da educação estejam em constantes busca por novos conhecimentos. Quando esta formação ocorre de maneira estruturada, pode-se transformar num eficiente instrumento para a melhoria do desempenho dos alunos. Conforme Libâneo (2001),

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

Neste contexto, é importante que as escolas assegurem a formação dos docentes, visando seu desenvolvimento profissional.

É na formação inicial que o professor adquire competências necessárias para compreender a importância da interligação entre teoria e prática.

Segundo a “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” do MEC,

É amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora. Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressente nos dias de hoje (BRASIL, 2000, p. 12).

Neste sentido, a formação em nível superior, para os professores de educação básica, constitui uma ferramenta fundamental para a melhoria do desempenho dos alunos.

Definidos os princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dedica o Artigo seguinte ao tipo e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade se institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

Desta forma, é fundamental a formação inicial em nível superior para assumir o cargo de professor. Para que sejam preservadas as identidades das pessoas que participaram desta pesquisa, elas serão identificadas como Gestora, vice gestora, Supervisoras X, Y e Z as Professoras A, B, C, D, E e F.

Quadro 7 – Perfil das pessoas entrevistadas

(Continua)

Função	Tempo de atuação na escola (anos)	Tempo de atuação no magistério (anos)	Formação Acadêmica no início da carreira	Formação acadêmica atual na área de atuação	Regime de trabalho nesta escola	Quantidade (de cargos) públicos e privados
Gestora	12	30	Graduado	Especialização	Designado	01
Vice gestora	21	25	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Supervisor X	02	23	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Supervisor Y	04	09	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Supervisor Z	04	17	Graduado	Especialização	Efetivo	01
Professor A	22	26	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Professor B	02	21	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Professor C	06	23	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Professor D	16	18	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Professor E	13	19	Graduado	Especialização	Efetivo	02
Professor F	11	21	Graduado	Especialização	Efetivo	02

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

No Quadro 6 é possível observar o perfil dos profissionais da escola que participaram das entrevistas, do grupo focal e dos questionários abertos. Apenas uma das entrevistadas possui menos de quinze anos no magistério. Tal fato representa que a grande maioria tem experiência com o magistério. Dentro desta perspectiva, a interação entre os sujeitos que partilham vivências dentro da escola pode servir de apoio para os professores que estão iniciando suas carreiras.

Todos os professores têm formação superior e especialização nas áreas que atuam. Verificou-se, também, que todos os profissionais que participaram das entrevistas e dos questionários iniciaram suas carreiras na educação com graduação e, atualmente, todos têm especialização em suas áreas de atuação. Alguns dos entrevistados têm mais de uma especialização.

De acordo com a Resolução SEE nº 2.795/2015 (MINAS GERAIS, 2015), o candidato ao cargo de gestor de escola deve ser Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou ex-efetivado (situação ADI 4876 – STF) ou designado para o exercício de função pública. De acordo com o Quadro 6, a gestora é a única que não é efetiva, porém, segundo ela, “nunca fui menosprezada e isso nunca me impossibilitou de realizar o meu trabalho de maneira tranquila, pois, tenho larga experiência na educação, onde atuo há mais de 30 anos”.

Com exceção da gestora, que de acordo com a Resolução SEE nº 2.795/2015, deve ter dedicação exclusiva, somente a supervisora Z tem apenas um cargo. Alguns entrevistados possuem, além dos dois cargos públicos, outro cargo em instituições privadas (MINAS GERAIS, 2015).

Todos os professores da escola pesquisada têm formação superior na área que atuam e segundo a percepção de Candian e Rezende (2013a, p. 88), “um corpo docente qualificado e motivado também exerce influência sobre o desempenho dos alunos, constituindo-se um fator a ser considerado para a eficácia escolar”. Assim, o desempenho escolar pode ser influenciado quando os docentes atuam em suas áreas de formação em nível superior.

Outro fator que deve ser fortalecido dentro da escola, para a melhoria do desempenho escolar, além da qualificação dos professores, são as práticas docentes usadas em sala de aula. Neste contexto, Candian e Rezende (2013a) afirmam que:

A ênfase pedagógica é outro fator que exerce influência sobre a eficácia escolar. O tipo de metodologia utilizada pelo professor, sua abordagem em sala de aula, a forma como encara o estudante, a maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem, as concepções de ensino que sustenta e aplica, entre outros, são fatores que estão vinculados à variação no desempenho dos estudantes (CANDIAN; REZENDE, 2013a, p. 88).

Nessa perspectiva, pode-se perceber que a prática docente em sala de aula, pela diversificação de procedimentos, métodos e recursos, está diretamente associada à qualificação profissional.

A formação dos profissionais da educação deve ser um processo contínuo. Por isso, ao abordar a qualificação para a docência, é preciso olhá-la sob duas perspectivas: formação inicial e a formação continuada. Ao enfatizar a formação em áreas específicas do conhecimento, como fundamental para assegurar uma melhoria na aprendizagem dos alunos, não se quer diminuir a importância do processo de formação e capacitação continuada, que a escola deve propiciar a sua equipe de docentes, visando a contribuir para os resultados de desempenho dos alunos.

De acordo com Franco e Bonamino (2005), na literatura brasileira, os fatores escolares associados à eficácia escolar estão organizados em cinco categorias: (1) recursos escolares, (2) organização e gestão da escola; (3) clima acadêmico; (4) formação e salário docente; (5) ênfase pedagógica.

[...] em estudo baseado em dados do Saeb 2001, 8ª série, tanto Franco, Albernaz e Ortigão (2002) quanto Soares e Alves (2003) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada à eficácia escolar. Em veio complementar, e usando a mesma base de dados, Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) enfatizaram a dedicação do diretor como fator de eficácia escolar. Em estudo baseado em dados do Saresp, Espósito, Davis e Nunes (2000) reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar de variável que captava responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos. Na mesma linha, mas a partir dos dados do Pisa 2000 para o Brasil, Lee, Franco e Albernaz (2004) registraram que a responsabilidade coletiva dos docentes, medida pelo empenho coletivo dos docentes quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar. Esses resultados estão em sintonia com os achados de pesquisas conduzidas internacionalmente (FRANCO; BONAMINO, 2005, p. 3).

A opção de pesquisa foi por aspectos organizacionais e formação, que foram investigados de forma qualitativa, na escola escolhida pelos resultados positivos dos dados analisados em relação ao desempenho dos alunos do 9º ano em matemática, nas avaliações externas do Proeb. Estes aspectos foram gestão organizacional escolar, clima organizacional escolar e formação continuada/prática docente.

Na próxima subseção será feita uma análise das percepções dos indivíduos que participaram da pesquisa em relação à organização e gestão escolar e suas influências sobre o desempenho escolar.

2.5.2 Análise da organização e gestão da escola

Esta seção tem o objetivo de analisar as perspectivas dos entrevistados, relacionadas à organização e a gestão escolar e suas influências no desempenho dos alunos.

O diretor é o principal responsável pelo envolvimento de pais e professores no cotidiano administrativo da escola, o que está associado a um aumento na eficácia do ensino oferecido pela mesma Poirier (2007). Sammons (2008) e Alves e Franco (2008) apontaram a gestão ou liderança escolar como fatores chave para a eficácia escolar.

A relação do gestor com a comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, a rotatividade de gestores pode desestabilizar tal relacionamento, criando um ambiente de incertezas, especialmente se o novo gestor não fizer parte da comunidade na qual a escola está inserida ou for desconhecido pelos pais, alunos, professores e demais servidores.

No Brasil, o aumento da rotatividade de funcionários que ocupam cargos de confiança se estabelece com a mudança de governante. Esta rotatividade, na maioria das vezes, não está relacionada ao desempenho desses funcionários, mas ao maior ou menor alinhamento ao partido ou à Figura do novo governo.

Embora já se tenha dado passos importantes para mudar esta realidade, como por exemplo, a inclusão da gestão democrática como meta do Plano Nacional de Educação (sancionado pela Presidente de República no dia 26/06/2014), o cargo de gestor ainda é considerado cargo de confiança político em diversos municípios.

Segundo uma reportagem do Observatório do PNE (2013), um dos principais desafios para a concretização da gestão democrática é a persistência de sistemas patrimonialistas, cuja escolha do gestor ainda se dá por indicação política.

Neste contexto, a descontinuidade política é um fator que aumenta a rotatividade de gestores, visto que sua escolha ainda está diretamente ligada a uma política de governo e não a uma política de estado. Assim, a gestão escolar ainda permanece, em várias redes, ligada mais diretamente ao governante do que a comunidade em que está inserida.

Em relação ao cargo de gestor, Mendonça (2001) observou que a escolha de gestores nas escolas públicas no Brasil tem tradicionalmente seguido quatro

modelos: nomeação política ou técnica, concurso público, eleição por voto direto da comunidade escolar, e modelo misto, que integra características dos outros três.

No estado de Minas Gerais, a escolha do gestor ocorre de acordo com a Resolução SEE nº de 2795/2015 (MINAS GERAIS, 2015). De acordo com o art. 8º, para que o servidor possa ser candidato ao cargo de gestor escolar, ele deve comprovar: I – ser Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou ex-efetivado ou designado para o exercício de função pública (MINAS GERAIS, 2015).

Para o servidor não efetivo que for eleito para o cargo de gestor, o estado cria um cargo para que este servidor possa estar vinculado à SEE. Caso o mandato termine, este servidor é exonerado do cargo ao qual foi vinculado, deixando de fazer parte do Quadro de funcionários da Secretaria de Educação.

Conforme a Resolução SEE nº 2.795/2015 (MINAS GERAIS, 2015), o provimento ao cargo de gestor acontece em duas etapas distintas. Na primeira, o candidato é submetido a uma avaliação e, sendo aprovado, estará apto a participar da segunda etapa. Na segunda etapa, o candidato apresenta para a comunidade escolar o plano de ação que pretende implantar caso seja eleito. Após a apresentação do plano de ação, acontece a eleição por voto direto, da qual a comunidade escolar participa. A comunidade escolar é composta por quatro segmentos: segmento de professores da escola, segmento dos especialistas e demais servidores da escola, segmento dos alunos maiores de 14 anos ou alunos do ensino médio e segmento dos pais e/ou responsáveis por alunos menores de 14 anos. Todos os votos têm o mesmo peso.

Sabe-se que uma escola tem suas peculiaridades de acordo com os elementos regionais na qual está inserida. Desta forma, não é incomum encontrar, dentro das escolas, preconceito dos alunos, pais e servidores efetivos em relação aos contratados. Devido ao curto período que este servidor tem com os alunos e comunidade escolar, não se cria o vínculo necessário para que ele possa elaborar um planejamento que atenda as diferentes necessidades de sua clientela.

Neste contexto, durante a entrevista da gestora foi feita a seguinte pergunta: Por ser contratada, você se sente valorizada no seu trabalho? Segundo ela,

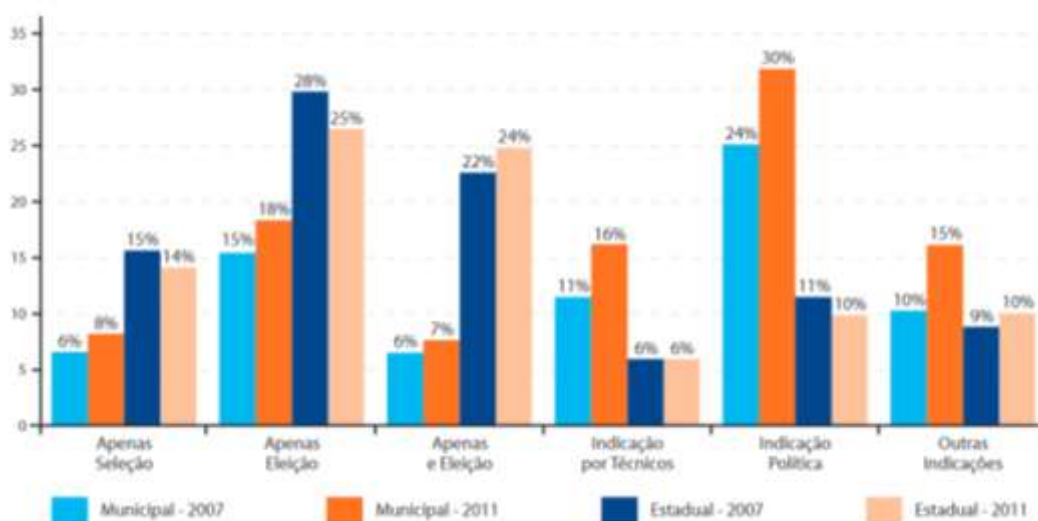
Dentro da minha escola sim, mas a nível estado não. Não sinto essa valorização, não pelo... nem só pelo salário não. Pela falta do apoio financeiro atualmente dentro da escola, que a gente não está tendo os

recursos suficientes né, pra gente fazer uma gestão melhor. Mas isso não é empecilho pra gente não. A gente continua fazendo a gestão como deve ser feito (GESTORA, 2018).

Pelo relato da gestora, o fato de não ter vínculo efetivo com o estado não influencia o seu trabalho. Fica evidenciado que seu trabalho é reconhecido pelos membros da sua equipe, porém, sente a ausência do Estado dentro da escola, apoiando a gestão para que o trabalho atenda as demandas da comunidade escolar.

O Gráfico 6 mostra as diferentes modalidades de seleção dos gestores escolares no Brasil, por rede administrativa (escolas municipais e estaduais), para os anos de 2007 e 2011. Verifica-se que as modalidades mais frequentes nas escolas municipais foram indicação política (24% em 2007 e 30% em 2011) e apenas eleição nas escolas estaduais (28% em 2007 e 30% em 2011).

Gráfico 6 - Modalidade de seleção de gestores escolares por rede administrativa – 2007 - 2011 no Brasil



Fonte: Itaú Social (2015. p. 21).

A atual gestora trabalha há seis anos na função e foi aprovada na avaliação, que faz parte da primeira etapa do processo e escolhida pela comunidade escolar num processo de eleição. O seu primeiro mandato teve início em 2012 e sua reeleição aconteceu no processo de dezembro de 2015, quando participou da indicação como candidata única, tomando posse em janeiro de 2016.

Reconhece que hoje a gestão escolar é um dos elementos fundamentais do desempenho da escola, nas avaliações internas e externas. Assim, várias discussões têm abordado o tema, a fim de tornar mais claro alguns conceitos

existentes sobre esse aspecto da escola. É preciso considerar que a gestão educacional é um aspecto fundamental para o bom desenvolvimento da escola.

Numa entrevista cedida à Revista Nova Escola, Heloisa Lück foi perguntada sobre quais são as principais características de um líder,

Geralmente, é uma pessoa empreendedora, que se empenha em manter o entusiasmo da equipe e tem autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível. É importante também que conheça os fundamentos da Educação e seus processos - pois é desse conhecimento que virá sua autoridade -, que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence. Ele também aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente a equipe (NOVA ESCOLA, 2009, s/p).

Segundo a autora, para que o gestor seja um verdadeiro líder, ele deve ter um espírito empreendedor, que busca trabalhar a autoestima de seus comandados, através de conhecimentos fundamentais sobre a educação e seus processos.

Soares (2007) também realça a importância da gestão da escola entre os fatores intraescolares relacionados à eficácia escolar. Ele considera que “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino” (SOARES, 2007, p. 153).

Segundo o entendimento de Heloisa Lück, gestão educacional:

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p. 25).

Neste contexto, Lück (2006) sustenta que as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si, sendo importante a participação dos atores envolvidos no processo, do planejamento à execução, para que se alcance o sucesso almejado. A autora enfatiza que os gestores educacionais devem estar atentos à dinâmica das mudanças cada vez mais frequentes e acentuadas na sociedade. A maior parte da literatura educacional ressalta a relevância do papel pedagógico do gestor (FRANCO et al, 2003, p. 65).

