

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

RAMON NEVES DE OLIVEIRA

**AÇÕES DE GESTÃO PEDAGÓGICA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELO
PROEB NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA ESTADUAL
DE MINAS GERAIS**

Juiz de Fora

2018

RAMON NEVES DE OLIVEIRA

**AÇÕES DE GESTÃO PEDAGÓGICA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELO
PROEB NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA 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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira

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)

Oliveira, Ramon Neves de.

Ações de gestão pedagógica e os resultados obtidos pelo Proeb no terceiro ano do Ensino Médio numa escola estadual de Minas Gerais / Ramon Neves de Oliveira. -- 2018.

134 f.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

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. Desempenho escolar. 2. Gestão pedagógica. 3. Avaliação. 4. Ensino médio. 5. Proeb. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

RAMON NEVES DE OLIVEIRA

**AÇÕES DE GESTÃO PEDAGÓGICA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELO
PROEB NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA ESTADUAL
DE MINAS GERAIS**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a força necessária em meus momentos difíceis, para que eu pudesse completar minha caminhada.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, pela receptividade e profissionalismo.

À Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira, pela orientação e confiança depositada na realização deste trabalho.

Aos Assistentes de Suporte Acadêmico, Marina Terra e Vitor Figueiredo, pela paciência, apoio e contribuições determinantes na realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por incentivar o crescimento profissional dos servidores por meio deste mestrado.

A toda a minha família, em especial a meus pais, João e Neli e a meus sogros, Alício e Lizete, que me incentivaram, compreenderam minhas ausências e receberam com carinho minha esposa e minha filha Valentina nos momentos que em que me dedicava aos estudos.

À minha esposa Gabrielle, por me apoiar e me incentivar a concluir este trabalho, compreendendo minhas ausências em muitos finais de semana e madrugadas dedicados aos estudos.

Aos alunos, ex-alunos e colegas de trabalho que, de modo gentil, colaboraram para a realização da pesquisa, em especial à ex-diretora da escola, Maris Perpétua Pessoa, e à especialista da escola, Adriana Barcellos, que alteraram suas rotinas para atenderem ao meu convite para as entrevistas.

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação 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). O caso de gestão estudado discutiu os entraves no desempenho escolar que vêm causando oscilação nos resultados das avaliações do Proeb, no 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves. Os objetivos definidos para este estudo são os de identificar, compreender e analisar como as ações da gestão pedagógica influenciaram no desempenho dos estudantes ao longo do período de 2011 a 2016, para que seja elaborado um plano de intervenção que minimize os problemas identificados. Assumimos como hipóteses de pesquisa que os fatores intraescolares relacionados à gestão pedagógica da escola contribuíram para a oscilação dos resultados do Proeb no aludido período. Para a realização deste estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa e fundamentada em autores de renome na área educacional, tais como: Heloisa Lück, Miguel Arroyo, José Francisco Soares, Pamela Sammons, Creso Franco, Alícia Bonamino, Galdêncio Frigotto e Nora Krawczyk, dentre outros. Como instrumentos, utilizamos a entrevista semiestruturada com duas ex-gestoras e a supervisora pedagógica da escola, além da formação de grupos focais com professores, alunos e ex-alunos. A partir dos dados coletados, à luz de um referencial teórico, selecionamos os principais os fatores que mais influenciaram o desempenho escolar, com o objetivo de subsidiar a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) que pudesse reduzir, ao mínimo, os problemas de desempenho dos alunos da escola investigada. O PAE foi constituído com base em cinco eixos considerados problemáticos: motivação de alunos e docentes, desenvolvimento cultural, apropriação de resultados, avaliação e currículo. Esses eixos foram distribuídos em quatro propostas de trabalho: um programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio; a criação de uma roleta cultural; uma dinâmica para melhor apropriação dos resultados do PROEB, além de uma proposta de discussão sobre avaliação e currículo, apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação.

Palavras-Chave: Desempenho escolar; Gestão pedagógica; Avaliação; Ensino médio; Proeb.

ABSTRACT

The purpose of this work is the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied discussed the obstacles to academic performance that have led to an oscillation in the results of Proeb's evaluations for the third High School year at Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves. The objectives defined for this study are identifying, understanding and analyzing how educational management actions influenced the performance of students in the period from 2011 to 2016, with the purpose of designing an intervention plan to minimize the problems identified. As a research hypothesis, we assumed that intraschool factors related to educational management contributed to the oscillation of Proeb's results within the period mentioned. To accomplish this study, we used the methodology of bibliographical and field research of qualitative nature, based on renowned authors in the educational area, such as: Heloisa Lück, Miguel Arroyo, José Francisco Soares, Pamela Sammons, Creso Franco, Alícia Bonamino, Galdêncio Frigotto e Nora Krawczyk, among others. As tools, we used a semi-structured interview with two ex-managers and the school supervisor, besides focus groups with teachers, students, and alumni. From the data collected and with the aid of theory of reference, we selected the main factors that most influenced academic performance, in order to provide grounds for the development of an Educational Action Plan (PAE) that could reduce to a minimum the performance issues of the students in the school investigated. The Action Plan (PAE) was built on five axes considered problematic: motivation of students and teachers, cultural development, appropriation of results, assessment and curriculum. These axes were distributed into four proposed works: a program for the engagement and motivation of Secondary Education students and teachers; creation of a cultural roulette; an activity to enhance appropriation of PROEB's results, in addition to a proposed discussion on evaluation and curriculum, presented in the third chapter of this study.

Keywords: Academic performance; Educational management; Evaluation; Secondary education; Proeb.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb do Ensino Médio no Brasil de 1995 a 2015	40
Gráfico 2 - Evolução das taxas de aprovação do Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2016	41
Gráfico 3 - Proficiência média em Matemática e Língua Portuguesa no PROEB da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves no período de 2011 a 2016	61
Quadro 1 - Políticas adotadas no governo de Minas Gerais	45
Quadro 2 - Mudanças no Proeb a partir do ano de 2015	52
Quadro 3 - Quadro de funcionários do ano de 2017 da E. E. Catarina Jorge Gonçalves	55
Quadro 4 - Identificação das pessoas que participaram da pesquisa	77
Quadro 5 - Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio.....	107
Quadro 6 - Projeto Roleta Cultural	110
Quadro 7 - Apropriando-se dos resultados do Proeb	112
Quadro 8 - Refletindo sobre avaliação e currículo	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do IDEB do Ensino Médio no Brasil de 2005 a 2015.....	40
Tabela 2 - Proficiência média no PROEB em Matemática e Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio em Minas Gerais.....	53
Tabela 3 - Números de crimes violentos na cidade de Contagem - 2012 a 2016	54
Tabela 4 - Variação no quadro de docentes em atividade nos anos de 2011 a 2017 na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves	56
Tabela 5 - Variação no número de matrículas de 2011 a 2017 na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves	58
Tabela 6 - Proficiência média no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio	59
Tabela 7 - Proficiência média no PROEB em Matemática do 3º ano do Ensino Médio	60
Tabela 8 - Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio	61
Tabela 9 - Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB, em Matemática no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016	62
Tabela 10 - Percentual de alunos participantes dos exames do PROEB na E.E. Catarina Jorge Gonçalves no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016	63
Tabela 11 - Taxas de rendimento dos alunos do Ensino Médio Regular da E.E. Catarina Jorge de 2011 a 2016.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CESEC	Centros de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CQT	Controle da Qualidade Total
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCO	Fundação Cristiano Ottoni
FHC	Fernando Henrique Cardoso
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
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUSE	<i>Union of Japanese Scientist and Engineers</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Magistra	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
REM	Reinventando o Ensino Médio