Os gestores têm a função de observar as crianças e adolescentes na sua singularidade, de forma que sua visão seja ampliada, mirando na diversidade, respeitando as diferenças, buscando formas de tornar a escola um espaço inclusivo

na dinâmica do cotidiano escolar, de acordo os dispositivos legais da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) e Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Através de uma reflexão, baseada nos referencias bibliográficos utilizados, pode-se verificar que a atuação dos gestores escolares está comprometida na promoção da práxis pedagógicas expressivas e ações compartilhadas para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos, e a melhoria dos resultados das avaliações externas (Proeb).

Na percepção de Bonamino (2012), os gestores devem participar de forma ativa em todos os setores da escola, “eles são líderes que estão envolvidos em atividades pedagógicas e não somente em atividades administrativas, porque entendem que o pedagógico interfere diretamente na aprendizagem dos alunos” (BONAMINO, 2012, p. 124).

De acordo com Soares e Teixeira (2006):

[...] a tendência conservadora, que diz respeito ao papel tradicional do diretor; a tendência democrática, que procura construir um espaço coletivo para a articulação dos diferentes interesses presentes na escola; e a tendência gerencial, que, procurando garantir a autonomia administrativa da escola, mantém o controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia das ações escolares (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 158).

De acordo com os autores, os gestores devem transformar a escola num espaço inclusivo e coletivo, para que consiga garantir a todos o direito a uma educação de qualidade e com equidade, contribuindo para o sucesso da escola.

Numa entrevista concedida a Revista Nova Escola, em dezembro de 2010, o professor convidado da UFMG, Brooke, destaca que além do professor, outros fatores influenciam a aprendizagem:

A presença de uma liderança, o bom relacionamento com a comunidade e mecanismos de autoavaliação e monitoramento das metas da escola. E ainda um ambiente focado na aprendizagem - o que envolve desde a estrutura física e a organização do trabalho até a clareza nas estratégias de ensino (BROOKE, 2010, s/p).

Segundo o professor, a presença de um gestor com perfil de líder, comprometido com a educação, pode influenciar de maneira significativa o desempenho dos alunos.

Neste contexto, o papel desempenhado pelo gestor deve alinhar-se ao acompanhamento, orientação, monitoramento e avaliação do trabalho docente, de maneira coletiva, mantendo um clima organizacional adequado ao sucesso da escola. Nesta linha, Soares e Teixeira (2006), afirmam que:

[...] dele depende a organização interna da unidade escolar e a criação de condições adequadas para o trabalho docente. [...] Sua função envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p. 170).

De acordo com as percepções de Soares e Teixeira (2006), o gestor tem a função de mobilizar a comunidade escolar, tornando a escola um espaço democrático, onde as decisões são tomadas coletivamente, com foco no desenvolvimento humano do aluno.

Na questão a seguir foi perguntado à gestora se quando o professor apresenta ações didáticas inovadoras, ele recebe o apoio da gestão. De acordo com a gestora

Todo. Isso ai eu tô falando é porque sou eu não. Nas outras também nas anteriores também. É, antes eu era supervisora, não estava na gestão e tudo que os professores me procuravam “É... *supervisora é preciso disso para fazer tal projeto e tal não sei o quê*”. Não tenho aqui no momento, o que que você pode fazer? Vamos montar um projeto, passamos pra direção. *Diretora precisamos disso, disso, disso*. Na hora. O material ta aqui, tá tudo aqui. Hoje, por exemplo, a professora de ciências me pediu para comprar o material para ela, que chama “Labi”. Parece que é um jogo da estrela que tem os “*kitezinhos*” né, pra trabalhar e eu já olhei aqui já vou entrar na internet vamos ver o preço pra gente adquirir porque é o trabalho que ela já está fazendo com os meninos na sala já um tempo e ela me pediu esse Kit. Então nós vamos providenciar (GESTORA, 2018).

As supervisoras Y e Z confirmam a colocação da gestora, afirmando que:

A gestão da escola contribui, apoiando sempre o desenvolvimento didático de seus professores (SUPERVISORA Y, 2018).

Manter a união da equipe e estar sempre apoiando os professores, é a forma da gestora contribuir para melhorar o desempenho dos alunos (SUPERVISORA Z, 2018).

Nesta concepção, as supervisoras confirmam a fala da gestora, quanto ao fato de buscar atender às demandas apresentadas pelos professores, e contribuir para o aprendizado do aluno.

Durante o grupo focal, observou-se que a atual gestão tem o apoio das professoras que participaram do processo. De acordo com a professora E, quando algum fato acontece na escola, a supervisão, direção e professores se reúnem para encontrar uma solução de forma coletiva.

Uma outra coisa que eu vejo aqui também é que deu um problema, esse problema não é só com o professor. É o problema da escola. Então é todo mundo em prol do aluno. Ai a gente chama a família, a direção ta junto, supervisão. E se aquele menino tem que fazer algum acompanhamento, eu já passo pro professor do ano seguinte (PROFESSORA E, 2018).

A diretora e supervisoras estão sempre prontas a atender quando necessitamos de seu apoio. Elas sempre ajudam a gente quando precisamos. A presença da diretora é muito importante para nos ajudar, quando encontramos com algum problema (PROFESSORA B, 2018).

De acordo com a professora E, na escola, os problemas são enfrentados por todo corpo docente, de maneira coletiva. Desta forma, todos se reúnem para discutir e encontrar a solução dos problemas coletivamente. De acordo com as professoras que participaram do grupo focal, o trabalho coletivo acontece em todos os setores da escola. Segundo as professoras,

Porque a escola aqui não mede esforços de xerox, de cópia, aliás de material nenhum. Isto ai faz a diferença também, com certeza (PROFESSORA E, 2018).

A direção dá... a direção o supervisor dá muito apoio a nosso trabalho, por que você precisa e eles não medem esforços (PROFESSORA E, 2018).

Isso é importante não é gente? (PROFESSORA D, 2018).

Com certeza (PROFESSORAS A, B, C, E e F, 2018).

De acordo com as percepções das professoras, a gestora está aberta a atender suas demandas de maneira coletiva.

Quando os professores necessitam de algum material para desenvolver um projeto, como age a gestora?

Ela (...) pergunta do que a gente precisa, que pode pegar na gráfica. Passa a listinha pra mim que eu vou dar conta do material que vocês precisam. Se você precisa descer com os meninos também, qual o horário que vocês

querem descer, ai pra poder organizar a Educação Física, espaço físico, material todo apoio. Em qualquer um deles da gestão da direção (PROFESSORA A, 2018).

Conforme a percepção da professora A, a gestão apoia o trabalho desenvolvido na escola pelo corpo docente.

Neste contexto, quando o gestor escolar se dispõe a dar suporte ao trabalho de sua equipe docente, gera um ambiente de tranquilidade, propício ao processo de ensino aprendizagem. Assim, a gestão segue o caminho do diálogo, como instrumento na solução de conflitos, gerando um modelo administrativo aberto ao envolvimento coletivo e participativo.

Na percepção de Lück (2013), ao gestor,

[...] compete ver dinâmica e interativamente o todo e as partes que o constituem em caráter de reciprocidade, promovendo ajustamentos e cuidados no processo educacional, tanto em âmbito coletivo como individual. Esse, pois, em resumo, é o escopo do monitoramento e avaliação em educação. Ele estabelece, de forma sistemática e contínua, a adoção de práticas de observação, registro dos fenômenos observados, interpretação de significados, identificação de melhorias necessárias, planejamento de ações para esta melhoria e a sua implementação, seguida de novo ciclo desse processo (LÜCK, 2013, p. 25).

De acordo com a autora, os gestores devem estar atentos à escola como um todo e as partes (servidores), para que, caso seja necessário, promova ajustes visando atender as necessidades dos alunos no processo de construção do conhecimento.

De acordo com as palavras da professora C, “aqui na escola, o docente sente-se à vontade, pois, a supervisão e a gestão realizam um trabalho coletivo, de maneira que todos se sentem parte do processo de formação dos alunos”. Segundo ela,

o que é importante, a gente tem é, o apoio da direção, a gente tem o apoio da supervisão entendeu. Todos que entram abraçam a causa junto com a gente. Por que ficaria muito difícil, de quase impossível né, eu é, se nós não tivéssemos isso (PROFESSORA C, 2018).

A percepção da professora C, em relação ao apoio da gestão e supervisão, é confirmada pelas supervisoras quando relatam que:

A direção e a supervisão pedagógica de nossa escola caminham lado a lado com nossos professores e alunos. Procuramos auxiliar tanto os alunos com deficiência de aprendizagem quanto ao professor que está diretamente ligado a esses alunos. Um ponto importante é a parceria família que sempre que necessário nos auxilia também. Projetos, estratégias diferenciadas são implantadas no nosso dia a dia, o que possibilita o nosso trabalho em conjunto. (SUPERVISORA Y, 2018).

A organização da escola, disciplina e trabalho em conjunto com a comunidade escolar, são elementos fundamentais para o ambiente da escola. (SUPERVISORA X, 2018).

Devido ao bom entrosamento da equipe e porque estamos sempre focados no desenvolvimento e na qualidade do ensino. (SUPERVISORA Z, 2018).

As supervisoras percebem que o trabalho é realizado em conjunto com o corpo docente, de forma a atender as necessidades da escola e dos alunos. Todos os caminhos da escola devem ter como foco o aluno.

Para a vice gestora, além do entrosamento entre os membros que compõem a escola, outro fator determinante para que aconteça o bom desempenho dos alunos é a organização encontrada na escola. Perguntada sobre um dos principais fatores intraescolares que influenciam o desempenho dos alunos, ela respondeu:

É organização. É, desde a cadeira que está quebrada a ser consertada, a ao Quadro que não está bom para o professor, a folha que tá faltando, a preocupação extrema que nós temos de fornecimento de xerox, para o professor, para que a gente possa cobrar. Você só pode cobrar alguém quando você dá a ferramenta de trabalho para ele. Então aqui, xerox não tem... existe a palavra não pra xerox. Eu preciso dar uma atividade pro meu aluno, eu tenho, eu estou com a apostila aqui de dez folhas. Então vamos xerocar uma apostila de dez folhas pra cada aluno. Se vira. A direção tem que se virar. Então é isso. É organização. É pensar num todo (VICE-GESTORA, 2018).

Na percepção da vice gestora, a organização tem que fazer parte do cotidiano da escola, para que todos se sintam integrados ao ambiente escolar. Assim, o aluno sente-se protegido quando percebe que as pessoas que fazem parte daquele ambiente realizam suas funções de maneira ordeira e organizada.

Na percepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007),

Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 316).

Através da colocação dos autores, a organização escolar deve estar vinculada ao planejamento, a racionalização do uso dos recursos e a coordenação e avaliação de todo o trabalho, para que os alunos possam receber uma educação de qualidade, que é o principal objetivo da escola.

De acordo com a vice gestora, para que esta organização aconteça de maneira satisfatória, é necessária uma atenção diária do que está acontecendo na escola.

Então a gente não pode permitir que a escola, que a direção, que a falta de organização contribua para esse desestimulado dele. Então a... nem vou citar mais a união, vou falar essa organização em todos os sentidos. Por exemplo: vou te dar um exemplo aqui: outro dia o Quadro da sala treze. Tava assim, impossível de escrever. Não conseguia. Nós fizemos um movimento dentro da escola, nós compramos um Quadro pra lá, que nenhuma sala tem. Quadriculado, enorme, custou R\$ 900,00. Fizemos um bingo e conseguimos pagar o Quadro (VICE GESTORA, 2018).

Desta forma, o que acontece na escola não passa despercebido pela gestora e sua equipe, que, de maneira tempestiva, buscam soluções para os problemas apresentados. Percebemos também na fala da vice gestora que, a organização é um fator intraescolar importante, que pode influenciar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Neste sentido sua percepção se alinha a colocação de Mesquita (2009) que considera a organização escolar, importante sobre o desempenho dos alunos, podendo influenciar seus resultados. Segundo a autora,

[...] aspectos organizacionais são entendidos como o conjunto de normas que orienta as atividades pedagógicas da escola, compreendendo a regulação do tempo, o controle de frequência, os critérios para montagem das turmas, o planejamento pedagógico, as formas de avaliação e a gestão de pessoal (MESQUITA, 2009, p. 79).

Nesse contexto, os aspectos apresentados por Mesquita (2009) estão presentes no dia-a-dia da organização escolar, construindo assim o perfil da escola. Estes aspectos são apresentados em maior ou menor intensidade, de acordo com a digital¹⁰ do gestor.

As professoras que participaram do grupo focal mostraram, através de suas falas, reconhecerem na escola a presença desses aspectos.

¹⁰ A concepção do termo *Digital* aqui trabalhado, refere-se a forma personalizada de gestão de cada indivíduo.

De acordo com a professora A, que trabalha há 22 anos na escola, a organização da escola não teve início na gestão da atual diretora.

Quando eu cheguei aqui, a diretora era a outra, e eu lembro, aqui ela sempre comentava dos resultados da escola. Então ela foi o pontapé inicial. Ai a gente começou a observar. Porque a muitos anos atrás, que não tinha tanta importância igual tem hoje esses resultados. Então ela sempre falava que nossa escola estava em primeiro lugar em português, primeiro lugar em matemática. E então aquilo ali foi abrindo a nossas cabeças. Cada ano foi aumentando. A nossa meta né, era sempre alta, por causa dos resultados bons dos anos anteriores. Então ela foi o pontapé inicial (PROFESSORA A, 2018).

De acordo com a professora A, o trabalho de divulgação dos resultados das avaliações externas teve início há três gestões anteriores. Isto significa que a forma como a gestora atual desenvolve seu trabalho está fundamentado numa base que vem dando certo a algum tempo.

Em relação aos resultados das avaliações externas, em especial o Proeb, é unânime, entre os professores, o conhecimento de todo o processo. Além disso, observa-se que os professores se apropriam dos resultados em reuniões, analisando e construindo ações estratégicas, que serão utilizadas para solucionar as defasagens encontradas. Perguntadas sobre como se desenvolve o processo de divulgação dos resultados das avaliações do Proeb, as professoras disseram:

A direção da escola sempre procura o resultado e passa pra gente nas reuniões. Faz questão de mostrar pra gente e mostra para os outros colegas, por que igual a gente falou, é uma equipe né. O resultado não é de matemática. O resultado é da Dr. Norberto. Então agente frisa muito isso. Ai a gente toma conhecimento dessa forma (PROFESSORA E, 2018).

Ela sempre passou as provas. “Professora A, o resultado do Proeb é esse, são essas questões, é... trabalha com os alunos”. Sempre isso. Sempre foi assim (PROFESSORA A, 2018).

Outra coisa que eu acho importante e que eu noto a diferença em relação a outras escolas, que eu trabalhei e tive experiência, é a seriedade com que os meninos fazem a prova do Proeb aqui. (PROFESSORA C, 2018).

De acordo com as professoras, os resultados são repassados e analisados em reuniões de planejamento, com toda a equipe de docentes, e a partir deles, um plano de ação é elaborado, buscando suprir as deficiências encontradas através dos descritores que tiveram um grande percentual de erros.

Perguntado se os resultados das avaliações externas do Proeb são divulgados para os professores e para a comunidade escolar, a vice gestora respondeu:

É divulgado sim. Eu não sei se os pais conseguem entender. Mas o que nós fazemos a divulgação a gente faz sim. Entre os professores... Nossa! Demais. Demais da conta. Porque é, é aonde, porque a gente faz a prova com os meninos e a gente só fica sabendo do resultado muito depois né! Então o pessoal fica assim: e ai. Já saiu o resultado? E ai! O que que deu? Ai, na reunião de módulo, a gente, ai a diretora passa os slides, explica o que é que aconteceu, o que não aconteceu. É, é, é, sabe o que que acontece, o... a gente já não preocupa mais com a prova externa do que com prova interna. Você não tem que preocupar com prova externa. Você tem que preocupar com o trabalho do dia-a-dia. Se o trabalho do dia-a-dia está bem feito, conseqüentemente o menino quando chega lá no nono, oitavo, se ele vai fazer o Proeb, ele ta preparado. Então não existe mais essa preocupação: "vou preparar o menino para o Proeb (VICE GESTORA, 2018).

Na percepção da vice gestora, os resultados são repassados para os professores e para a comunidade escolar, de forma tempestiva, em reuniões previstas no calendário escolar de todas as escolas. As proficiências são analisadas conforme colocado anteriormente pelas professoras. Disse também que o importante é o trabalho feito em sala de aula no dia a dia. Se esse trabalho for bem feito, os resultados das avaliações do Proeb estarão de acordo com as metas estabelecidas.

Perguntadas se na escola eram desenvolvidas ações pela gestão e corpo docente, após tomar conhecimento dos resultados, a professora A disse:

Através do resultado que vem, a gente vê quais são os descritores que ele teve dificuldade. Então, todos os anos em todas as... ai falar série, voltando lá atrás. Em todos os anos a gente vê, esse aluno ele está com defasagem onde? Qual que é a dificuldade dele? A, ele ta com dificuldade em geometria plana. Onde que isso aqui é trabalhado? É trabalhado no 9º, no 8º no 7º e no 6º. Então todos os professores vão voltar aquele conteúdo de todos os anos. De uma forma ou de outra está dentro dos conteúdos que são dados. Então não volta só o professor de um ano e sim todos os professores vão voltar a esses conteúdos (PROFESSORA F, 2018).

A professora enfatiza a importância de se usar os resultados para se estabelecer planos de ação, envolvendo a gestão e todo o corpo docente, visando atacar as deficiências encontradas nas análises realizadas.

A gestão escolar engloba as dimensões da gestão administrativa/financeira, gestão de pessoal, gestão física e a gestão pedagógica. Estas dimensões e outras

devem ter seus fundamentos com o foco na aprendizagem do aluno. Toda escola tem, como função primordial e enquanto instituição construída socialmente, transmitir conhecimentos para a formação humana das futuras gerações, sendo inquestionável o reconhecimento de sua necessidade.

Na visão de Mesquita (2009), o perfil de uma gestão democrática, transparente, coletiva e eficaz, deve ter como principal característica uma liderança pedagógica.

a gestão da uma escola não se orienta somente por regras administrativas e gerenciais. Na verdade, coloca o foco na aprendizagem dos alunos. Assim, o diretor ao conduzir o estabelecimento de normas e a organização do trabalho escolar busca a construção de um ambiente de aprendizado acadêmico (Franco, et al, 2005, 2008), através da supervisão do ensino, da alocação e garantia do tempo escolar, da coordenação do currículo e do monitoramento do progresso dos alunos (MESQUITA, 2009, p. 76).

Esta característica, ainda segundo a autora, pode ser colocada como um dos fatores intraescolares que influencia o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Segundo a professora C, a gestora participa ativamente dos momentos importantes da vida escolar dos alunos, como o dia da avaliação do Proeb.

Outra coisa que eu acho importante e que eu noto a diferença em relação a outras escolas, que eu trabalhei e tive experiência, é a seriedade com que os meninos fazem a prova aqui. Por quê? A esse trabalho desde o princípio, todas as avaliações são tratadas com muita seriedade. Por exemplo, o momento, o dia que é dada a avaliação, o diretor os vice-diretores, os supervisores, estão todos no corredor dando apoio como se fosse uma prova de concurso mesmo. Fica aquele ambiente. Não to... não tem barulho, não tem... é tudo feito para que aquilo ali.... funcione entendeu (PROFESSORA C, 2018).

A participação do gestor, vice gestor e supervisores na aplicação das avaliações externas faz com que os alunos participem com mais seriedade do processo.

Alguns professores conseguem relacionar o modelo de organização interna da escola aos resultados do Proeb. Nesta perspectiva, os apontamentos dos entrevistados mostram que, além de conhecer o conceito de organização escolar, acreditam que o fator interno é relevante e pode exercer influência sobre o desempenho escolar. De acordo com a professora D,

A organização encontrada nessa escola diferencia da outra escola que trabalho, pois, no início de cada ano nos reunimos para avaliar as normas internas, e caso seja necessário, fazemos os ajustes. Isto tudo ocorre com a participação de todos os servidores de todos os segmentos. Quando o ano letivo inicia, já sabemos o papel de cada um (PROFESSORA D, 2018).

Tais colocações estão afinadas à percepção de Mesquita (2009),

[...] aspectos organizacionais são entendidos como o conjunto de normas que orienta as atividades pedagógicas da escola, compreendendo a regulação do tempo, o controle de frequência, os critérios para montagem das turmas, o planejamento pedagógico, as formas de avaliação e a gestão de pessoal (MESQUITA 2009, p. 79).

É possível observar nas colocações dos entrevistados, os aspectos elencados pela autora, e o seu favorecimento na construção de um ambiente saudável, o que propicia a aprendizagem e as ações pedagógicas, através de relações interativas, cooperativas e dialógicas.

Quando os educadores percebem que o gestor é uma pessoa confiável e respeitosa, aberto a novas ideias, comprometido com a escola, o clima da escola se torna agradável, gerando um ambiente propício ao aprendizado. Neste sentido, as decisões são compartilhadas, o que torna a gestão participativa reflexiva, democrática e transparente.

2.5.3 Análise do clima escolar

Nesta subseção será analisado o clima escolar, que representa a terceira dimensão dos fatores intraescolares, e suas influências sobre o desempenho escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, em matemática, nos resultados das avaliações externas do Proeb.

Por ser um dos eixos analíticos assumidos neste trabalho, será apresentado as análises a partir do ponto de vista dos supervisores, gestor, vice gestor e das professoras de matemática da escola. Estas análises estão baseadas na bibliografia referenciada na pesquisa documental e bibliográfica.

Vale também destacar que as três dimensões pesquisadas, gestão/organização escolar, formação continuada/prática docente e clima organizacional escolar, atuam de maneira interligada no ambiente interno da escola.

Desta forma, cada dimensão tem influência direta sobre as outras, podendo refletir no desempenho dos alunos. Neste contexto, torna-se difícil fazer a separação das três.

O clima escolar pode ser analisado segundo alguns parâmetros internos da escola, sendo que, todos se desenvolvem de forma interligada, visando potencializar o trabalho coletivo. Estes parâmetros são: o ambiente propício para aprendizagem, as relações interpessoais, o comprometimento com a escola do corpo docente, a comunicação entre os atores envolvidos, a satisfação no trabalho, a avaliação e o monitoramento do trabalho docente, a gestão escolar participativa e a interlocução entre todos da equipe.

O clima escolar, segundo Rezende e Candian (2013a, p. 458), “é complexo de ser mensurado, mas tem demonstrado ser um elemento importante para que condições de aprendizagem sejam repensadas”.

O clima escolar, como perspectiva coletiva, abre espaço para que esse fator não seja visto como apenas as relações entre os atores envolvidos internamente na escola.

Segundo Mesquita (2009), o clima escolar pode ser caracterizado por aspectos interpessoais e subjetivos das experiências escolares vivenciadas na escola e que influenciam no bom funcionamento da instituição.

O clima envolve também o convívio entre os atores e as normas criadas dentro da escola, o projeto político pedagógico, o regimento escolar, a infraestrutura e as expectativas criadas a partir do ambiente da escola. Neste contexto, o clima escolar age sobre uma série de acontecimentos no interior da escola, não ficando ligado apenas às relações entre os indivíduos que fazem parte dos segmentos internos.

Desta forma, pode-se afirmar que o clima escolar não é um conjunto de fatores homogêneos, e sim constituídos por diferentes contextos. Nesta perspectiva, não se pode restringir o conceito de clima escolar apenas com base nas relações interpessoais, pois ele envolve muito mais que isso.

Se de fato o clima é formado com base nas relações entre os atores escolares, também se caracteriza como um envolvimento muito mais amplo. Dessa forma:

[...] o clima escolar pode ser entendido como um conjunto de características culturais, psicológicas e sociais da escola, que, se relacionando de forma interativa e contínua, afeta, significativamente, a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O clima escolar é uma espécie de estilo próprio da escola, e se apresenta como o resultado de um conjunto de interações que ocorrem no interior da escola, influenciando, decisivamente, a forma como ela desenvolve e conduz seus processos educacionais (REZENDE, 2010, p. 73).

Na percepção de Rezende (2010), o conceito de clima escolar é mais amplo do que o simples fato dos atores envolvidos terem um bom relacionamento entre si. Assim, para se fazer uma análise completa do clima escolar, deve-se englobar as percepções dos atores envolvidos e suas interligações com o ambiente escolar.

Neste contexto, Rezende (2010) ressalta que:

Diante disso, podemos afirmar que o clima não precisa ser pensado a partir de um todo homogêneo, mas, antes, como sendo constituído por diferentes contextos. A proposta de entendimento do clima a partir de contextos é de Marjoribanks (1980) e já foi adaptada ao cenário educacional brasileiro (REZENDE; RODRIGUES; GONÇALVES, 2013). Os quatro contextos do clima escolar seriam: normativo, inter-relacional, imaginativo e instrucional (REZENDE, 2010, p. 77).

Portanto, o clima escolar estabelece relação entre os contextos normativos, inter-relacional, imaginativo e instrucional. Nessa perspectiva, o paradigma de que clima escolar é alinhado apenas na concepção das relações pessoais torna-se contestável.

Ainda segundo Rezende (2010, p. 67), “o contexto normativo (ou regulativo) diz respeito às normas escolares”, neste sentido:

É possível pensar em dois momentos para a investigação das normas. Inicialmente, o momento de sua produção. Nesse caso, interessa saber como foi o processo de construção das normas escolares, quais os atores envolvidos e como o processo foi conduzido. Outro momento é o de sua efetivação. Assim, o interesse recai sobre a maneira como as normas são efetivadas na escola, os casos em que são observadas e aqueles em que são desobedecidas. O presente artigo se interessa, particularmente, por esse segundo momento, o da efetivação das normas escolares (REZENDE, 2010, p. 77).

A partir da perspectiva de Rezende, verifica-se que o contexto normativo se divide na elaboração das normas e na sua utilização propriamente dita. No caso da pesquisa, o foco alinha-se a efetivação das normas. Assim sendo, o trabalho de

pesquisa se atém apenas nas influências das normas sobre o clima escolar e consequentemente sobre o desempenho dos alunos.

Rezende (2010) afirma que “o contexto inter-relacional tende a ser percebido como o próprio clima escolar”. Deste modo, ele pode ser compreendido de forma que:

Ele se relaciona com as interações entre os atores escolares, particularmente alunos, professores e o diretor. No entanto, o contexto inter-relacional envolve as relações entre outros atores também, como os pais e responsáveis pelos alunos, os funcionários da escola e os membros da comunidade que fazem parte do cotidiano escolar. No contexto inter-relacional, a frequência e a qualidade das interações são alvos de interesse (REZENDE, 2010, p. 58).

De acordo com Rezende, este contexto pode ser confundido com o próprio clima escolar, pois estabelece as relações entre os indivíduos que fazem parte do ambiente interno da escola.

No contexto imaginativo, segundo Rezende (2010):

[...] está relacionado com o incentivo, por parte da escola e de seus profissionais, à imaginação, à criatividade e à autonomia dos alunos. Este contexto engloba, também, a sensação de bem-estar dos alunos na escola, bem como o desenvolvimento de pensamento prospectivo, em relação ao próprio futuro escolar e profissional, por exemplo (REZENDE, 2010, p. 58).

O contexto imaginativo, por sua vez, engloba o bem-estar dos alunos na escola e as perspectivas dos professores com relação a seu desenvolvimento como profissional. Por fim, ainda de acordo com Rezende, o contexto instrucional, está ligado às atitudes propriamente escolares e acadêmicas.

Esse contexto envolve ações relacionadas à instrução do ensino, tais como a forma como os estudantes percebem o comprometimento dos professores com as atividades que desenvolvem, com as dúvidas e a aprendizagem dos alunos e o interesse dos professores pelas dificuldades que os estudantes apresentam (tudo isso tornando o ambiente propício para a aprendizagem) (REZENDE, 2010, p. 58).

O contexto instrucional está ligado diretamente as percepções dos alunos referentes ao comprometimento dos professores, supervisores, gestor, vice gestor e demais funcionários e a organização da escola como um todo.

Não se pode investigar o clima escolar em si mesmo, mas suas percepções que os diferentes atores possuem sobre ele:

[...] a operacionalização desse conceito é feita através das percepções que os agentes no interior da escola têm acerca do ambiente da instituição, já que o clima não pode ser medido em si, mas apenas como os atores envolvidos (professores, alunos, diretores, e demais profissionais) o percebem (CANDIAN; REZENDE, 2013b, p. 29).

O clima escolar deve ser estudado abrangendo os atores envolvidos e todas as suas interligações com o ambiente escolar.

Esta pesquisa abordou o fator clima escolar no contexto inter-relacional, no qual se fundamenta um convívio social agradável, construindo assim a digital da escola, em todas as suas facetas, focadas no desempenho dos alunos. No entanto, a divisão em contextos, para um estudo mais amplo, é importante, pois permite ao pesquisador identificar os aspectos que, pertencentes ao clima, influenciam o aprendizado dos alunos.

Rezende (2016) faz uma colocação de forma didática sobre o contexto da inter-relação do clima organizacional escolar:

Contexto inter-relacional: envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes (REZENDE, 2016, p. 29).

Destaca-se aqui a importância das relações, no ambiente escolar, entre os atores envolvidos, e a maneira como as dificuldades e os problemas são solucionados, evitando assim a criação de um clima desfavorável ao desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb.

Iniciou-se o grupo focal perguntando sobre “Como acontece a inter-relação entre os atores da escola?”, e obtive-se as seguintes respostas:

A nossa área de matemática é uma área muito entrosada, acho que isto é um fator muito importante. Por exemplo se ela (professora B) parou num conteúdo, eu, no ano seguinte continuo com a matéria (PROFESSORA A, 2018).

Ninguém que puxar o tapete do outro, tá todo mundo no mesmo nível e todo mundo ajudando, eu to vendo a colega que está entrando agora que é a professora C, como que a professora E ta ajudando por que está na mesma área. E se ela precisar de mim então que, todo mundo quer abraçar os nossos colegas. Todos nós estamos no mesmo patamar. Eu acho que é por ai que é tá assim este resultado, que tá assim né, maravilhoso (PROFESSORA B, 2018).

Isto é um fator que eu acho muito importante aqui dentro, é o que as meninas falaram. Aqui existe uma equipe e a gente faz muita troca mesmo. Toda a informação que eu puder passar pra minha colega, que eu puder receber, que a gente tanto dá quanto recebe. A gente cresce junto aqui. Eu acho que isto soma muito pra escola (PROFESSORA E, 2018).

Então eu acho que, esta união, existe sim que as meninas colocaram já muito bem, entre os membros da equipe de matemática, mas fora é muito importante também, pois a escola funciona como um todo. Por isso, aqui na escola, esta união acontece com todas as disciplinas (PROFESSORA C, 2018).