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendências Regionais de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DESEMPENHO ESCOLAR NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	26
1.1 Contextualização do Ensino Médio brasileiro.....	27
1.2 Panorama do Ensino Médio em Minas Gerais	43
1.2.1 Breve histórico da política educacional mineira em relação ao Ensino Médio .	43
1.3 A Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.....	53
2 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO	66
2.1 Abordagens sobre o desempenho escolar.....	66
2.2 Análise do desempenho escolar na perspectiva dos sujeitos envolvidos	77
3 CONSTITUINDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL QUE MINIMIZE OS PROBLEMAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	104
3.1 Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio.....	105
3.2 Criação do Projeto Roleta Cultural.....	109
3.3 Apropriando-se dos resultados do PROEB.....	111
3.4 Refletindo sobre avaliação e currículo	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EX-GESTORA ESCOLAR	129
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA	130
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO.....	131
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	132
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS MATRICULADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	133

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS EGRESSOS E QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO	134
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta dissertação sugere ações para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM) numa escola estadual em Minas Gerais. As propostas foram construídas a partir de pesquisas bibliográficas, análises documentais e material coletado em pesquisa de campo. Assim, conseguimos agrupar elementos que, confrontados a um referencial teórico, fundamentaram a construção de um plano de ação educacional para a escola em questão. Os índices de desempenho que tomaremos como base deste estudo são os do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) nos anos de 2011 a 2016.

Uma educação de qualidade, que atenda ao disposto no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), requer que o ensino seja ministrado com base em oito princípios. Um deles é a garantia de padrão de qualidade, na perspectiva de nossa Carta Magna. Cabe às autoridades competentes a formulação de políticas públicas que garantam e verifiquem periodicamente se o ensino oferecido à população atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no inciso VI do artigo 9º, que assegura o processo de avaliação nacional do ensino escolar em todos os níveis (BRASIL, 1996). Em consonância com esse viés, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE)¹, com vigência de 2014 a 2024, em seu artigo 11, reforça a propositura da aplicação de avaliações em larga escala para aferir o desempenho dos alunos e o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil (BRASIL, 2014).

A avaliação em larga escala é um dos principais instrumentos utilizados pelos governos para a implementação e a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, o que contribui para que a escola, em conjunto com a comunidade, transforme suas ações e reestruture suas estratégias. Destarte, os dados das avaliações externas podem assinalar problemas que ocorrem na prática docente, na gestão da escola e, também, nas intervenções das secretarias de educação dentro da sua rede de atuação.

¹ O Plano Nacional de Educação é uma lei ordinária com vigência de dez anos, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação (SEE/MG) instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) em 2000. Trata-se de um sistema pioneiro criado para avaliar a rede estadual de Educação Básica e, com base nessa avaliação, implementar políticas públicas educacionais. O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) é um programa que foi constituído na primeira edição do Simave pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Nele, são avaliados, censitariamente, os alunos do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio, nos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. As provas são elaboradas a partir de uma matriz de referência, composta por descritores que determinam o que deve ser avaliado em cada período no processo de escolarização. O processo de avaliação é estruturado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permite a comparação dos resultados. Os questionários socioeconômicos preenchidos por diretores, professores e alunos, quando comparados aos resultados das avaliações, contribuem para a identificação de problemas no ensino (CAEd, 2013).

Uma das orientações da SEE/MG é que os resultados do PROEB sejam utilizados pelos diretores escolares para direcionarem as intervenções pedagógicas nas unidades escolares. No entanto, ainda existe uma grande dificuldade, na rede estadual de Minas Gerais, sobre o entendimento de como esses dados são apropriados e traduzidos em ações de gestão pedagógica.

Trajetória profissional do pesquisador

Diante do panorama apresentado, torna-se necessário afirmar que atuo como diretor da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, desde janeiro de 2016. Contudo, estou em atividade nessa escola desde o ano de 2006, quando ingressei em seu quadro de profissionais como professor de História. Atuei no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em cursos de formação inicial para o trabalho. Trabalhei em todos os turnos da escola, com alunos de todas as etapas, sendo que, nos últimos cinco anos, antes de assumir a direção da escola, dediquei-me exclusivamente ao Ensino Médio. No segundo semestre do ano de 2015, um grupo de professores sugeriu meu nome para a formação de uma chapa para disputar as eleições para a direção da escola. Trabalhando em conjunto com outros dois

professores, hoje vice-diretores, elaboramos uma proposta de gestão que foi acolhida pela comunidade escolar e que nos conduziu à direção.

Breve caracterização da escola pesquisada

A escola está situada no município mineiro de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, capital do estado. Sob a minha gestão, tenho buscado que as análises dos resultados das avaliações externas sejam utilizadas como um instrumento de revisão das estratégias pedagógicas. Nesse período de atuação, pude verificar que os resultados do PROEB, relativos ao 3º ano do Ensino Médio, sofreram variações que resultaram em retrocessos no período de 2011 a 2016. Nesse sentido, superar o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas é um problema posto à minha gestão na escola em questão.

A unidade escolar onde esta pesquisa é realizada está situada na região metropolitana de Belo Horizonte, no município de Contagem, Minas Gerais e integra a regional metropolitana B da rede estadual de ensino. A escola vem apresentando, na avaliação do no 3º ano do Ensino Médio, variações preocupantes nos seus índices de desempenho. Esse problema pode ter ligações com fatores externos à escola, mas também pode ter relação com ações pedagógicas equivocadas aplicadas pela gestão da escola, que podem ter influenciado no impedimento da constante evolução dos índices.

A escola, atualmente, conta com 13 turmas de Ensino Médio, 13 de Ensino Fundamental e 4 de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo, são 1.030 alunos distribuídos em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Lecionam na escola 43 professores, todos habilitados com licenciatura plena, sendo 27 concursados e 16 designados.

A seleção do 3º ano do Ensino Médio deu-se pela recorrência de resultados ruins e também por ser o ano em que o estudante realiza sua última avaliação externa antes de deixar a escola. Além do mais, o 3º ano representa a finalização de um processo, que, em muitos casos, se iniciou na escola no 6º ano do Ensino Fundamental. Há de se ressaltar, também, que, apenas no ano de 2015, o 1º ano do Ensino Médio começou a ser avaliado pelo Simave. Portanto, não existem dados suficientes que permitam comparação de resultados, o que reforça a escolha do 3º ano.