E vou te falar hem, se um passar na porta da sala do outro e o outro precisar ter saído um pouquinho, mas um vê uma conversinha lá dentro, ele toma, ele tem a liberdade de chegar na sala da gente e chamar a atenção do meu aluno. Assim como eu tenho liberdade de chegar e chamar a atenção dele, caso ele não seja da sala. Então uma ajuda a olhar o outro, mesmo não sendo da sua turma. Sabe. Não é? (PROFESSORA F, 2018).

Observa-se que na área de matemática existe uma relação muito próxima entre os professores, criando um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos. Esta percepção fica clara, pois, durante todo o processo do grupo focal, as professoras se sentiam à vontade de dizer que dentro da área de matemática, além do bom ambiente inter-relacional, existe a responsabilidade coletiva com o desempenho dos alunos.

Durante todo o processo do grupo focal, as professoras estavam à vontade e colocando suas percepções de trabalho coletiva de uma maneira muito natural.

Foi possível notar também um carinho e respeito entre as professoras entrevistadas durante o processo, demonstrando, a todo o momento, que as percepções das colegas eram comuns a todas. A convivência agradável no ambiente escolar, através de uma interação contínua com os alunos, é uma preocupação da equipe e fica clara na fala da professora E:

[...] e outra coisa, aqui a gente procura tratar os meninos com carinho. Então eles gostam de voltar e falar com a gente. – A eu fiquei aprovado. – Eu consegui. De dar esse retorno pra gente, por que eu acho que eles são tratados assim, cada aluno a gente chama pelo nome. Então esse reconhecimento essa identificação que a gente faz com eles ai eles querem mostrar este resultado lá fora também, pra mostrar pra gente que a gente conseguiu com eles. Que a gente faz parte do sucesso deles (PROFESSORA E, 2018).

No momento em que a professora fez esta colocação, viu-se, em seus olhos, um brilho, que contagiou o ambiente, mostrando que fatos como esse ocorrem durante o processo de aprendizagem. Tais fatos geram, dentro do ambiente escolar,

uma convivência mais agradável e que contribui, de forma amplamente satisfatória, no processo pedagógico.

Num outro momento, a professora E coloca a importância de se conhecer cada um dos alunos com quem trabalha:

Então a gente já conhece a história do menino desde quando ele entra aqui. Eu acho que isto também é uma coisa muito importante que ai você sabe até quanto você pode exigir do menino. O que que ele vai te dar de retorno, entendeu? E qual trabalho você tem que fazer pra... ajudar esse menino em especial. Isto é um fator que eu acho muito importante aqui dentro, e o que as meninas falaram, esta troca que é uma equipe que a gente faz muita troca mesmo. Toda a informação que eu puder passar pra minha colega, que eu puder receber, que a gente tanto dá quanto recebe. A gente cresce junto aqui. Eu acho que isto soma muito pra escola (PROFESSORA E, 2018).

Para se chegar ao aluno, faz-se necessária uma via de diálogo, para que ele se sinta respeitado e tenha suas ansiedades e preocupações compreendidas, pois os adolescentes, muitas vezes, procuram demonstrar suas necessidades através de atitudes, gestos e palavras. Assim, o papel do professor é fundamental no processo de crescimento e na reconstrução de sua identidade.

Outro fato que ficou muito claro durante o processo do grupo focal foi como o trabalho é realizado de forma contínua, fazendo com que os conteúdos repassados para os alunos sejam absorvidos de maneira mais agradável. Assim, são estabelecidas boas relações, que é um dos passos para se obter um bom rendimento escolar.

Existe ainda a preocupação das professoras em saber onde cada turma se encontra, dentro do planejamento anual, para que o processo de aprendizagem se desenvolva de maneira harmônica, facilitando o envolvimento dos alunos com as atividades.

Neste contexto, o programa é apresentado numa ordem cronológica, planejada pelos professores da área, para que o aprendizado aconteça de forma prazerosa e transmita uma sensação de bem-estar dos alunos na escola.

A percepção das professoras com relação a influência do ambiente escolar na aprendizagem dos alunos também é observada nas respostas do questionário aberto respondido pelas supervisoras,

É muito importante que haja uma boa relação entre todos na escola. Somente com um ambiente tranquilo, agradável harmônico é que é possível se desenvolver uma aprendizagem significativa (SUPERVISORA Z, 2018)

Graças a Deus, graças a uma boa gestão, graças ao corpo docente qualificado, graças à maturidade de nossos alunos, claro respeitando a idade de cada um, graças à união que existe em nossa escola, vejo a relação de todos os “atores” bem harmoniosa, onde todos se respeitam, onde todos têm o direito de opinar e também respeitam as individualidades do outro, enfim, existe uma excelente relação entre toda a equipe da escola “Dr. Norberto” (SUPERVISORA Y, 2018).

É muito importante que haja uma boa relação entre todos na escola. Somente com um ambiente tranquilo, agradável harmônico é que é possível se desenvolver uma aprendizagem significativa (SUPERVISORA X, 2018).

Fica evidenciado que, de acordo com as respostas das supervisoras, o ambiente da escola tem relação significativa no desempenho escolar do aluno e conseqüentemente nos resultados das avaliações externas.

Numa análise mais ampla, Candian e Rezende (2013a) destacam de maneira sucinta e apurada o conceito do fator clima escolar:

O clima escolar, de acordo com essa perspectiva, é definido como um conjunto de características sociais, culturais e psicológicas da escola, que, se relacionando continuamente de forma interativa, influencia, substancialmente, a aprendizagem e o desempenho dos alunos. O clima, comumente tratado como ambiente escolar é uma espécie de estilo próprio da escola, e se apresenta como o resultado do processo de interações que ocorrem no interior da escola, influenciando, de maneira significativa, a forma como a ela desenvolve e conduz seus processos educativos (CANDIAN; REZENDE, 2013a, p. 29).

A compreensão do clima escolar como fator intraescolar está baseada numa concepção interacionista, segundo conceito apresentado por Candian e Rezende (2013a).

De acordo com essa colocação, as experiências vividas na escola, através dos aspectos interpessoais e subjetivos, influenciam o ambiente interno, afetando diretamente o clima escolar.

Nesta segunda subseção, é analisado os dados coletados na pesquisa, segundo a percepção dos entrevistados, fundamentados no referencial teórico, e observou-se a inter-relação entre os fatores intraescolares e o clima escolar, e suas influências sobre os resultados das avaliações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em matemática, nas avaliações do Proeb, de uma escola da rede pública do estado de Minas Gerais.

Na subseção seguinte será analisado a influência da formação continuada e da prática docente no desempenho escolar.

2.5.4 Análise da Formação Continuada/Prática docente

Nessa terceira e última subseção é analisada a formação continuada e prática docente, e suas influências no desempenho escolar dos alunos do 9º ano do EF, na disciplina de matemática, da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, da rede pública do estado de Minas Gerais, nas avaliações do Proeb. É sabido que a formação e a prática docente são um dos fatores intraescolares que podem influenciar os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.

Na escola pesquisada, todos os professores possuem formação superior e a maioria tem especialização nas áreas que atuam. Não há carência de professores, sendo que o Quadro profissional da escola se encontra completo. Segundo a gestora e alguns professores, isto se deve ao fato de a escola ter bons resultados na maioria das avaliações externas como Proeb, Proalfa, Prova Brasil e ter várias premiações na Obmep. Segundo a gestora da escola, a maioria dos professores é concursada, o que estabelece um baixo rodízio dos docentes, fortalecendo o envolvimento com a proposta pedagógica da escola.

Tem-se a compreensão que formação docente é a preparação do professor para exercer a carreira do magistério. Desta forma, sua função é a de formar o cidadão, baseado na sociedade em que vive. Assim, a formação docente se desenvolve por meio de qualificação e políticas públicas adequadas ao trabalho do professor.

Segundo Ceará (2010), a qualificação profissional pressupõe um maior preparo para o exercício das funções docentes.

A ênfase pedagógica é outro fator que exerce influência sobre a eficácia escolar. O tipo de metodologia utilizada pelo professor, sua abordagem em sala de aula, a forma como encara o estudante, a maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem, as concepções de ensino que sustenta e aplica, entre outros, são fatores que estão vinculados à variação no desempenho dos estudantes (CEARÁ, 2010, p. 88).

De acordo com a colocação dos autores, presume-se que a qualificação profissional confere, à função de professor, um maior preparo para o seu trabalho.

Outro fator interno associado à formação do docente, que deve ser observado, são as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assim, percebe-se que a prática docente está diretamente associada à formação profissional.

De acordo com Soares (2004),

O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula. Assim, a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação desse profissional (SOARES, 2004, p. 91).

Na percepção de Soares (2004), para que o aluno obtenha melhores resultados de desempenho cognitivo, faz-se necessário, não só a qualificação do professor, como competências desenvolvidas no ambiente de sala de aula.

Ao comentar sobre os efeitos no desempenho dos alunos, Soares (2004), apresenta os recursos físicos, materiais e humanos como aqueles que a escola dispõe e que podem ser empregados para influenciar na melhoria dos resultados de desempenho. Entre os recursos humanos, o autor destaca que o mais importante é o professor:

o ato de ensinar envolve o trabalho conjunto de professor e aluno. Ou seja, não basta a preparação técnica, por mais completa e apurada que tenha sido. Para isso vão contar outras características do professor, mais sutis e menos sujeitas ao mero aprendizado. Por exemplo, a sua expectativa sobre o futuro dos alunos, seu envolvimento e conseqüente entusiasmo em relação ao ensino na turma, sua motivação e traços de personalidade. Conta também sua capacidade de produzir um ambiente adequado ao aprendizado, habilidade tradicionalmente chamada de manejo de classe (SOARES, 2004, p. 92).

Assim, de acordo com Ceará (2010) e Soares (2004), a formação docente, prática pedagógica entre outras características que o professor deve elaborar, constituem fatores intraescolares importantes, que podem influenciar o desempenho cognitivo dos alunos.

Em face dessa colocação, é apresentado, a seguir, dados da pesquisa que se alinham a estes preceitos, apontados pelos autores citados.

No grupo focal, as professoras relataram que:

A formação continuada é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem do aluno. É através desta formação que podemos atualizar nossas aulas, deixando os meninos mais interessados (PROFESSORA A, 2018).

Hoje em dia para que, nós professoras, possamos participar de cursos de formação continuada, temos que usar nossos recursos, pois, se dependermos do governo, não teremos nada. Estamos abandonadas. Alguns governos até tentam implantar programas de formação, mas quando ele sai acaba tudo (PROFESSORA D, 2018).

Todas aqui têm especialização por que pagaram. Se não, nenhuma teria pós-graduação (PROFESSORA C, 2018).

Mas, apesar de não estar sendo dado curso pra gente, e têm muitos anos né, a gente sempre corre atrás. Olha o que está acontecendo agora? A gente vai pra internet. Olha ta acontecendo isso... "*gente vocês viram isso lá, saiu..*" é assim que a gente busca ficar atualizada (PROFESSORA F, 2018).

Nós sentimos muito a falta de atualização, pois, os meninos estão sempre a nossa frente, principalmente na área de tecnologia (PROFESSORA E, 2018).

De acordo com as colocações das professoras entrevistadas, os governantes do estado de Minas Gerais não têm implementado políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores da rede. Assim, cada docente recorre a recursos próprios para participarem de cursos que possam ajudar na prática docente. Segundo algumas professoras, a inter-relação entre o grupo da disciplina da matemática busca nas experiências e conhecimento das colegas subsídios para aprimorar suas aulas.

Em 2003, a SEE/MG criou o projeto Escolas-Referência, que teve como primeira meta uma etapa piloto com a participação de três escolas, visando a reconstrução da excelência na escola pública. Em 2004, a segunda meta foi implantar o projeto nas escolas estaduais que estavam desenvolvendo projetos eficazes na solução de seus problemas educacionais. Em 2005, mais duzentas escolas foram incluídas no projeto, o mesmo acontecendo em 2006.

O Projeto Escolas-Referência tinha como principal objetivo a criação de uma rede de comunicação para as escolas trocarem experiências e buscarem soluções conjuntas (MINAS GERAIS, 2006).

Um eixo desse projeto foi denominado Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), e contava com a participação de consultores, cuja maioria estava ligada à Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do PDP era de promover o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício nas escolas estaduais e valorizá-los.

A unidade básica do PDP era o Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores (GDP), formada por uma equipe operativa e estratégica do programa desenvolvido. Foram instituídos 800 GDP, distribuídos por 200 escolas.

Segundo a SEEMG (MINAS GERAIS, 2004, p. 6), “o GDP é a célula básica do PDP, em função da qual se articulam todos os outros elementos. Sua perspectiva é a de constituir-se em grupo operativo e estratégico do PDP”. Salienta que “saber trabalhar em pequenos grupos é essencial, pois, são eles que vão consolidar estratégias de ação coletiva no seio dos educadores pelo desenvolvimento de uma cultura de cooperação e compartilhamento” (MINAS GERAIS, 2004, p. 15).

A escola pesquisada desenvolveu o seu GDP com a temática “Avaliação da Aprendizagem”, que tinha como foco fazer uma reflexão sobre a importância de se ter uma avaliação como prática constante, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, após o término do curso, os professores que faziam parte do GDP reuniram-se com o coordenador e elaboraram alguns parâmetros como forma de avaliar os alunos num processo contínuo.

Segundo alguns professores, o projeto GDP, desenvolvido na escola em 2008, com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, com foco na melhoria do desempenho profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio, trouxeram novas informações em relação à forma como são construídas e realizadas as avaliações. O projeto se desenvolveu em duas etapas principais: a primeira foi a capacitação dos coordenadores e a segunda foi o aperfeiçoamento, consolidando o Programa de Avaliação de Desempenho Individual. Segundo as professoras A, C e F,

A gente trabalha desde o início, primeiro com a avaliação diagnóstica, que a gente já faz, antes do governo trazer esta novidade aí, que pra nós já não era novidade mais né. Nós fizemos o GDP da avaliação também, que a gente aprendeu muito com o GDP de avaliação. A gente aprendeu muito a trabalhar com a avaliação, como trabalhar, inclusive com as diferenças que a gente tem né, a gente trabalha muito para as avaliações internas, pra avaliações externas, pra preparar o menino para o mercado de trabalho, pra preparar o menino para fazer o ENEM, a gente prepara ele pra tudo ta (PROFESSORA F, 2018).

E isto nos... nos assim... ajudou muito no nosso trabalho de avaliação. Nós não ficamos presos só em avaliação: prova, papel. A gente avalia também o aluno. As vezes ele não é bom na avaliação mas é bom na sala de aula. As vezes um exercício ele faz ele conseguiu. Agente é... como que fala... é uma... avalia esse jeito do aluno. Como um todo. Existe o banco de itens que foi feito na escola. O GDP, nós temos o banco de itens, e a gente vai lá

pesquisa né, pesquisa na internet. Eu quando vou trabalhar né essas questões do Proeb, eu vou lá no professor... tem todos os descritores lá com atividades. Lá a gente tira né. Todo mundo tira (PROFESSORA A, 2018).

Com as informações que obtivemos durante o projeto, nós criamos a nossa proposta de avaliação da escola (PROFESSORA C, 2018).

De acordo com a percepção das professoras A C e F, o GDP foi um curso de atualização que tem ajudado, até hoje, os professores de Matemática e Língua Portuguesa na elaboração das atividades avaliativas.

Ao constituir e participar do projeto GDP, os educadores se envolveram num processo de mútua aprendizagem.

Porém, observa-se que nos dias atuais os governantes investem muito pouco em projetos como o GDP, que contribuiriam para o enriquecimento profissional dos professores, que até hoje, estão sendo transformados em qualidade de educação.

Apesar da falta de cursos de formação continuada, promovidos pelos governos do estado, a professora F relata que a equipe de matemática que trabalha na escola não fica parada.