Por meio da divulgação dos resultados do PROEB, verificamos as variações dos índices de proficiência da escola pesquisada. Entre os anos de 2011 e 2014, os resultados relativos à Língua Portuguesa sofreram pequenas variações positivas, sendo que, no ano de 2014 (290,2), atingiu 15,3 pontos em relação a 2011 (274,9). Já em 2015 (283,1), houve um recuo aos patamares de 2012 (282) e 2013 (283,7), e, no ano de 2016, recuou ainda mais, computando 24 pontos a menos que em 2015, e 15,8 pontos a menos em relação a 2011. Portanto, os resultados revelam uma piora nos resultados da escola a partir do ano de 2015.

Já com relação aos resultados obtidos em Matemática, os dados revelam uma situação mais preocupante. Entre os anos de 2011 a 2016, a variação dos resultados nesse conteúdo apresentou-se da seguinte forma: foi de 10,1 pontos positivos entre 2011 (284,9) e 2012 (295); em 2013 (281,5) recuou 13,5 pontos em relação ao ano anterior; e, nos anos de 2014 (284,3) e 2015 (280,1), tiveram variação pouco significativa em relação aos resultados de 2013. Contudo, no ano de 2016 (249,4), apresentou uma queda significativa de 30,7 pontos em relação a 2015.

Em síntese, os resultados avançaram em um primeiro momento (2012), recuaram no ano seguinte (2013) e se mantiveram com pouca alteração até 2015, tendo sofrido uma queda abrupta em 2016. Portanto, podemos considerar que as variações apresentadas precisam ser analisadas, para que possam ser esclarecidas as possíveis ações de gestão pedagógica que contribuiriam para a o recuo dos resultados.

A justificativa e o objetivo do trabalho

A pesquisa proposta neste trabalho justifica-se, no que tange à sua relevância, por buscar um maior entendimento sobre como as ações de gestores, professores e demais sujeitos, que influenciam nos resultados das avaliações externas, podem ser desenvolvidas a fim de apresentar alternativas para a superação do problema em questão.

A partir da análise das ações promovidas no interior da escola e a sua possível relação com os resultados das avaliações externas em larga escala, pretendemos propor intervenções que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, para a elevação dos resultados.

Diante do exposto, a seguinte indagação apresenta-se como norteadora do caso de gestão: que fatores podem ocasionar a oscilação dos índices de desempenho no Ensino Médio na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves?

O objetivo geral do presente trabalho é compreender como as ações de gestão pedagógica influenciaram na variação dos índices de desempenho dos alunos do 3º ano do EM da escola em análise, e apresentar propostas que possam minimizar os problemas encontrados. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) descrever como ocorre o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves; ii) analisar os fatores que têm dificultado a gestão da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves na proposição de ações que visem à melhoria do desempenho dos seus alunos nas avaliações externas, bem como conhecer os processos envolvidos na gestão pedagógica na escola; iii) e propor ações que permitam uma melhor apropriação dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas, além de medidas de intervenção pedagógica voltadas para a melhoria do desempenho dos discentes.

A metodologia utilizada

Tratando-se de um trabalho acadêmico, foram eleitas ferramentas de pesquisa com o objetivo de colaborar com a representação do caso. Contudo, faz-se relevante destacar que o trabalho pode estar marcado por algumas percepções provenientes do relacionamento profissional entre o pesquisador e o problema investigado na unidade escolar em questão.

Optamos pela pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, entendendo que esta é a mais adequada para contribuir na compreensão dos problemas relacionados às variações de desempenho, evidenciadas no 3º ano do Ensino Médio na escola pesquisada. Assim, a finalidade desta investigação é descrever e analisar as práticas percebidas no ambiente escolar, do ponto de vista de professores, alunos e gestores que podem influenciar no desempenho dos alunos nos exames do PROEB.

Segundo Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza o ambiente natural como principal fonte de coleta de dados. As informações aferidas no ambiente natural e empírico são o principal foco dos estudos qualitativos. Nesse

tipo de abordagem, o pesquisador tem contato direto com o ambiente investigado. Os dados são coletados por meio de anotações, gravações, filmagens etc. A pesquisa qualitativa permite a observação de fenômenos que ocorrem no contexto do qual o pesquisador faz parte, possibilitando uma melhor seleção, análise, interpretação e compreensão dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa contesta o desenho quantitativista de ciência, que trabalha com uma realidade passível de mensuração, examinando, isoladamente, cada fenômeno. A abordagem qualitativa defende a sintetização dos fenômenos em unidades que compõem totalidades organizadas. Tal abordagem considera todos os elementos de uma circunstância, levando em conta as suas interações e influências mútuas (ANDRÉ; GATTI, 2010).

De acordo com André e Gatti (2010), as pesquisas de abordagem qualitativa constituem uma categoria investigativa que responde à provocação do entendimento das características formadoras do ser humano, abrangendo suas relações e construções culturais, em suas particularidades grupais, comunitárias ou pessoais. A proposta desse tipo de pesquisa é a de ruptura das proteções que separam o pesquisador do pesquisado. A abordagem qualitativa defende novos pontos de vista: a não neutralidade, a associação contextual e a percepção de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A pesquisa qualitativa está mais relacionada à investigação de dados sobre as motivações de um determinado grupo, que tenta entender e explicar determinados comportamentos, os posicionamentos e as expectativas dos indivíduos de um grupo. Não tem a intenção de obter números como resultados e, muitas vezes, apresenta dados imprevisíveis.

De acordo com Ludke e André (1986), recuperando os escritos de Bogdan e Biklen (1982), o conceito de pesquisa qualitativa é discutido e são propostas cinco características que distinguem esse tipo de estudo: i) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; ii) os dados coletados são preeminentemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; iii) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades,

nos procedimentos e nas interações cotidianas; iv) o "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente, inacessível ao observador externo; v) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Portanto, entendemos, pela natureza deste trabalho, apresentado por meio de um estudo de caso, que o método qualitativo é o mais adequado. Pelo fato de a pesquisa estar relacionada a situações intraescolares, a coleta de dados é predominantemente de caráter descritivo, tendo o foco no processo da manifestação do problema, buscando o entendimento dos significados que as pessoas envolvidas atribuem ao objeto de pesquisa. Ao considerarmos os diferentes pontos de vista sobre a questão investigada, foi feita uma análise que seguiu um processo indutivo. Além disso, por meio da verificação dos dados, formamos nossas abstrações à luz do referencial teórico.

Visando à execução de uma pesquisa de campo, que colabore com o entendimento do problema evidenciado no primeiro capítulo e responda à pergunta principal do caso de gestão apresentado, foi selecionado um roteiro metodológico, embasado pelas considerações que a bibliografia sobre o assunto apresenta. Assim, tornamos viável a coleta de dados de maneira mais fidedigna possível.

Para a execução da pesquisa de campo, foi necessário o levantamento de documentos e registros da escola investigada, tais como: Projeto Político Pedagógico, atas de registro de reuniões, regimento escolar, relatórios gerados pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar, além dos dados de desempenho escolar desenvolvidos pelo Simave.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas com duas ex-gestoras que atuaram na escola no período pesquisado. Segundo Duarte (2002), a técnica da entrevista semiestruturada permite uma coleta de dados, por meio de um diálogo continuado

entre entrevistado e pesquisador, sendo que o entrevistador conduz a conversa de acordo como os objetivos da investigação.

A partir das informações coletadas, foi possível a construção de uma análise que levou à compreensão mais apurada do problema apresentado. A definição e a delimitação da população que foi entrevistada, bem como o seu nível de representatividade no grupo social em estudo, constituíram uma preocupação, tendo em vista que grande parte do trabalho de campo depende das informações coletadas desse grupo (DUARTE, 2002).

Para a execução das entrevistas semiestruturadas, foi importante a elaboração de um guia de entrevista, com as perguntas-chave fiéis aos objetivos da pesquisa. Houve cuidado em permitir que o entrevistado relatasse o seu ponto de vista, sem a presença de direcionamento, colaborando para uma atmosfera favorável à coleta dos dados. No entanto, tivemos muita atenção para não perder o foco do objeto de pesquisa. Foi necessário assegurar que todos os tópicos necessários para a pesquisa fossem mencionados, bem como zelar pela profundidade e pela conjuntura pessoal que envolvia o entrevistado, de modo a garantir que ele exibisse todas as informações relevantes para a investigação (FLICK, 2004).

As entrevistas, portanto, valeram-se de perguntas abertas que deram maior liberdade ao entrevistado, explorando aspectos que julgamos mais relevantes aos objetivos da pesquisa. O importante foi a constituição de um clima favorável à coleta de todos os itens pré-selecionados pelo entrevistador.

Elegemos, para a realização das entrevistas, referentes à problemática desta pesquisa, a gestora da escola no período de 2007 a 2014 (Apêndice A), por ter estado à frente da direção da escola na maior parte do período investigado, e, também, a vice-diretora da escola no período de 2008 a 2015, que, atualmente, ocupa a função de especialista em educação na escola, responsável pelo Ensino Médio regular (Apêndice B). Essa escolha se justificou por ela ter acompanhado o Ensino Médio como gestora e, também, como pedagoga durante todo o período pesquisado. Além disso, ela participou da construção da maioria dos projetos que foram desenvolvidos para o Ensino Médio, na escola, desde 2003.

No intuito de entender como os demais atores da escola percebem os problemas de desempenho escolar, selecionamos o método do grupo focal, que foi realizado com professores, alunos e, também, com alunos egressos da escola.

Grupo focal, técnica de entrevistar pessoas em grupo, é um método de pesquisa qualitativo, que apresenta resultados interessantes, haja vista permitir a coleta de dados sobre o como as pessoas posicionam-se sobre um determinado assunto, podendo ser utilizado sozinho ou conjuntamente com outras técnicas.

Tomemos, então, o grupo focal como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado (KIND, 2004, p. 126).

Nery (1997) elencou as principais situações em que há indicação para a utilização de grupo focal, quais sejam: exploração inicial com pequenas amostragens da população; investigação profunda de motivações, desejos, estilos de vida dos grupos; compreensão da linguagem e das perspectivas do grupo; teste de conceitos e questões para futuras investigações quantitativas; acompanhamento de pesquisa qualitativa; obtenção de informações sobre um contexto específico; obtenção de informações sobre novos produtos, fenômenos, conceitos etc.

Segundo Gatti (2005), grupo focal é uma técnica empregada com várias intenções, podendo constituir-se como um componente principal da pesquisa e, também, como base para a construção de outros instrumentos de investigação, tais como a entrevista, o questionário ou a observação. Pode ser benéfico em apreciações por triangulação e para a validação de dados. Contudo, segundo Gatti (2005), a técnica apresenta alguns limites. É importante ter cuidado com as generalizações, tendo em vista o pequeno número de participantes. A forma de escolha dos membros do grupo focal também exige atenção e sua utilização determina alguns cuidados metodológicos, além do preparo do moderador.

Em relação à organização e ao desenvolvimento do trabalho com grupos focais, Gatti (2005) explica que o trabalho apresenta o seu planejamento e desenvolvimento em função do problema da pesquisa. O pesquisador necessita que o problema investigado seja bem evidente, bem como as questões que serão discutidas com o grupo. Deve-se elaborar, também, um roteiro prévio de questões para levar aos encontros, todavia, ele precisa ter o tema bem analisado e teorizado.

Ao elaborar o roteiro, foi necessário dar flexibilidade de condições a fim de incentivar as discussões, sem abrir mão dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os convidados não tiveram informações detalhadas a respeito do objeto da pesquisa, atentamos para que essas informações fossem vagas, para que os convidados não viessem para o grupo com opiniões preestabelecidas (GATTI, 2005).

Seguimos as orientações apresentadas em Gatti (2005), que discorre sobre o local das sessões e o registro das interações. A autora destaca que o local adequado pode proporcionar uma maior interação entre os participantes e sugere a disposição do grupo em forma de círculo, para que todos possam ficar face a face. Ela também recomenda o emprego de relatores, gravação em áudio, gravação em vídeo, ressaltando que, mesmo que se empregue a gravação em vídeo, é aconselhável utilizar anotações.

De acordo com Gatti (2005), é recomendável a utilização de dois relatores, fazendo-se, ao término da sessão, uma comparação das anotações. Com relação à gravação em áudio, o pesquisador necessita usar dois gravadores, utilizar um local livre de ruídos e viabilizar uma adequada distribuição dos participantes, a fim de ter sucesso na gravação. Segundo Gatti (2005), é bastante discutível a utilização de vídeo, diante da possibilidade de inibir os participantes. Outro fator que depõe contra a gravação em vídeo é a exposição geral com relação ao rosto e expressões dos participantes, podendo afetar a confiabilidade em relação ao anonimato dos participantes. Assim, realizamos apenas gravação em áudio e anotações.

O número de participantes de um grupo focal e o seu tempo de duração devem estar pautados em uma estratégia que permita a melhor investigação do tema, ou seja, produtivamente. Um grupo muito pequeno de pessoas pode ter dificuldades para expressar opiniões e gerar diálogos satisfatórios. Já um grupo com muitas pessoas pode desviar do assunto proposto e impedir a participação de todos. O tempo de duração também é importante, devendo ser estabelecido de maneira a não causar incômodo aos participantes. Na literatura, normalmente, recomenda-se que os grupos focais tenham entre seis e quinze participantes, com duração entre uma a duas horas (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Não há consenso quanto ao número de participantes para um grupo focal. Alguns autores dizem que esse número, por grupo, deve ser de

6 a 15 pessoas (CHIESA; CIAMPONE, 1999; PEREIRA et al., 1999; SENA; DUARTE, 1999). Outros autores são mais cautelosos quanto ao número elevado de participantes por grupo, apontando, dentre outros problemas, a dificuldade de garantir que todos tenham a oportunidade de falar sem que a discussão se torne excessivamente diretiva (DEBUS, 1988; ROSO, 1997). Esses autores indicam de 8 a 10 participantes por grupo, sendo ideal um número de 5 a 7 integrantes em cada grupo focal. Debus (1988) ressalta que determinadas questões exigem “mini-grupos” para que sejam abordadas em profundidade (KIND, 2004, p. 128).