Apesar de o estado estar parado nesta questão de cursos de formação continuada, a gente busca junto às colegas trocar experiências. O que uma acha, chega aqui, a gente faz até... Eu falo que a gente faz reunião de corredor, não é? Olha encontra no corredor. Gente eu achei isso. Aqui então, a gente vai passando uma pra outra daquilo que a gente descobri sabe? Tudo que vem de novidade que uma descobre, faz questão de passar pro outro. Mesmo não sendo dado lá fora o curso (PROFESSORA F, 2018).

Desta forma, as professoras buscam, na própria equipe do corpo docente, subsídios para que ações inovadoras sejam implementadas no dia a dia de sala de aula, influenciando os resultados do desempenho escolar nas avaliações internas e externas. De acordo com a vice gestora, “Eu acho que o estado peca muito nisso ta!”

É importante destacar que, durante a conversa com as professoras, após o grupo focal, todas reconhecem que a formação continuada, como fator intraescolar, exerce influência no desempenho dos alunos.

As supervisoras responderam à pergunta sobre o impacto que a falta de formação específica na área de atuação pode causar,

A falta de formação específica causa dificuldades não só para o aluno como também para o professor, pois ele pode sentir-se incapaz de atender a demanda dos alunos, tornando a aula um processo doloroso para todos envolvidos (SUPERVISORA Y, 2018).

O impacto é muito grande visto que, por muitas vezes, o professor perde o norteamento de seu trabalho pela falta de experiência e informação sobre determinadas circunstâncias com as quais se depara em sala de aula (SUPERVISORA Z, 2018).

A meu ver, muito afeta o professor, pois a cada dia ele enfrenta uma situação diferente, e muitas vezes não tem experiência de como resolver tais problemas (SUPERVISORA X, 2018).

Diante das informações relatadas pelas três supervisoras, observou-se que quando o professor não tem formação específica na área em que trabalha, o processo de aprendizagem pode apresentar dificuldades para os envolvidos no processo.

Foi perguntado se as supervisoras já participaram de curso de formação continuada, com 120 horas ou mais, financiada pelo governo estadual. As supervisoras Y e Z responderam que não. A supervisora X participou do Programa de Capacitação de Professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental (Procap), que envolveu as redes municipal e estadual de ensino durante o período de 1997 a 1999, nos conteúdos de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.

Foi indagado à vice gestora da Escola se existe relação entre a formação continuada e a prática docente, e se esta relação tem influência no desempenho dos alunos.

Ah, com certeza. Eu percebi isso quando eu fiz a minha pós, né. Gente é impressionante como adquirir conhecimento é bom. Eu chegava das minhas aulas de pós-graduação, era nos finais de semana, sexta, sábado e domingo. Sexta e sábado, quando eu chegava na segunda-feira eu queria passar aquilo de qualquer forma pros alunos, de qualquer forma. E assim....consegui, até minha pós, de vez em quando faço um curso ou outro aí online, mas é muito importante. O professor, ele tem que tomar consciência, ciência disso. Por que o conhecimento ele é limitado né. A partir do momento que você começa a estudar mais, você sente que você sabe mesmo. É impressionante. Quanto mais você estuda, você, você, por que ele é... ele é... O conhecimento tá aqui, (mostrou no ar uma posição) e é uma roda. Então ele vai fazendo assim. (desenha no ar uma espiral) Ele vai abrindo. Ele só abre. Ele não fecha. Então quanto, quanto mais você abre, "*Meu deus eu não sei nada*". Mas você sabe. Você sabe o que é preciso para a sala de aula. Isso você sabe (VICE GESTORA, 2018).

Em sua colocação, a vice gestora vê que existe uma importância significativa entre a formação continuada e os resultados de desempenho dos alunos. Ela ressalta que é papel do professor atentar para a relevância da formação sobre a prática docente.

Segundo a entrevista realizada com a vice gestora, “Quando você começa desconfiar do seu conhecimento é porque você ta aprendendo.”

Foi perguntado à gestora se a formação continuada dos professores e a prática docente têm influência na aprendizagem dos alunos, e como isto acontece,

Totalmente. Totalmente. Todo professor tem que dar continuidade aos seus estudos ele tá sempre inovando, tá sempre fazendo alguma coisa. Por mais que você fala assim a, eu fui numa palestra falou a mesma coisa, mas alguma coisa você tira dela e que vai mudar, mesmo que seja antigo, que você esteja com ele guardado lá. Você lembrou você vai voltar com aquilo para dentro da escola. Então assim, fugindo um pouquinho da área de matemática, mas falando do 1º ao 5º. A minha professora de 1º aninho, estava com dificuldade com três aluninhos na sala. Não conseguindo ser alfabetizados, em hipótese nenhuma. Ela trabalhou de tudo quanto é jeito. Eu perguntei: *Você trabalhou tudo?* Ela falou: “trabalhei tudo”. Tem certeza? Ela... [ficou pensando]. E a cartilha? Ela falou assim: “Não. Cartilha não é proibida?” Eu falei assim: *Não. Nada é proibido. Nada é proibido. O que é proibido é o que for ruim para o aluno.* Ela pegou a cartilha e começou a trabalhar. Estão os três lendo e escrevendo. Então essa era a limitação deles. Eles precisavam do D com A, DÁ, a B com A, BÁ, né. E aí ela conseguiu. Ela chegou perto de mim - diretora estou muito feliz. Meus meninos começaram a ler as palavrinhas estão juntando as sílabas, estão começando a DADO, DEDO. Eu falei: ta vendo. Então não é proibido. Nada é proibido. A gente tem que adaptar a situação, né. Enquanto os outros já estão lendo já estão fazendo suas palavrinhas escrevendo frases simplesinhas né, ele ainda não tava. Agora já estão começando. E as mães já estão todas felizes (GESTORA, 2018).

Na percepção da gestora, o professor deve usar todas as ferramentas que lhe são apresentadas para desenvolver o aprendizado do aluno. Não existe método proibido. O objetivo é que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e suas habilidades. Não se deve descartar o uso de nenhum método de aprendizagem, pois, o que importa é o resultado que este processo trará de benefício para o aluno.

Foi perguntado a vice gestora se ela acha que a Reunião de Módulo II¹¹ pode ser considerada como formação continuada?

¹¹ A reunião de Módulo II, estabelecida pela Resolução nº 3660, de 01 de dezembro de 2017, faz parte da carga horária do professor e tem a finalidade de reuni-los para estudar as normas da educação, o Regimento Escolar, o PPP e outros documentos relevantes para o sistema educacional, além da troca de experiências (MINAS GERAIS, 2017b).

Não. Não. Pode ser. Ajuda em alguma coisa? Ajuda. Mas não... não é... Eu acho que tá faltando preparação. Preparação da... da... da... super, no caso ai não falo da minha supervisora, da supervisão geral, da superintendência geral. É o que eu estou te falando. Falta mais apoio. Eu to sentindo mais falta de apoio aos professores, ai eu não estou falando só da escola, eu to falando geral. Então eu acho que o módulo pode ser bom? Pode. Mas para isso que eu to te falando. Ah, essa semana nos vamos fazer um curso de redação em Cataguases, os professores ao invés de ter a reunião de módulo do mês que são 8 horas né. Vamos fazer um intensivo. Dois dias. Curso de relação. Gente que maravilha! Matemática. Vamos lá. Vai ensinar os professores como é que faz pra ativar lá... a memória do menino lá, que é o raciocínio. Ta precisando curso para os professores. Não espera só o professor procura não. Ai o papel é do governo da SRE e do professor (VICE GESTORA, 2018).

Já a gestora compreende que a Reunião de Módulo II pode sim ser considerada como formação continuada,

Com certeza. Sabe por quê? É..., igual teve um dos dias que a gente até chamou uma..., uma professora pra falar sobre a dislexia, porque nós temos alguns alunos disléxicos, e que eles não estão conseguindo aprender. Então é, a gente chamou, porque a gente observou que outros alunos também estavam assim. Então a gente tenta ta passando, e eu como tenho uma experiência na educação especial, de dezoito anos, eu tenho curso de Braille, eu tenho Libras, eu tenho várias outras é, é... modalidades né de, de, é, é... educação inclusiva, então eu também contribuo com muita coisa pra eles. É... PDI de menino? Tranquilo fazer. Então assim, eu acho que eu consigo contribuir também nas reuniões com essa parte, porque uma parte importante, e que eles antes não enxergavam isso, eles achavam que era só malandragem. A o menino é que não quer nada. A o menino... Então a gente, a gente como tem experiência na área da Educação Especial, a gente vem aos pouquinhos trazendo. Primeiro era só pedrada. Não, é ele que não quer nada. Eu não aceito. Tem, tem professor que é um pouco mais incisivo né? Eu não admito. Ele tem que me respeitar. Não é, é o, é o transtorno, é... é que eles têm mesmo de..., de ta lá te espezinando, de tá te testando onde você vai né, chama transtorno opositor de comportamento então é tudo isso a gente vem trabalhando com eles. E isso melhorou muito o dia-a-dia (GESTORA, 2018).

Segundo a gestora, ao trocar experiências e conhecimentos adquiridos em especializações e outros cursos, a formação continuada se materializa, alcançando um número maior de pessoas.

Sobre a troca de experiência, ainda segundo a gestora,

Eles já sabem e a gente a gente faz muito é... discussão mesmo assim debate na sala. Por que, por exemplo: uma professora tava com um trabalho na sala de 8º, 9 se eu não me engano. Uma turma desse ano. Tava com dificuldade, não estava conseguindo o objetivo, dentro do que ela queria e tal. Durante uma reunião, surgiu o assunto. Outra professora falou “eu fiz, assim, assim, assim, e deu certo”. Então ela colocou em prática o

que a outra professora colocou. E deu certo pra turma dela. Então assim, é, é, é... uma constante essa, essa troca (GESTORA, 2018).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (1996) ressalta a importância de se "reaprender a pensar" e para isto é indispensável "aprender a fazer fazendo". Explica o autor que, por natureza, tais aspectos são inseparáveis e inerentes às ações dos professores, complementando os seus conhecimentos cotidianos, científicos, técnicos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos.

Portanto, a formação continuada se faz necessária, transformando o professor num cidadão, crítico, ético, reflexivo, que saiba trabalhar em equipe, consciente de suas responsabilidades, enquanto mediador da aprendizagem, para atuar de forma flexível, integrada e contextualizada,

Desta forma, Soares (2004) ressalta que:

O resultado que interessa reportar é que o conjunto dos fatores escolares pode explicar 12,3% da variância total presente nos dados aqui considerados. Esse valor mostra, por um lado, que mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas entre o alunado das diversas escolas, a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos. No entanto, o valor remanescente, compatível com os trabalhos internacionais na área, é suficientemente grande para reconhecermos que existe variação entre as escolas de maneira que a escola frequentada faz diferença na vida do aluno. Em outras palavras, é possível melhorar o desempenho dos alunos através da ação sobre as estruturas escolares (SOARES, 2004, p. 98).

Na perspectiva do autor, os fatores intraescolares podem influenciar diretamente o desempenho dos alunos.

Ressalta-se que os resultados da proficiência das avaliações externas do Proeb são divulgados para todos os segmentos envolvidos com a escola, sendo, a partir de 2013, possível verificar o nível de proficiência de cada aluno individualmente. Porém, as informações individualizadas estão disponíveis apenas para a gestão escolar, através de um *login* e senha exclusivos. Os dados fornecidos pelos professores, especialistas, gestor e alunos são sigilosos e só podem ser acessados mediante autorização da SEE/MG. É fato, também, que as análises realizadas e repassadas para as diferentes categorias dos segmentos escolares são apresentadas de forma que cada grupo compreenda as informações contidas.

Nóvoa (1991, p. 25) ressalta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada.”

Nesta última subseção, é analisado os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo, investigando o terceiro eixo dos fatores intraescolares, a formação continuada/prática docente, e suas influências no desempenho escolar dos alunos do 9º ano do EF da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira.

Através da pesquisa, pode-se observar que o sucesso do desempenho dos alunos está associado ao clima escolar, na qual os sujeitos envolvidos participam ativamente das decisões tomadas, mostrando o comprometimento do corpo docente com a escola e na gestão democrática, transparente, reflexiva e participativa.

Um fator também observado em nossa pesquisa, que pode influenciar de forma negativa no desempenho dos alunos, é a carga horária excessiva da maioria dos entrevistados, visto que trabalham em duas ou mais escolas, o que pode causar um desgaste acentuado nos sujeitos envolvidos.

Esse Capítulo teve seu desenvolvimento dividido em três seções: referencial teórico utilizado como base para a pesquisa dos fatores intraescolares, metodologia e instrumentos de pesquisa, utilizado na pesquisa documental e empírica e a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, composta de quatro subseções. Estas quatro subseções foram: perfil dos entrevistados, o qual procurou conhecer as pessoas que fariam parte do processo; a gestão organizacional, que apresentou como a gestão da escola trabalha o clima organizacional escolar. Desse modo, foi possível observar como se desenvolve, dentro da escola, as relações interpessoais, a formação continuada e a prática docente.

Quadro 8 – Análise dos eixos pesquisados

Eixos de análise	Nossa percepção
Gestão organizacional escolar	De acordo com nossa pesquisa podemos observar que a escola apresenta uma gestão democrática, transparente e participativa, valorizando os profissionais, buscando a integração entre os atores envolvidos e garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola. Tais características são fatores intraescolares que influenciam o desempenho escolar.
Clima Organizacional	Tomando o clima escolar como as relações interpessoais, observamos que este eixo de análise é o que mais pode estar influenciando o desempenho dos alunos. Em todos os momentos que estivemos na escola, observamos claramente o trabalho coletivo e de cooperação entre todos os setores.

Formação continuada/Prática docente	De uma maneira geral este eixo é o que mais precisa ser revisto, pois, existe deficiência na formação continuada do corpo docente. O que podemos perceber, de uma maneira geral, é a reclamação por parte dos pesquisados, da falta de apoio dos governos em relação a disponibilização de cursos e capacitações.
-------------------------------------	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

A partir das constatações extraídas dos atores pesquisados, será apresentado, no próximo Capítulo, propostas que visam fortalecer os fatores intraescolares, e conseqüentemente melhorar o desempenho escolar. Estas propostas serão a base do nosso PAE que tem a finalidade de promover ações que subsidiam a educação de qualidade.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – AÇÕES QUE DEVEM SER IMPLEMENTADAS VISANDO A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

No Capítulo 1 foi apresentado uma síntese das políticas públicas implementadas a partir da década de 90 e voltadas para a educação, na qual as avaliações externas de larga escala passaram a ser utilizadas, possibilitando entender a evolução dos principais índices educacionais. Foi visto a dinâmica de funcionamento do Simave, que tem a função de coletar dados e reunir indicadores educacionais de maneira consolidada, para que seja feito um monitoramento da qualidade da oferta da educação pública. Neste sentido, com os dados coletados, o poder público busca encontrar e sanar os problemas encontrados, de modo que as instâncias de ensino possam trabalhar para que os estudantes tenham uma educação de qualidade, conforme determina a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso VII, que garante um padrão de qualidade para a educação (BRASIL, 1988).

Foi abordado, também, o funcionamento estrutural da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina – MG, da qual a Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira faz parte. Foram apresentados os resultados de matemática nas avaliações do Proeb de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No Capítulo 2, foram abordados os referenciais teóricos que serviram de base para a pesquisa e a metodologia utilizada. Viu-se, ainda, as impressões coletadas da gestora, da vice-gestora, das supervisoras e das professoras de matemática, que participaram das entrevistas e grupo focal e dos questionários.