Além da atenção que deve ser dada ao número de participantes e ao tempo de duração do grupo, Kind (2004) também indica que, de acordo com a bibliografia sobre o tema, o ambiente ideal para a realização de grupos focais precisa contar com privacidade; estar livre de influências sonoras; ser confortável; ser de fácil acesso aos convidados.

A pesquisa foi organizada da seguinte forma: constituímos quatro grupos focais, com participantes de atributos específicos. Discutimos, com cada grupo, a percepção de seus membros em relação ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola em análise.

Cada grupo focal teve como suporte um roteiro com os assuntos a serem discutidos, expostos em apêndices ao final deste trabalho. A previsão de duração foi de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, constituindo 10 minutos para apresentação e motivação, 1 hora para a discussão do assunto proposto e 20 minutos para comentários finais.

Fizemos a opção de formar grupos de quatro a sete participantes, acreditando que, dessa forma, obteríamos maiores chances de participação de cada indivíduo, conferindo à pesquisa a possibilidade de opiniões mais significativas.

Para a realização do grupo focal junto aos professores, optamos por dividir o segmento em dois grupos. Um dos grupos, com quatro participantes, foi formado por professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam do 1º aos 3º anos do Ensino Médio, atualmente, na escola (Apêndice C). O critério elaborado visou à realização de uma discussão sobre desempenho escolar, que contemplasse o ponto de vista de todos os professores das referidas disciplinas, em atividade no Ensino Médio da escola, atualmente. O segundo grupo foi formado por cinco professores das demais disciplinas que atuam no 3º ano do Ensino Médio, escolhidos segundo o critério de tempo de docência na escola (Apêndice D). O motivo dessa escolha deriva do entendimento de que esses professores tiveram maior oportunidade de

acompanhar como se deu o desenvolvimento do problema do desempenho escolar apresentado neste trabalho.

A formação dos grupos focais junto aos alunos foi constituída da seguinte maneira: um grupo focal com seis alunos regularmente matriculados e frequentes no 3º ano do Ensino Médio, distribuídos em distintos níveis de desempenho escolar. (Apêndice E). O outro grupo focal foi realizado com sete alunos egressos que concluíram o Ensino Médio nos últimos cinco anos, distribuídos em níveis diversos de rendimento escolar (Apêndice F).

A escolha por esse tipo de distribuição de grupos focais, abarcando alunos com características distintas, justifica-se por permitir maior número de contribuições singulares, promovendo a possibilidade uma análise mais completa.

Portanto, por meio dessa metodologia, obtivemos elementos engendrados, que, analisados à luz de um referencial teórico, apontaram alternativas para caminhar rumo à compreensão da problemática detectada na escola.

A organização deste trabalho

Esta dissertação é organizada em três capítulos, ancorados aos objetivos específicos do trabalho. O capítulo 1 contempla a exposição do caso com a contextualização do problema e a dimensão de gestão envolvida. Tratamos dos dados que evidenciam a necessidade do estudo e os elementos pesquisados. Abordamos, também, os desafios do Ensino Médio no Brasil, sob o viés do desempenho, as características dessa etapa de ensino e a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante. Na sequência, são apresentadas as características do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, com vistas a descrever as ações desenvolvidas no estado, no intuito de resolver as dificuldades próprias da fase final da Educação Básica. Destarte, temos um cenário coadjuvante, imbricado com o universo da escola onde a pesquisa é desenvolvida.

O capítulo 2 apresenta o debate sobre a avaliação de desempenho e dos resultados do Ensino Médio a partir de autores que se debruçam sobre a temática. Também é apresentada uma análise qualitativa do problema de desempenho escolar da escola em questão. A análise é ancorada à luz do referencial teórico pesquisado, buscando, sempre, ampliar o entendimento sobre o problema. As ações de gestão pedagógica para a administração do problema e o perfil dos alunos da

escola pesquisada também foram analisados. Assim, nesse capítulo, apresentamos os resultados obtidos com as entrevistas e com os grupos focais realizados com alunos, professores e gestores da escola. Procuramos compreender suas percepções e expectativas quanto ao Ensino Médio e o problema do desempenho escolar. Foram utilizados os seguintes autores para o embasamento teórico desse capítulo: Lück (2000; 2009), Arroyo (1992), Silva (2001), Soares (2004), Sammons (2008), Franco e Bonamino (2005), Nunes (2016), Krawczyk (2009), Vianna (2003), Jesus (2008), Machado (2012), Perrenoud (2003), Camargo (1997), dentre outros.

O Capítulo 3 propõe um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado após análises realizadas nos capítulos anteriores e fundamentado em estudos teóricos. A pesquisa de campo forneceu os elementos para subsidiar a proposta de intervenção pedagógica, composta por um conjunto de ações que conduzam a possíveis soluções e que colaborem para reduzir, ao mínimo, os problemas de desempenho escolar, evidenciados nesta dissertação. Na sequência, serão apresentadas as conclusões, referências e apêndices do trabalho.

O presente trabalho apresenta-se com a missão de constituir um paralelo entre os diversos problemas do Ensino Médio evidenciados na escola investigada e suas implicações no desempenho dos alunos. Assim, esperamos, modestamente, colaborar com outras unidades escolares que vivenciam problemas semelhantes.

1 DESEMPENHO ESCOLAR NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

No capítulo 1, é apresentado o caso de gestão a ser investigado. Além disso, são descritos a contextualização do problema, o detalhamento do caso e a dimensão de gestão envolvida. Trazemos dados que evidenciam a necessidade do estudo e os elementos a serem pesquisados.

Pretendemos partir do contexto nacional para o estadual chegando até à Superintendência Metropolitana B e ao universo de estudo proposto. Abordamos as características do Ensino Médio (EM) no Brasil desde a LDB de 1996, abrangendo a dualidade existente no EM (ensino profissionalizante x propedêutico). Buscamos fazer uma retrospectiva dos programas dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula que interferiram no desenvolvimento do EM no Brasil. Discorreremos sobre os problemas que essa dualidade no EM não conseguiu resolver, tais como repetência, evasão, qualidade de ensino, expectativas dos alunos, acesso à escola etc.

Em sequência, traçamos um paralelo entre os acontecimentos no âmbito federal e os programas que foram executados no Estado de Minas Gerais, buscando um maior entendimento das ações implementadas no Estado. Pretendemos, também, associar os programas de cada período aos resultados das avaliações externas obtidos pelas escolas estaduais.

Abordamos, ainda, no capítulo descritivo desta dissertação, o histórico da política educacional mineira em relação ao EM, detalhando as funções e as atribuições dos departamentos que compõem a estrutura administrativa e pedagógica da rede.