Baseado nas análises da pesquisa será desenvolvido, neste Capítulo, um Plano de Ação Educacional, com a finalidade de ampliar as ações que estão gerando resultados positivos em matemática, às demais disciplinas, visando contribuir para a melhoria da qualidade do desempenho escolar da escola. Esse plano irá fornecer, também, subsídios para a melhoria do desempenho dos alunos na disciplina de matemática, ajustando alguns aspectos que precisam ser revistos, através de uma ação coletiva e transformadora, delineando os resultados coletados na pesquisa, que representam elementos relevantes para a construção de uma escola eficaz.

Para tanto, será utilizado o Método da Ferramenta 5W2H, que foi criada para aprimorar o planejamento de inúmeras atividades.

Segundo Vergara (2006), o plano de ação 5W2H é utilizado principalmente no mapeamento e padronização de processos, na elaboração de planos de ação e no estabelecimento de procedimentos associados e indicadores. É de cunho basicamente gerencial e busca o fácil entendimento através de definição de responsabilidade, métodos, prazos, objetivos e recursos associados. O 5W2H representa as iniciais das palavras em inglês, *why* (porquê), *what* (o que), *where* (aonde), *when* (quando), *Who* (quem), *how* (como) e *howmuch* (quanto custa).

Quadro 9 – Método da Ferramenta 5W2H

Método da ferramenta 5W2H			
Método	Inglês	Português	A ação
5W	what?	O quê	Que ação será executada?
	who?	Quem?	Quem irá executar a ação?
	where?	Aonde?	Onde será executada a ação?
	when?	Quando?	Quando a ação será executada?
	why?	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	how?	Como?	Como será executada a ação?
	how much?	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Através das perguntas apresentadas pelo Método 5W2H, é possível realizar, de forma rápida e clara, a descrição do processo, apontando a cada passo a organização, os responsáveis, os objetivos, a metodologia e qual será o custo.

Com as respostas apresentadas, o plano busca ajustar os desalinhos encontrados na pesquisa, com a finalidade do pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais, propiciando dinamizar o processo de melhoria do aprendizado.

Entende-se ser necessário fazer uma recapitulação do caso de gestão e da pesquisa de campo realizada.

Quadro 10 – O que a pesquisa mostrou e as ações que devem ser implementadas (Continua)

A pesquisa mostrou	Ações a serem implementadas
01 – A Importância Do GDP na construção de um sistema eficiente de avaliação. O sistema de avaliação é um dos elementos que se encontra diretamente ligado ao desempenho dos alunos. Neste	- Reativar o GDP para que os professores mais novos tomem conhecimento de como foi construído o processo de avaliação da escola. Aprimorar o processo avaliativo, caso seja

A pesquisa mostrou	Ações a serem implementadas
sentido faz-se necessário um monitoramento contínuo de seu processo.	necessário, visando suprir as deficiências causadas pelas mudanças frequentes ocorridas na educação e no mundo.
02 – Apropriação de resultados das avaliações externas do Proeb são realizadas apenas quantitativamente. O conhecimento e a análise dos resultados da escola nas avaliações do Proeb, podem estar ligados ao desempenho dos alunos.	Realizar a apropriação e análise dos resultados, de forma quantitativa e qualitativa, assim que forem divulgados, para que possam ser desenvolvidas ações visando solucionar possíveis problemas encontrados. Divulgar os resultados para toda comunidade escolar.
03 – Política de análise dos resultados das avaliações internas. Verificou-se a falta de uma política de análise dos índices internos da escola referentes a aprovação, reprovação e abandono.	Trabalhar em reuniões através de uma análise criteriosa, os índices de aprovação, reprovação e abandono em cada Ana letivo, buscando encontrar soluções para possíveis problemas detectados.
04 – Falta o compartilhamento de ações positivas. Existe uma distância entre as escolas de um mesmo município. Assim as ações exitosas não são compartilhadas.	Criar um Seminário Anual de Boas Práticas Pedagógicas, compartilhando entre as escolas do município, exemplos de ações que tiveram êxito no desempenho dos alunos.
05 – Monitoramento das ações e do clima escolar. Verificou-se que a percepção dos professores sobre clima escolar baseia-se no fato da amizade construída entre eles.	Monitorar e Avaliar de forma sistêmica o clima escolar, favorecendo, caso seja necessário, ajustes tempestivos. É tarefa de todos a atenção a esse fator, visto que é comum a todas as instâncias ligadas ao processo educativo. Neste sentido, é essencial se realizar uma avaliação coletiva sobre este fator.
06 - Ausência da formação continuada dos professores. Por ser uma ferramenta fundamental, na construção de uma escola transformadora, a formação dos professores ainda demanda um aprimoramento devido ao paradigma de que "Formação Continuada" está relacionada apenas em pós-graduação.	Através de seminários distribuídos ao longo do ano letivo. A formação continuada por exercer um papel fundamental no processo educativo merece uma atenção especial por parte de todos os envolvidos em educação.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Na seção seguinte serão abordadas as propostas de ações pedagógicas a serem implantadas na escola.

3.1 Ações a serem implantadas pela escola

As ações apresentadas alinham-se aos três eixos pesquisados neste trabalho, de acordo com Mesquita (2009): organização/gestão escolar, formação continuada/prática docente e clima escolar. Apesar da apresentação de três eixos

distintos, a pesquisa demonstrou que os mesmos se confundem, devido as suas múltiplas subdivisões.

A seguir serão apresentadas as estratégias ferramentais a serem implantadas na escola, visando a melhoria do desempenho dos alunos. Serão apresentadas oito estratégias objetivando o aumento dos índices de proficiência nas avaliações do Proeb, não só com os alunos do 9º ano do EF em matemática como também em todas as turmas e na disciplina de Língua Portuguesa.

3.1.1 Elaboração de um seminário para apresentação do PAE e os resultados da pesquisa

A divulgação e análise dos resultados coletados durante a pesquisa pode servir de ferramenta para elaboração e o desenvolvimento de ações que visam a melhoria do desempenho dos alunos. As avaliações do Proeb normalmente ocorrem no mês de novembro. Os resultados são divulgados entre sete e nove meses após a sua aplicação. Desse modo, os alunos do 9º ano, avaliados pelo Proeb, já não se encontram mais na escola quando os seus resultados são divulgados, pois apenas os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são oferecidos.

Desta forma, quando os alunos já se encontram em outras escolas, as proficiências individuais são divulgadas apenas na escola onde realizou a avaliação.

Assim, não mais existe tempo para a realização de qualquer ação que tenha como finalidade a correção de deficiências apresentadas nos resultados do Proeb. Desse modo, é fundamental que estes dados sejam analisados e se faça uma planilha confrontando as dificuldades dos atuais alunos do 9º ano com os resultados dos alunos do ano anterior.

Quadro 11 – Análise dos resultados apresentados pela pesquisa e suas influências sobre o desempenho escolar (Continua)

Etapa	Processo
O que será feito?	Um Seminário para analisar os fatores intraescolares e suas influências sobre o desempenho dos alunos.
Por que será feito?	Para que sejam realizados ajustes no Projeto Político Pedagógico, visando melhorar o desempenho escolar.
Onde será feito?	No salão de reunião da escola.
Quando será feito?	Em dezembro de 2018.
Por quem será feito?	Pelo gestor, vice gestor e supervisores da escola.
Como será feito?	Através da elaboração de slides com resumos, Tabelas, Figuras

Etapa	Processo
	e Gráficos dos dados coletados referente aos fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar.
Quanto custará fazer?	Impressão de folders com o resumo dos dados.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Este seminário é uma ferramenta que pode ser utilizada para analisar as múltiplas experiências levantadas na pesquisa, para realizar inferências necessárias a melhoria da qualidade de ensino. De acordo com Soares, Alves e Mari (2002),

[...] não há como usar esses resultados de pesquisa como receitas tecnológicas acabadas. Cada escola, respeitando sua história, deve, à luz dos resultados da pesquisa, procurar encontrar o seu caminho para prestar um melhor serviço a seus alunos (SOARES; ALVES; MARI, 2002, p. 7).

De acordo com o autor, é fundamental a análise dos dados coletados, visto que cada escola tem suas peculiaridades e história, que não podem ser esquecidas quando da implementação de ações pedagógicas.

A seguir será apresentada uma proposta para a reativação e revitalização do GDP para reorganização e aprimoramento do sistema de avaliação interna da escola.

3.1.2 Reativação e revitalização do grupo de desenvolvimento profissional

O GDP, conforme visto anteriormente nas entrevistas das professoras de matemática, teve um papel fundamental na mudança da forma como eram elaboradas e analisadas as avaliações, tendo como principal objeto de análise a nota do aluno. Neste contexto, com a implantação do projeto GDP, ocorreu uma transformação na visão dos professores, passando, a partir dos estudos, avaliar o aluno de maneira continuada e a partir das múltiplas inteligências. Isto fez com que o sistema de avaliação da escola fosse reestruturado, com o objetivo de construir a avaliação através de elementos essenciais ao desempenho escolar.

Portanto, a reativação e ampliação do projeto fazem-se necessários para que os professores que participaram do GDP possam fazer um reestudo dos elementos analisados anteriormente e os novos professores possam se inteirar das ações desenvolvidas durante o processo de elaboração e desenvolvimento de sua criação.

O Quadro 12 mostra como será o plano de ação nesta etapa.

Quadro 42 – Revigorar e ampliar do GDP

Etapa	Processo
O que será feito?	Um estudo de toda a documentação que foi gerada na elaboração e desenvolvimento do GDP.
Por que será feito?	Para que os novos professores se inteirem do projeto e possam colaborar para sua nova versão.
Onde será feito?	No salão de reunião da escola.
Quando será feito?	Em dezembro de 2018.
Por quem será feito?	Pelos professores da escola que foram coordenadores do projeto.
Como será feito?	Os coordenadores serão os multiplicadores das ações realizadas durante o desenvolvimento do GDP.
Quanto custará fazer?	Não há custo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Na seção seguinte será trabalhado a apropriação dos resultados, para que sirvam de subsídios na implementação de ações pedagógicas, consideradas relevantes na melhoria da qualidade de ensino.

3.1.3 Criação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)

Os processos de tomada de decisão coletivos que acontecem frequentemente dentro das escolas, sejam financeiros, administrativos e pedagógicos, ainda que tenham avançado na perspectiva de garantir os direitos constitucionais, acontecem distantes de uma gestão democrática, participativa e transparente.

Muitas deliberações das decisões de forma individual ocorrem não pela vontade de estabelecer interesses próprios, mas devido à necessidade de urgência para a solução de problemas. A SEE/MG, muitas vezes por falta de organização, apresenta demandas às SRE e às escolas estaduais, com prazos muito curtos, tornando praticamente impossível a convocação de reuniões extraordinárias para discutir e tomar as decisões necessárias.

A Resolução SEE/MG nº 2.958/2016, estabelece que deve ser constituído, nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o Colegiado Escolar. O Art. 10 descreve que este colegiado “é órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo, conforme a natureza da matéria, respeitadas as normas legais” (MINAS GERAIS, 2016b, s/p).

Este colegiado é formado por 50% de membros representantes da categoria Profissional em Exercício na Escola e 50% de representantes da categoria Comunidade Atendida pela Escola, e tem mandato de três anos.

Porém, devido às peculiaridades de cada região e de cada escola, a Resolução SEE/MG nº 2.958/2016 não consegue atender todas as demandas e conseqüentemente não se constituem em garantia do processo participativo real.

Assim, a criação da APMF poderá suprir as necessidades que não são atendidas pela Resolução em vigor. Neste contexto Torres (2000), percebe que:

É preciso, desse modo, que os segmentos da escola comecem a perceber que as formas participativas apregoadas pelo Estado tornam o termo democracia uma simples adjetivação da gestão, retirando, com isso, o seu sentido humano e político. Daí a necessidade de se contar com a construção de um novo e diferente projeto de escola. Um projeto que seja financiado pelo Estado, mas que represente efetivamente os anseios, as expectativas e sonhos dos segmentos da escola. Um projeto que garanta o desmantelamento da hierarquização do poder no interior das instâncias educativas, da fragmentação entre as tarefas de concepção e execução do trabalho, da centralização do comando, enquanto princípios que limitam a participação e que fortalecem o modelo de gestão fundamentado na burocracia (TORRES, 2000, p. 60).

De acordo com o autor, é necessário que se construa mecanismos mais participativos e que realmente possam exercer as funções que lhe são atribuídas para solucionar os problemas enfrentados pelo cotidiano escolar.

Quadro 53 – Criação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola

Etapa	Processo
O que será feito?	Será criada a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) da escola.
Por que será feito?	Para que toda a escola possa discutir a gestão democrática e os membros da comunidade sintam-se como sujeito de direitos ativos, nas decisões coletivas.
Onde será feito?	No auditório da escola.
Quando será feito?	Em dezembro de 2018.
Por quem será feito?	O Estatuto da APMF será elaborado por uma comissão escolhida pelos membros que compõem a escola e comunidade escolar.
Como será feito?	Será realizada uma Assembleia para a análise, discussão e aprovação do Estatuto. A seguir será realizada a eleição dos membros que constituirão a diretoria da Associação.
Quanto custará fazer?	Impressão e registro do estatuto.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

A APMF será uma entidade independente, constituída com documentos próprios, que se reunirão para planejar, discutir e desenvolver ações alinhadas ao PPP, visando apoiar a gestão escolar no sentido de melhorar o desempenho escolar. A mobilização será realizada através da conscientização da importância da participação da família na vida escolar dos seus filhos.

A seguir será abordada a elaboração de um Congresso para a apresentação do Plano de Ação Educacional e dos resultados obtidos com a pesquisa.

3.1.4 Apropriação dos resultados do Proeb

As avaliações em larga escala têm a finalidade de propor um debate coletivo e meticuloso sobre os resultados alcançados pela escola. É através dos resultados da escola que se busca conhecer os possíveis fatores internos que podem estar influenciando o desempenho dos alunos. Através destes dados são desenvolvidos planos e projetos que visam contribuir para que os objetivos da escola sejam alcançados. Após a análise dos resultados destas avaliações, criam-se ferramentas que servirão de apoio pedagógico a serem utilizados em sala de aula.

Por isso, a apropriação dos resultados das avaliações externas, como o Proeb, é de fundamental importância para que sejam construídas ações que serão implementadas, permitindo fornecer aos alunos informações necessárias à melhoria do desempenho escolar. A apropriação dos resultados, por parte do gestor, vice gestor, supervisores e professores, se constitui numa ferramenta essencial para que o processo educativo seja desenvolvido, utilizando-se todos os elementos construídos através da prática pedagógica.

Nesse sentido, Vianna (2003) reforça o entendimento da necessidade da apropriação dos resultados da avaliação externa por todos aqueles que dela participam, de forma direta ou indireta.

Neste contexto, a gestão escolar deve tomar conhecimento dos resultados das avaliações do Proeb e fazer uma análise coletiva desses dados, para depois divulgar para a comunidade escolar. É essencial que todo corpo docente da escola tome conhecimento desses resultados e faça uma análise quantitativa e qualitativa desses dados.

Assim, a apropriação de resultados tem a função de promover uma maior discussão e divulgação dos resultados, refletir sobre a prática docente, promover a

formação continuada e construir o compromisso dos docentes com o trabalho pedagógico.

Quadro 64 – Apropriação, pelo corpo docente, dos resultados do Proeb

Etapa	Processo
O que será feito?	Reunião para a apropriação dos resultados da escola nas avaliações do Proeb.
Por que será feito?	Para que todos os professores da escola, tomem conhecimento dos resultados do Proeb.
Onde será feito?	No salão de reunião da escola.
Quando será feito?	Assim que forem divulgados os resultados.
Por quem será feito?	Pela gestão e supervisão escolar.
Como será feito?	Através de slides preparados com os resultados da escola.
Quanto custará fazer?	Não há custo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2018.

No próximo item, será feita a apresentação do plano de ação referente à análise dos resultados das avaliações internas da escola e seus índices.

3.1.5 Analisar os resultados internos da escola

Outro fator relevante é a avaliação dos resultados internos da escola, por todos aqueles que participaram do processo de aprendizagem durante o ano letivo. Antes de ser divulgado, os resultados devem ser analisados, buscando a compreensão dos elementos que possam ter influenciados esses resultados. Para isto, faz-se necessário uma análise dos índices gerais da escola, como aprovação, reprovação e abandono da escola.

Estes dados devem servir de base para que o gestor, vice gestor, especialistas e professores possam reajustar seus planejamentos, quando necessário para o próximo ano letivo. Esses resultados são muitas vezes mais relevantes do que os resultados das avaliações externas. A reflexão sobre estes resultados deve ser estendida aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, para que a comunidade escolar possa desenvolver um trabalho junto com a escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 75 – Avaliação dos resultados da escola em relação aos índices de aprovação, reprovação e abandono

Etapa	Processo
O que será feito?	Será realizada a análise dos índices de aprovação, reprovação e abandono da escola.
Por que será feito?	Através da análise dos resultados, o corpo docente irá planejar as diretrizes educacionais para o próximo ano letivo.
Onde será feito?	No salão de reunião da escola.
Quando será feito?	Dezembro de 2018
Por quem será feito?	Pela gestão escolar e supervisão.
Como será feito?	Através de slides preparados com os índices de aprovação, reprovação e abandono da escola.
Quanto custará fazer?	Não há custo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

No próximo item, analisaremos a importância de se criar uma rede de troca de experiências, visando difundir as boas práticas para todas as escolas estaduais do município.

3.1.6 Criação de uma rede para troca de experiência das escolas do município

Durante as análises realizadas na pesquisa, percebeu-se que existe uma distância muito grande entre as escolas do município. Este fato faz com que cada escola se transforme numa ilha, onde as boas práticas pedagógicas vividas em cada escola não sejam divulgadas e compartilhadas com outras instituições. A colaboração entre as escolas, se utilizada de maneira correta, pode servir de ferramenta para promover a equidade na rede de ensino. Esta interação para se discutir e compartilhar ideias, experiências e boas práticas, permite ampliar conhecimentos de maneira colaborativa, adquirindo novos saberes.

As redes sociais, na educação, têm a função facilitar o relacionamento entre as pessoas de escolas distintas, de maneira simples e rápida. Professores de duas escolas distintas podem desenvolver projetos coletivos, beneficiando mais de uma escola ao mesmo tempo. Outra grande vantagem das redes é o seu custo, que é praticamente zero.

As redes já estão sendo utilizadas como ferramentas para desenvolver experiências pedagógicas em sala de aula, por professores de todas as etapas de ensino. De acordo com Fernandes (2011), a rede social *Facebook* pode ser explorado como ferramenta pedagógica importante, principalmente na promoção da

colaboração no processo educativo, e ainda, permite a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento.

O Plano apresentado pode usar as redes sociais já constituídas criar uma rede própria. Esta rede servirá de ferramenta durante o ano letivo, para implementar o processo de compartilhamento de práticas exitosas. Ainda, segundo Fernandes (2011), a rede social *Facebook* nasceu em 2004, como rede privada universitária. Esse ambiente propiciou o acesso ao ensino.

Quadro 86 – Criação da rede para troca de experiências das escolas do município

Etapa	Processo
O que será feito?	Criação de rede de troca de experiências das escolas estaduais.
Por que será feito?	Necessidade de divulgar as ações exitosas e compartilhar experiências entre as escolas.
Onde será feito?	Através da criação de uma rede social comum as escolas do município.
Quando será feito?	No início de 2019.
Por quem será feito?	Pelos especialistas das escolas.
Como será feito?	A criação da rede será realizada durante um seminário, com todos os especialistas.
Quanto custará fazer?	O custo para cada escola será apenas do lanche durante o seminário de criação da rede.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

No próximo item, será abordado o plano de ação referente ao monitoramento do ambiente escolar, visto que o Clima Escolar representa um fator intraescolar que pode influenciar o desempenho dos alunos.

3.1.7 Monitoramento do ambiente e do clima escolar

Para que o trabalho planejado se desenvolva de maneira satisfatória durante o ano letivo, é necessário que haja o engajamento dos atores envolvidos no processo. Assim, para que se verifique o andamento das ações e, caso seja necessário, realize alguns ajustes das atividades em operação, é fundamental que se colete informações nos setores envolvidos.

Clima organizacional, segundo Chiavenato (1994, p. 50) “refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente de trabalho”. De acordo com nossa percepção, o clima e a organização escolar são fatores internos que podem ser considerados pilares de sustentação para o desempenho dos alunos.

Para Libâneo (2004), a cultura organizacional, pode ser construída intencionalmente, com base em princípios sócio pedagógicos discutidos e formulados cooperativamente.

Deste modo, segundo o autor, a construção de uma cultura organizacional está pautada em princípios sócio pedagógicos, envolvendo as pessoas que fazem parte da escola, sendo fundamental a participação coletiva na formulação das normas e regras. Observou-se durante a pesquisa e observações in loco, que esses dois fatores são fundamentais para que a escola obtenha resultados significativos nas avaliações externas do Proeb. Assim sendo, faz-se necessário um cuidado maior com esses elementos, para que o ambiente da escola possa interferir de forma positiva no desempenho dos alunos.

Quadro 97 – Monitoramento da organização e do clima escolar.

Etapa	Processo
O que será feito?	Seminário para monitorar o Clima escolar e organização escolar
Por que será feito?	Para que sejam realizados ajustes e implementação de novas ações visando revigorar e tornar mais saudável o ambiente escolar.
Onde será feito?	No salão de reunião da escola.
Quando será feito?	No final de cada semestre letivo.
Por quem será feito?	Pela gestora, vice gestora e especialistas da escola.
Como será feito?	Será organizado um seminário para que todos os funcionários da escola possam analisar e discutir os fatores intraescolares relacionados ao clima e a organização escolar.
Quanto custará fazer?	O custo será de aproximadamente R\$ 300,00 (trezentos reais) para a preparação do lanche dos servidores.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Nesse último será apresentada uma proposta para a formação continuada dos professores, realizada dentro da própria escola.

3.1.8 Formação continuada dos professores

A formação continuada foi um dos aspectos mais preocupantes percebido durante o trabalho de pesquisa. Alguns entrevistados ainda têm como conceitos pré-estabelecidos de a formação continuada termina com a pós-graduação *latu-sensu*.

Entende-se que a formação continuada para os profissionais da educação só termina quando os indivíduos se afastam para a aposentadoria.

A formação possibilita a melhoria da qualidade de ensino, e conseqüentemente o aumento dos índices educacionais da escola. Esta ação acontecerá através de cursos anuais, em parceria com as outras escolas estaduais e as escolas da rede municipal de ensino.

Esta interação é importante, visto que em muitos municípios estas duas redes trabalham de maneira independente, o que pode causar prejuízos para a adaptação dos alunos, que são obrigados a transferirem de rede.

Outro fator relevante no processo de interação das redes é a diminuição dos custos para se planejar e organizar o evento, pois, sabe-se que este setor é desprovido de recursos para este fim.

Quadro 108 – Capacitação dos professores da rede estadual

Etapa	Processo
O que será feito?	Curso anual de atualização para todos os professores.
Por que será feito?	Para que os professores atualizem seus conhecimentos tecnológicos, políticos, pedagógicos, éticos, e de relacionamentos.
Onde será feito?	Na sala de reunião da escola.
Quando será feito?	Durante 8 encontros que acontecerão de 15 em 15 dias com duração de duas horas cada encontro, nos horários da reunião de Módulo II.
Por quem será feito?	Pelos especialistas da escola.
Como será feito?	Através de palestras, roda de conversa e seminários, divididos em dois módulos de 8 horas cada, abordando os temas sobre avaliação, currículos, práticas pedagógicas, entre outros.
Quanto custará fazer?	Não haverá custo, pois os encontros serão nos horários das reuniões semanais.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Libâneo (2001) retrata os espaços escolares como ambientes de aprendizagem do professor:

a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. [...] Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como *prática educativa* (LIBÂNEO, 2001, p. 20).

De acordo com o autor, a escola também é um espaço onde os professores aprimoram suas habilidades e competências profissionais.

Aos especialistas será atribuída a tarefa de verificação do cumprimento das ações implantadas, para que se possa garantir uma educação de qualidade, através de uma renovação de ideias e uma troca permanente de práticas escolares exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desse trabalho buscou-se analisar os fatores internos da escola que poderiam estar influenciando o desempenho escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de matemática da Escola Estadual Dr. Norberto Custódio Ferreira, nas avaliações externas do Proeb.

Partindo da coleta de dados nos sites oficiais, buscou-se analisar os resultados de matemática dos alunos dos 9º anos das avaliações do Proeb nos anos de 2013, 2014 e 2016. Vale lembrar que em 2015 não houve avaliação para os alunos do 9º anos do EF. Com estas análises, observou-se que as médias de proficiência tiveram um acréscimo considerável no decorrer desse período.

Com os dados coletados, podem-se comparar as médias de proficiência em matemática da escola pesquisada com as médias dos resultados obtidos pelas escolas que pertencem à mesma Superintendência Regional, além das médias de das escolas da rede estadual.

Constatou-se, durante a pesquisa, que apesar da apropriação por parte dos professores e todo o corpo docente, dos resultados das avaliações do Proeb, o entendimento dos resultados e a filosofia das avaliações ainda necessitam de aprofundamento, objetivando produzir melhores resultados, tanto para os professores como para os alunos. Neste sentido, a Superintendência Regional de Ensino poderia desenvolver cursos sobre análises quantitativas e qualitativas dos resultados do Proeb.

As proficiências referem-se a medida em um ponto no tempo, enquanto que a aprendizagem acontece medindo o aumento de conhecimento num espaço de tempo maior. Ressalta-se que a percepção da vice gestora, ao dizer “Eu acho que a avaliação, ela só é um norte. Ela não é tudo.”

Sugere-se ao gestor que procure a Superintendência Regional de Ensino e verifique, junto a SEE/MG, a possibilidade de organizar um curso de capacitação, para todos os gestores das escolas, visando a apropriação de informações sobre como analisar quantitativamente e qualitativamente as proficiências das avaliações do Proeb. Para tanto seria de fundamental importância a participação de funcionários do CAEd, onde as avaliações são elaboradas.

Outro elemento que chamou a atenção durante a pesquisa foi a de que a SRE que atende a escola, precisa ser repensada em relação ao apoio às escolas, pois,

observou-se que existe uma preocupação, das pessoas que participaram da pesquisa, com o distanciamento entre as duas, o que causa uma desinformação que pode prejudicar o trabalho desenvolvido na escola e conseqüentemente o desempenho dos alunos.

Durante nossa pesquisa, constatou-se que a formação continuada é um dos eixos que a escola mais precisa desenvolver políticas internas, buscando parcerias públicas e privadas, para que seus professores possam participar de cursos de atualização. Neste sentido foi unânime a colocação dos entrevistados, quanto a ausência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Superintendência Regional de Ensino, na disponibilização de vagas em cursos que possam melhorar a prática docente.

Observou-se que os entrevistados têm consciência de que os fatores internos da escola podem influenciar o desempenho dos alunos, afetando as médias de proficiência da escola nas avaliações externas. As evidências elencadas pelas pessoas pesquisadas alinham-se às teorias apresentadas pelos autores que embasaram teoricamente este estudo.

Neste contexto, pode-se verificar, durante a pesquisa, que a produção do aprendizado dos alunos é complexa e demanda um tempo considerável, pois envolve vários elementos que podem sofrer variações durante o decorrer do processo. Tem-se consciência de que, para a melhoria do desempenho dos alunos, a solução dos problemas encontrados passa pelas análises dos fatores intraescolares, através dos três eixos: gestão organizacional, clima escolar e formação continuada/prática docente. Assim, é fundamental que as escolas procurem maneiras de superar seus problemas, estudando e analisando suas políticas e práticas internas.

Para que a escola possa elevar o desempenho acadêmico dos alunos e alcance seus objetivos, é necessário que todos os elementos que compõem a equipe escolar fortaleçam os fatores internos apresentados no PAE, desenvolvendo um trabalho coletivo, na qual os atores envolvidos sintam-se parte da escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Porto, 1996. (Coleção CIDINE).

_____. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: Congresso Ibero americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012. Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: ANPAE, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf> Acesso em: 12 out. 2018.

ALMEIDA, C. S. **Dificuldades de aprendizagem em matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. 2006. 13f. Monografia (Graduação em Matemática) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidência sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

BASSO, A. **Avaliação escrita: realidade e perspectivas**. Pato Branco: Imperial Gráfica e Editora, 2009.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

_____.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação,

2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf> Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm> Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PISA.** 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 11 out. 2017.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 108, p. 91-137, 1994.

BRITO, M. **Práticas e percepções dos docentes com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_marcia_de_sousa_terra_brito.pdf> Acesso em: 09 out. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Entrevista cedida a Gustavo Heidrich. **“Eficácia Escolar”.** 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/541/nigel-brooke-fala-sobre-eficacia-escolar>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRUNNER, J. J. Limites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: UNESCO (Org.). **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la localidad educativa.** Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2003. p. 67-84.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. In: Congresso Ibero americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012. Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: ANPAE, 2012. Disponível em: <http://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/WagnerSilveiraRezende_res_int_GT5.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____.; _____. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013a.

_____.; _____. Uma Exploração das Relações Entre Clima, Desempenho e Gestão Escolar no Proeb 2010. **Reuniões da ABAVE**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 457-478, 2013b. Disponível em: <http://www.abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/15/13>. Acesso em: 11 out. 2018.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, London, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim do Sistema de Avaliação SPAECE – 2010**; Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de Educação/CAEd, 2010 (v. 4, jan/jul. 2010).

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: Government Printing Office, 1966.

CORDEIRO, I. **Cuidados para uma boa liderança**. 2007. Disponível em: <<http://www.institutojetro.com/Artigos/lideranca-geral/cuidados-para-uma-boalideranca.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

COSTA, B. L. D.; VEIGA, L. Eqüidade no ensino fundamental em Minas Gerais: uma avaliação exploratória. **Mosaico**: Revista da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 42-59, 2002.

COUTO, M. E. S. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 14-24. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

DIÁLOGOS HISTÓRICOS. **História da Cidade de Cataguases e comemorações do aniversário da cidade**. 2018. Disponível em: <<https://dialogoshistoricos.wordpress.com/comunidade/historia-da-cidade-de-cataguases-e-comemoracoes-do-aniversario-da-cidade/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental, Textos para Discussão).

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1986.

EVARISTO, M. **Educadores conhecem novo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. 2016. Disponível em: <<http://www.ptmg.org.br/educadores-conhecem-novo-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica/#.W76kw2hKjIU>> Acesso em: 11 out. 2016.

FERNANDES, L. **Redes Sociais Online e Educação**: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes. 2011. Disponível em: <http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FORQUIN, J. C. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: _____. (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, pp.127-133, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a09.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 39-74, jul./dez. 2003.

_____. A investigação sobre a eficácia escolar no Brasil. In: TORRECILLA, J. M. (Coord.). **La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamerica**: Revisão internacional sobre el estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello/Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003. p.191-207.

_____.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação online**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. pub. educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005. p. 1-7.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo : Makron Books, 1991.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **O processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras**. São Paulo- SP. 2015. Disponível em: <<https://www.redeitau>>

socialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Selecao_Diretores_20151117.pdf>. Acesso em: 20 jun.2018.