Apresentamos, na seção 1.3, as particularidades da escola alvo da investigação. Demonstramos dados com informações do município, bem como sobre o entorno da escola. Abordamos as características da escola, tais como: histórico, infraestrutura, número de matrículas, modalidades de ensino, turnos de funcionamento, séries ofertadas, perfil do quadro de recursos humanos e nível socioeconômico do bairro onde a escola está inserida. Disponibilizamos, também, informações referentes aos resultados das avaliações externas, taxas de abandono, evasão, aprovação e reprovação. Discorreremos sobre a elaboração e a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como sobre os projetos

pedagógicos desenvolvidos no período dos anos de 2011 a 2016. Os dados da escola foram obtidos através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), pelo site Qedu, e pela documentação da secretaria da escola. As informações sobre o município de Contagem, onde a escola está situada, foram adquiridas no site oficial da prefeitura de Contagem e por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na próxima seção, tratamos da busca por um perfil para o Ensino Médio no Brasil.

1.1 Contextualização do Ensino Médio brasileiro

O Ensino Médio no Brasil enfrenta dificuldades de todas as ordens. Algumas estão relacionadas com a conjuntura socioeconômica, que, por vezes, contribui para o estímulo do trabalho precoce, para o envolvimento como o uso e o tráfico de drogas, além de ser um dos motivos da violência familiar e no entorno das escolas. Existem, também, outros problemas que estão acoplados a questões ligadas à organização das unidades escolares. São eles: conteúdos com pouca conexão com a realidade dos alunos; deficiências na formação inicial dos docentes, relacionamento ruim entre alunos e professores; falta de preparo dos gestores escolares; desmotivação docente; condições de trabalho deficientes; violência dentro do ambiente escolar; políticas públicas educacionais desconexas; e infraestrutura precária das unidades educacionais. Diante desses problemas, a oferta de uma educação pública não excludente e de qualidade constitui-se como um grande desafio a ser superado.

Entender a estrutura do Ensino Médio brasileiro, sobrepondo à sua contextualização histórica, é imprescindível para iniciarmos a investigação que propomos nesta dissertação. Portanto, é realizada uma caracterização do Ensino Médio no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estabelecendo um relacionamento entre as políticas educacionais e as diferentes conjunturas políticas e econômicas que sobrevieram até os dias atuais.

A LDB foi aprovada em 1996, durante o governo de FHC, dentro de um contexto mundial no qual os sistemas educacionais estavam sendo reformados para se ajustarem às novas demandas da nova ordem mundial, inclusive com a influência

de diversos organismos internacionais. Essas demandas pressionavam por uma maior democratização do acesso à escola e ao conhecimento.

Durante os anos que antecederam o governo FHC, aconteceram importantes eventos mundiais que influenciaram na elaboração da LDB/96. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003), a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, deu início a um amplo projeto de educação em plano mundial, financiada pelas agências Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien marcou uma concepção que vigoraria na década de 1990, tendo como principal ideia a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Estando o Brasil dentre os signatários com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi pressionado a desenvolver ações voltadas para as políticas educacionais no decorrer da década. As intervenções seriam direcionadas para a escola, família, comunidade e meios de comunicação. Todo o processo teria o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2003, p.98).

No ano de 1990, a CEPAL² publicou o documento *Transformación productiva con equidad*, que destacava a premência de ações que promovessem modificações educacionais que aprimorassem os conhecimentos e as habilidades específicas das pessoas, vez que era urgente a demandada pela reestruturação produtiva. Em 1992, foi publicado, pela CEPAL, um documento sobre a questão, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, atrelando a educação e o conhecimento ao desenvolvimento nos países do Caribe e da América Latina. A urgência das ações, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003), estava pautada na necessidade do mercado de mão de obra capacitada, de boa aplicação

² A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução nº 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a resolução nº 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social (CEPAL, 2017).

da produção científico-tecnológica e na promoção de cidadania e da competitividade.

O Banco Mundial³ e a UNESCO também tiveram importante papel para impulsionar as reformas. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, entre 1993 e 1996, coordenada pelo francês Jacques Delors, deu origem ao Relatório Delors. Nesse relatório, fez-se uma análise do “contexto planetário de interdependência e globalização”, ratificando-se a existência de exclusão social e do desemprego também em países ricos. Destarte, o relatório faz indicações de harmonia, de conciliação, de colaboração e de solidariedade, para arcar com os conflitos da globalização. O documento conclui que a educação seria um instrumento basilar para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, sobretudo, a educação de nível médio.

Nesse contexto, o Ensino Médio brasileiro acelerou sua expansão gradativa em meados da década de 1990. A constituição de 1988 definiu, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988), enquanto a LDB, em seu art. 4º, inciso II, estabelecia a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996). Segundo Krawczyk (2009), essas ações apresentaram alterações importantes no que diz respeito ao papel do Estado e da família em relação ao Ensino Médio. A LDB, além de assegurar o progresso da universalização dessa etapa, agora também obrigava o Estado a garantir sua oferta. Destarte, as famílias, a partir de então, deveriam assumir a responsabilidade pela permanência de suas crianças e adolescentes na escola.

De acordo com Krawczyk (2009), essa necessidade de mais escolarização não teve origem apenas na vontade das camadas populares, mas na exigência econômica de tornar o país mais eficiente para competir no cenário econômico internacional. Políticas de conclusão do Ensino Fundamental, correção de fluxo e o aumento das demandas de escolarização foram produzidas diante do aumento das

³ O Banco Mundial, agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. O Banco Mundial tem como principal objetivo atacar a pobreza. Os programas de investimento na Educação Básica são considerados um dos mecanismos fundamentais para de a diminuição das desigualdades. Por meio de um conjunto de reformas educacionais, o Banco Mundial promove o desenvolvimento da qualidade da educação básica, mobilizando e alocando recursos financeiros e definindo de políticas e estratégias baseadas em análises econômicas (ALTMANN, 2002).

exigências do mercado de trabalho. Diante dessa demanda, a LDB instituiu a Educação Básica regular em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o Ensino Médio a etapa final da formação básica e comum a todos os cidadãos. A LDB, em seu artigo 22, ainda estabelece como finalidades da Educação Básica:

art. 22- A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Como explanamos anteriormente, as concepções socioeconômicas e políticas predominantes na época influenciaram as reformas educacionais na década de 1990. As políticas públicas tomam um sentido inverso ao que acontecera após a Segunda Guerra Mundial. A busca pelo estado de bem-estar social foi colocada em segundo plano e as políticas sociais entendidas como motivo da crise dos mercados de capitais. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003), nesse período:

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003, p. 95).

Os maiores interessados na promoção de reformas na educação eram os organismos internacionais vinculados aos mercados que visavam assegurar os mecanismos necessários para a manutenção da rentabilidade das grandes corporações, como podemos comprovar na citação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003).

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD),

passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2003, p. 96).