GOMES, F. R. Clima Organizacional: um estudo em uma instituição de telecomunicações **Rev. Adm. Empr.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 95-103, 2002.

GONTIJO, C. H. Estratégias de ensino em Matemática e em Ciências que promovem a criatividade: algumas possibilidades. **Ciências & Ensino**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2007. Disponível em: <<http://200.133.218.118:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/103/127>>. Acesso em: 17 out. 2017.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. da USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica 2015: Resultados**. Brasília: Ministério da Educação; Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf> Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. **Semelhanças e Diferenças**. 2018a. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/prova-brasil-e-saeb.html>> Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Ideb - Resultados e metas**. 2018b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 12 out. 2018.

KIRSCH, D. B. **A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de pedagogia**. 2007.111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEE, V. L. Utilização de modelos lineares hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 273-296.

LIBANEO, J. C. **A arte de formar-se**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, New York, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, E. M.; CASTRO, F. C. A docência do professor de matemática: ritmos, tempos e saberes. In: Encontro de Educação Matemática, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte: SBEM, 2007.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.25, p.3-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189/2146>> Acesso em: 12 out. 2018.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. et. al. **A escola participativa: trabalho do gestor escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. (Série cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. 2014. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>. Acesso em 20/09/2017.> Acesso em: 12 out. 2018.

LUZ, R. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda., 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MAOTIMORE, P. et al. A escola tem importância. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 192-228

MARQUES, J. R. **A importância do relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho**. 2013. Disponível em <<http://economia.terra.com.br/blog-carreiras/blog/2013/12/17/a-importanciado-relacionamento-interpessoal-no-ambiente-de-trabalho/>> Acesso em: 17 abr. 2016.

MAZZA, S. **A comunicação empreendedora**: Como gerenciar conflitos no ambiente de trabalho. Rio de Janeiro: Editora Nova Prova, 1996.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MESQUITA, S. S. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116421.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MINAS GERAIS. Lei nº 6, de 16 de outubro de 1891. **Cria três secretarias de estado**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1891.

_____. Decreto Estadual nº 29.906, de 02 de agosto de 1989. **Cria a 36ª Delegacia Regional de Ensino de Leopoldina**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

_____. Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2000a.

_____. Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000. **Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 19 de julho de 2000b.

_____. **Manual de orientação do PDP**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação, 2004.

_____. **Relatório Final do PROJER (2004-2006)**, Belo Horizonte, MG, 2006.

_____. Decreto nº 45849, de 27 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação**. 2011a. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45849&comp=&ano=2011>> Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. **Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011b. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Revista da Gestão Escolar**: Sistema de avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd/UFJF, 2012. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_GESTAO_2012.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Revista Pedagógica Matemática**: 9º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd/UFJF, 2013.

_____. Resolução nº 2.795, de 23 de setembro de 2015. **Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 set. 2015.

_____. **Revista Educação Pública – Ensino Médio**. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd/UFJF, 2016a. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Resolução nº 2.958, de 29 de abril de 2016. **Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 30 abr. 2016b.

_____. **Polos Regionais das SRE**. 2017a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/polos-regionais-sres.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. Resolução nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017b. Disponível em: <<http://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

NOVA ESCOLA. **Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas**. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 63-76.

_____. Para análise das instituições escolares. In: _____. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 13-43.

_____. Formação de Professores e profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 13-33.

OBSERVATÓRIO PNE. **19.1 - Legislação para a gestão democrática nas escolas**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica/estrategias/19-1-legislacao-para-a-gestao-democratica-nas-escolas/analises/nomeacao-do-diretor-de-escola>>. Acesso em: 13 out. 2018.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação e Políticas públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 71-98, 2008.

PLOWDEN COMMITTEE. **Children and Their Primary Scholl**. London: HMSO, 1967.

POIRIER, M. P. **Aprova Brasil – o direito de aprender**: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2. ed. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da Eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

REZENDE, W. S. A disciplina escolar como fator associado ao desempenho dos alunos: uma perspectiva renovada para o tema diante de uma tradicional sociologia da educação. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1 e 2, p. 69-81, 2010.

_____. A influência do contexto normativo do clima escolar no desempenho estudantil no Seape. **Cadernos Cenpec, São Paulo**, v. 6, n. 1, p. 47-74, 2016.

Disponível em:

<cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/350/346>.

Acesso em: 15 jun. 2017.

RIANI, J. L. R.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 251-269, 2008.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, v. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em:

<<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 11 out. 2018.

RODRIGUES, L. P. **Fatores de eficácia escolar**: o caso do Instituto Eber Teixeira de Figueiredo. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/luiz-paulo-rodriques-17122015/>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

ROMERO, J. R.; MARRI, I.; CANGUÇU, K. Estudo do clima escolar e resultado de avaliação externa nas escolas públicas de Ceará - Brasil. In: Congresso de la Asociación Latino Americana de Población, 6., 2014, Lima. **Anais...** Lima: ALAP, 2014. p. 1-15. Disponível em:

<http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL129.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

RUTTER, M. et al. Quinze mil horas: escolas secundarias e seus efeitos nos alunos In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SAMMONS, P., HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**. London: Office for Standards in Education, 1995.

SIMAVE. **Resultados por Escola**. 2017. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 24 set.2017.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. 2011. 2014f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/161842>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; MARI, F. A. O. T. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (game); Faculdade de Educação/UFMG, 2002. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2., p. 83-104, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>> Acesso em: 11 out. 2018.

_____.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. 2006. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, pp. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeitos do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, 2006. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>> Acesso em: 11 out. 2018.

SOUZA, E. L.P. **Clima e cultura organizacionais**: como se manifestam e como se manejam. São Paulo: Edgard Blucher, 1978.

SRE-LEOPOLDINA. **SRE de Leopoldina**. 2017a. Disponível em:
<<http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Organograma da SRE de Leopoldina**. 2017b. Disponível em:
<[http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/home /institucional/organograma](http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/home/institucional/organograma)>. Acesso em: 21 set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Taxa de desempenho dos alunos do estado de Minas Gerais**. 2018. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main> Acesso em: 25 out. 2017.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a Democracia. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social? In: AMARAL, A. L. A.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Vozes, 2002. p. 65-96.

VERGARA, S. C. **Gestão da Qualidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV. 2006.

VIANNA, H. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 2003.

XAVIER, O. Clima organizacional na pesquisa agropecuária: percepção e aspiração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 33-48, out./dez.1986.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Questionário com supervisores(as) que acompanham os alunos do ensino fundamental

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (AS)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo concluiu sua formação?
3. Há quanto tempo atua na educação?
4. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
5. Há quanto tempo trabalha com os alunos do 9º ano?
6. Trabalha em outra escola na mesma função? E em outra função? Qual?
7. Qual sua carga horária semanal em todas as escolas que trabalha?
8. Você é efetiva ou contratada? Isto tem algum impacto no seu trabalho?
9. Por que escolheu esta carreira?
10. Sente que seu trabalho é valorizado? Como?

EIXO 1: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

1. Em relação ao desempenho escolar, qual a função das avaliações externas e internas?
2. Você conhece os resultados do Proeb? Eles são divulgados para os professores, alunos, demais servidores da escola e para a comunidade? Como isto é feito?
3. Como a organização escolar contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?
4. De que maneira a gestão dessa escola contribui, para os resultados das médias de proficiência em Matemática, dos alunos do 9º ano, nas avaliações do Proeb?
5. Quais as ações do gestor escolar podem estar contribuindo para a melhoria da aprendizagem em matemática?
6. Em sua opinião, quais fatores intraescolares podem estar influenciar a melhoria do desempenho dos alunos em matemática nas avaliações do Proeb?
7. Como estes fatores exercem esta influência?
8. Existem fatores intraescolares que dificultam a implantação de ações, pelo gestor para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb?
9. Descreva alguns desses fatores e como eles influenciam negativamente o desempenho dos alunos?

10. Você consegue visualizar alguma ação que a gestão poderia implantar para a melhoria do desempenho escolar? Quais? Como elas seriam implantadas e como agiriam?

11. Você considera que a SRE, contribui de alguma maneira para a melhoria do desempenho escolar, nas avaliações do Proeb, desta escola? Como?

EIXO 2: PRÁTICA DOCENTE/FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Possuía formação específica na sua área de atuação? Há quanto tempo obteve formação específica?

2. Você já teve oportunidade de participar de formação continuada, com mais de 120 horas, financiada pelo governo estadual? Quando? Qual o tema desta formação?

3. Qual o impacto tem a falta de formação específica do(a) professor (a) para a área que ele trabalha?

4. De que maneira a gestão promoveu/promove ações de formação sobre os resultados de desempenho do SADEAM visando uma interpretação pedagógica dos resultados?

5. Em sua opinião a formação inicial e continuada da equipe docente da escola, é fator fundamental nos resultados do desempenho dos alunos? Por quê?

6. Nesta escola todos os docentes têm apoiado as ações de capacitação implementadas pela gestão? Ou apenas alguns professores têm apoiado mais que outros? Por que isto ocorre?

7. Os professores de matemática (e os de outras disciplinas) conseguem compreender qualitativamente os resultados das avaliações do Proeb? Sabe dizer se utilizam estes resultados em suas práticas pedagógicas.

8. Quais recursos didáticos os professores de matemática utilizam frequentemente em sua prática docente?

9. É frequente a solicitação de apoio pelos professores de matemática, do supervisor no planejamento de aula? E em sala de aula? Quando isto acontece?

EIXO 3: CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

1. Você considera importante para o desempenho dos alunos uma boa relação entre os professores e alunos? Por quê?

2. Como você vê a relação entre os diferentes atores que fazem parte desta escola?

2.1. Entre a gestão e os alunos?

2.2. Entre a gestão e os professores?

2.3. Entre a gestão e a supervisão?

2.4. Entre a gestão e os demais servidores?

2.5. Entre os professores e os alunos?

2.6. Entre a supervisão e os professores?

2.6. Os professores entre si?

2.7. Os alunos entre si?

3. De que maneira um clima de relação favorável, entre gestão/professores/alunos/servidores podem contribuir para o desempenho dos alunos?

4. Para concluir, cite os três principais fatores intraescolares, que considera fundamental para a melhoria do nível de desempenho da escola no Proeb?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista – Gestor e vice gestor da escola

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (AS)

11. Qual sua formação acadêmica?
12. Há quanto tempo concluiu sua formação?
13. Há quanto tempo atua na educação?
14. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
15. Há quanto tempo trabalha com os alunos do 9º ano?
16. Trabalha em outra escola na mesma função? E em outra função? Qual?
17. Qual sua carga horária semanal em todas as escolas que trabalha?
18. Você é efetiva ou contratada? Isto tem algum impacto no seu trabalho?
19. Por que escolheu esta carreira?
20. Sente que seu trabalho é valorizado? Como?

EIXO 1– GESTÃO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Em relação ao desempenho escolar, qual a função das avaliações externas e internas?
2. Para que os alunos apresentem melhores desempenhos nas Avaliações do Proeb, quais ações devem ser implementadas pela gestão escolar?
3. Visando a melhoria dos resultados das avaliações externas, a atual gestão tem adotado alguma ação?
4. Quais os resultados obtidos com essas as ações adotadas?
5. Para que ocorra melhoria do desempenho nos resultados das avaliações externas, quais fatores intraescolares podem facilitar a implantação de ações pela atual gestão?
6. Existem fatores intraescolares que podem influenciar negativamente as ações implantadas pela gestão, no que diz respeito ao desempenho escolar? Quais são e como eles agem?
7. As ações didáticas inovadoras, realizadas pelos professores de matemática, com a finalidade de promover a melhoria do desempenho dos alunos, recebem o apoio da atual gestão? Como isto é feito?
8. A gestão divulga os resultados do Proeb para todos os atores envolvidos e realiza uma análise qualitativa visando promover uma interpretação pedagógica dos resultados? Como isto é feito?

9. Em sua opinião esta análise é necessária? Por quê?
10. Os professores se apropriam dos resultados e os utiliza nas ações pedagógicas? Como?
11. Você considera que a SRE, contribui de alguma maneira para a melhoria do desempenho escolar, nas avaliações do Proeb, desta escola? Como?

EIXO 2 – PRÁTICA DOCENTE/FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. A prática docente e a formação continuada têm impacto na aprendizagem dos alunos? Como?
2. Em sua opinião, de que maneira a formação continuada da equipe escolar auxilia na melhoria do desempenho escolar dos alunos nas avaliações do Proeb?
3. Existe na escola algum trabalho desenvolvido visando compreender os resultados das avaliações externas de forma qualitativa? Como o trabalho funciona? Tem dado resultado?
4. Os Professores têm empregado os resultados do Proeb em suas práticas docentes? Como? Com qual finalidade?
5. Quando o professor de matemática planeja atividades diferenciadas recebe o apoio da gestão e da supervisão. De que maneira?
6. Existe um tempo para que os professores troquem experiências de práticas exitosas com seus colegas, supervisão e gestão? Qual a frequência que isto ocorre?
7. Considera esta prática importante? Por quê?
8. É frequente os professores solicitarem apoio a gestão escolar para apoio pedagógico? De que forma isto ocorre?

EIXO 3: CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

1. Você considera importante para o desempenho dos alunos uma boa relação entre os professores e alunos? Por quê?
2. Como você vê a relação entre os diferentes atores que fazem parte desta escola?
 - 2.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 2.2. Entre a gestão e os professores?
 - 2.3. Entre a gestão e a supervisão?
 - 2.4. Entre a gestão e os demais servidores?
 - 2.5. Entre os professores e os alunos?
 - 2.6. Entre a supervisão e os professores?

2.6. Os professores entre si?

2.7. Os alunos entre si?

3. De que maneira um clima de relação favorável, entre gestão/professores/alunos/servidores podem contribuir para o desempenho dos alunos?

4. Para concluir, cite os três principais fatores intraescolares, que considera fundamental para a melhoria do nível de desempenho da escola no Proeb?

APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal – Professores de Matemática

Por favor, diga seu nome, e nos conte um pouco da sua história nesta profissão.

1. Em sua opinião, para que servem as avaliações?
2. Estas avaliações podem influenciar no desempenho dos alunos? Como?
3. De que maneira vocês tomam conhecimento dos resultados do Proeb?
4. Trabalham com estes resultados? De que forma?
5. Existe algum fator que pode influenciar os resultados das avaliações do Proeb? Quais?
6. Aqui nesta escola estes fatores existem?
7. Quais fatores que são indispensáveis na melhoria dos resultados de matemática dos alunos do 9º do Ensino Fundamental?
8. Dentro de sala de aula, você utiliza alguma didática inovadora para melhorar o desempenho dos alunos? Qual? De que forma ela melhora o desempenho dos alunos?
9. Os fatores intraescolares são elementos que podem influenciar o desempenho escolar? Como?
10. A gestão apoia as estratégias didáticas inovadoras apresentadas pelos professores? De que maneira?
11. Desde que iniciaram o trabalho nesta escola, quais as mudanças organizacionais que mais impactaram no desempenho dos alunos?
12. Existe alguma mudança que você identifica como expressiva que ainda não foi implementada pela gestão. O que falta para sua implementação?
13. A que você atribui com maior relevância para que os alunos do 9º ano do EF desta escola tenha de 2011 a 2016 bons índices nos resultados do Proeb em matemática?
14. A formação continuada pode ser fator relevante para que a prática docente reflita em resultados positivos do Proeb?
15. De todas as colocações dos participantes, o que você considera como mais importante para a melhoria do desempenho dos alunos?
16. Cada participante tem dois minutos para fazer suas colocações finais.