Em face do contexto em que a Educação Básica no Brasil foi se desenvolvendo e tendo como recorte a década de 1990, verificamos que os problemas na sua concepção extrapolam o domínio nacional e o escolar, visto que se relacionam com a história, com a cultura e com a conjuntura econômica mundial, embora sofram influência de peculiaridades próprias de nosso arranjo sociocultural.

O provisionamento de recursos necessários à expansão da Educação Básica no Brasil foi estabelecido na Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A maior inovação do FUNDEF consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos destinados à educação por meio da Constituição Federal.

A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à educação. Por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, 60% desses recursos (ou 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficavam reservados ao Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, estabelece novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, considerando a quantidade de alunos atendidos em cada rede de ensino. Contudo, o FUNDEF não contemplava o financiamento do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e nem a Educação Infantil.

Portanto, a partir da substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), houve um aumento de recursos para o Ensino Médio. Contudo, o FUNDEB acolheu novos níveis de ensino e acabou por comprometer os

recursos da União destinados à Educação Básica, colocando a qualidade do ensino refém da disponibilidade financeira. De acordo com Oliveira e Teixeira (2009),

O FUNDEB amplia os níveis de ensino a serem atendidos, compromete a União com recursos para o financiamento da educação, estabelece coeficientes de diferenciação para a destinação de recursos entre os diferentes níveis e modalidades de ensino – complementa aspectos do Fundo para o ensino fundamental, respondendo a críticas que haviam sido feitas na década anterior. Mas a preocupação com a qualidade da educação, embora anunciada por seus formuladores, continua submetida à razão contábil instituída pelo FUNDEF (OLIVEIRA, R.; TEIXEIRA, 2009, p. 11).

A prioridade na década de 1990 foi a universalização do Ensino Fundamental para a faixa etária correspondente, seguida por programas de correção de fluxo idade/série como forma de diminuir o déficit de escolaridade no Brasil. Na etapa seguinte, o Ensino Médio, não havia por parte do Estado um comprometimento com a universalização prevista na Constituição, a ser alcançada progressivamente. Segundo Kuenzer (2000),

a partir desse nível, o Estado se descompromete com a universalização, prevista na Constituição para ser atingida progressivamente, e passa a trabalhar com o conceito de equidade, no sentido de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a equidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano. Em seus documentos para os países pobres, o Banco Mundial adota esse conceito, justificando a inadequação da concepção de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos “naturais”, que não se alteram significativamente pela permanência no sistema educacional. Dessa ótica, a universalização significa desperdício, e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno (Banco Mundial 1995) (KUENZER, 2000, p. 23).

As políticas e os programas governamentais destinados ao Ensino Médio originaram um problema de identidade para essa etapa de ensino. De acordo com o §2º do artigo 36 da LDB, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). A LDB congrega todas as modalidades de educação, constituindo uma possível integração entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Na concepção de Kuenzer e Grabowski (2006), a LDB propõe enfrentar a dualidade estrutural que tem

constituído a educação profissional ao longo de sua história. Para tal, a educação é definida em um conceito mais amplo, com a aceitação de que a educação profissional contribui para a superação dos limites da educação escolar e das dimensões pedagógicas que levam em conta todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa visão percebe a educação propedêutica como essencial, mas enxerga o mundo do trabalho como uma das dimensões educativas. O art. 35 da LDB comprova tal alegação quando estabelece as seguintes finalidades da Educação Básica:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Contudo, por meio da promulgação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a), a dualidade estrutural da educação profissional ganha relevância. Nesse decreto, que foi revogado em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a formação técnica é estimulada nos estudos pós-médios, visto que passa a ter organização curricular independente do Ensino Médio, como podemos verificar no art. 5º da lei: Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997a).

O ensino profissionalizante, a partir desse decreto, passa a ser oferecido de forma concomitante para os alunos que estão cursando o Ensino Médio, ou subsequente, para os alunos que concluíram o Ensino Médio. Por meio desse decreto, foi retirada da escola a possibilidade da promoção de uma Educação Profissional que fosse integrada ao Ensino Médio. Segundo Ramos (2004 p.40), o decreto nº 2.208, de 17/04/97, ao regulamentar a Educação Profissional, inviabilizou a constituição de um projeto de Ensino Médio que integrasse formação básica e

profissional em um mesmo currículo. Tentou-se atribuir uma identidade ao Ensino Médio por meio de lei, compreendendo de forma reducionista a formação da “unitariedade” dessa etapa de ensino. Atribuiu-se à questão uma dificuldade meramente pedagógica (KUENZER, 1997), simplificando sua resolução por meio de alterações de ordem estrutural.

A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico teve impulso a partir de 2003, com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da república. Nesse período, houve um assessoramento das Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação. Elas foram coordenadas por técnicos e auxiliadas por pesquisadores que tinham expectativas de um governo democrático e popular e que pudesse lançar uma nova visão sobre o Ensino Médio. Diante da nova perspectiva, foram realizados seminários, nos quais representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais estiveram presentes. O objetivo era o de debater mudanças na Política do Ensino Médio e da Educação Profissional, assim como apresentar propostas para a minuta do decreto que revogaria o Decreto nº. 2.208/1997 (BRASIL, 1997a).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), com a promulgação de um novo decreto, acreditava-se que, provisoriamente, poder-se-ia assegurar a “pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino”, além da mobilização da sociedade civil sobre o assunto, até que uma profunda reformulação pudesse ser realizada na LDB. Entretanto, isso ocorreu de forma acanhada e a proposta de integração entre a Educação Básica e a Profissional fragmentou-se. O Ministério da Educação foi reestruturado e assentou o Ensino Médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica. O ensino técnico, por sua vez, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091) afirmam que: “[...] a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema”.

Assim sendo, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a) foi revogado com a entrada em vigor do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que propunha conservar as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes da mesma forma que no Decreto nº 2.208/97. Contudo, dentro de uma perspectiva de formação humana que integrasse a ciência, a cultura e o trabalho. A expectativa do novo Decreto era a de, ao admitir a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes

da formação no Ensino Médio, trazer para o setor da Educação Profissional um avanço considerável, assegurando a sua integração com a Educação Básica. Todavia, poucos estados implantaram o Ensino Médio Integrado nas redes públicas seguidamente à publicação do novo Decreto.

Além da preocupação com a identidade do Ensino Médio relacionada à sua dualidade entre ensino profissional e propedêutico, outras inquietações mostraram-se presentes, como observado no Plano Nacional de Educação, estabelecido em 2001 pela lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O referido PNE definiu em termos legais metas para Ensino Médio que deveriam ser alcançadas até o ano de 2011. Nele constava um diagnóstico do Ensino Médio da época, com a forte preocupação quanto a essa etapa da Educação Básica, tal como demonstrado no item 3.1 do documento.

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional.

Justamente em virtude disso, no caso brasileiro, é particularmente preocupante o reduzido acesso ao ensino médio, muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento, embora as estatísticas demonstrem que os concluintes do ensino fundamental começam a chegar à terceira etapa da educação básica em número um pouco maior, a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais terão efeito cumulativo. Ao final de alguns anos, resultarão em uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e étnica do alunado do ensino médio (BRASIL, 2001, s/p).

O PNE 2001/2011 estabelecia diversas metas para o Ensino Médio, dentre as quais podemos destacar: i) ofertar vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por Ensino Médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no Ensino Fundamental; ii) reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de maneira que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível; iii) assegurar, em cinco anos, que todos os professores do Ensino Médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram; iv) melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e

avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados e; v) adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos (BRASIL, 2001). Todavia, a maior parte das metas não foi concretizada, principalmente por falta de previsão de financiamento. No entanto, o PNE 2001/2011 acabou por servir de experiência para a aprovação de um PNE mais sintético no ano de 2014.

No ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que garantiu a obrigatoriedade de estudo a crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, dando força ao intento de universalizar o Ensino Médio à população brasileira e cooperando com sua especificidade de ser a etapa que finaliza a Educação Básica (BRASIL, 2009)

Em 2014, foi aprovado o PNE 2014/2024, com um texto que se diferencia positivamente do anterior por ser mais factível. São, ao todo, 20 metas que, se colocadas em prática, teriam potencial de trazer melhorias significativas à educação brasileira. O problema do financiamento ocorrido com o PNE 2001/2010 foi levado em consideração, tendo o documento provisionado 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na próxima década para a educação. Entretanto, as recentes medidas de ajuste econômico promovidas pelo governo de Michel Temer, a partir de 2016, e os possíveis efeitos da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016)⁴ tendem a inviabilizar, novamente, o financiamento da educação brasileira.

Recentemente, entrou em vigor a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio. Foi uma reforma feita às pressas pela equipe do governo, com caráter autoritário, por meio de medida provisória. Foi elaborada sem consultar professores, estudantes e especialistas, sendo duramente criticada pela comunidade e, também, por setores do Ministério Público Federal.

Dentre as principais medidas, destacam-se: a admissão do professor com notório saber; a flexibilização curricular, por meio de módulos e sistema de crédito, o rebaixamento do ensino de disciplinas como Sociologia e Filosofia que, apesar obrigatórias, não serão ofertadas em todo o percurso; a educação a distância; a

⁴ A Emenda Constitucional nº 95 estabeleceu um limite para os gastos do governo federal durante 20 anos, a partir de 2017, tendo como base o orçamento do governo em 2016. Gastos com saúde e educação passarão a cumprir a regra apenas a partir de 2018.

possibilidade do estabelecimento parceria com o setor privado; o tempo integral, que poderá resultar em efeitos sobre os estudantes trabalhadores.

Segundo Motta e Frigotto (2017), a Lei nº 13.415, derivada de uma medida provisória, apresentada de forma autoritária, sem consulta à sociedade, é imprescindível para apoiar a brutalidade da Emenda Constitucional 95, que manifesta o desmonte dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para áreas essenciais como a educação, saúde, cultura, traduzindo o ideário liberal-conservador que tomou conta do cenário nacional após o golpe de 31 de agosto de 2016, que levou à presidência da república Michel Temer. Ainda de acordo com Motta e Frigotto (2017):

[...]trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA, FROGOTTO, 2017, p. 369)

Percebe-se a existência de uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, assim como uma melhor definição das suas finalidades, além da necessidade de melhoria da qualidade do ensino que é ofertado. Porém, todas essas oscilações de políticas educacionais acabam refletindo nos resultados apresentados nas avaliações de larga escala, que mensuram o desempenho educacional no país.

As avaliações em larga escala no Brasil começaram a ser difundidas por meio das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas. Foram concebidas como instrumentos de gestão para as redes de ensino, além de serem compreendidas como métodos de responsabilização dos profissionais da educação. Implementadas por meio de provas padronizadas, as avaliações provocaram uma discussão, na qual há posições bastante divergentes em relação à utilização de seus resultados (BAUER; ALAVERSE; OLIVEIRA, 2015).

A avaliação padronizada, comumente, é justificada pela necessidade de mudanças nas concepções de gestão na educação. Por meio das avaliações,

procura-se induzir que os sujeitos envolvidos no processo educativo adotem práticas mais eficientes. Além disso, contribui para a disseminação de um novo discurso acerca da gestão da escola pública, vislumbrando que os resultados das avaliações contribuam para um gerenciamento mais eficaz dos recursos disponíveis, tendo em vista que apontam para a responsabilização de educadores e gestores (KLEIN; FONTANIVE, 1995).

Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), o controle do processo educativo tem sido exercido por meio dos resultados obtidos pelos estudantes em provas padronizadas, comparadas e analisadas ao longo do tempo, sendo, posteriormente, apresentadas como comprovação da aferição da qualidade educacional. Portanto, as avaliações fornecem informação, análise, regulação, monitoramento, controle e legitimação das políticas, tanto para os sistemas de ensino, quanto para as pessoas.

Ainda de acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), existem outros argumentos favoráveis à adoção das avaliações em larga escala, sintetizados, a seguir:

- i) responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos, sendo essa responsabilização considerada um dos maiores benefícios das políticas avaliativas;
- ii) criam uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados;
- iii) com a divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações, os pais podem acompanhar como os alunos, de uma determinada escola, estão se desenvolvendo, o que possibilita a escolha por melhores escolas e, conseqüentemente, pressiona as unidades educacionais;
- iv) produzem diversas comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas da região ou, até mesmo, do país, que podem ser usadas na melhoria de currículos inadequados;
- v) as provas padronizadas são mais neutras e objetivas e, comumente, corrigidas por meio de programas computacionais, permitindo manter o anonimato dos estudantes e reduzindo a subjetividade intrínseca às correções realizadas pelos docentes em sala de aula;
- vi) asseguram a composição de bases de dados objetivas, que possibilitam acompanhar a evolução do ensino, otimizando a tomada de decisões educacionais e a criação de políticas públicas;

vii) responsabilizam os próprios estudantes por sua aprendizagem, permitindo a criação de incentivos para melhoria da aprendizagem.

Entretanto, existem muitas críticas às avaliações padronizadas. Segundo Arelaro (2003) e Esteban (2012), tais avaliações surgem no intuito de responder a pressões, para modificações na administração e no controle das redes de ensino. Tais pressões seriam procedentes de organismos multilaterais que tentam conferir ao Brasil uma pauta educacional transnacional.

Em outra linha de pensamento, há aqueles que criticam as avaliações em larga escala pela importância que estas têm assumido, direcionando políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*). Também não faltam censuras em relação às políticas de alto impacto, como a atribuição de premiação a professores e escolas (FREITAS, 2013).

Podemos inferir que as avaliações em larga escala possuem uma relevância no contexto político. Seus propósitos e efeitos nos sistemas educacionais são constantemente alvos de análises que colaboram para compreender como estas influenciam no desempenho escolar.

Um dos indicadores nacionais que monitoram a qualidade na educação no Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi estabelecido para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o País, ambas são realizadas a cada dois anos. As metas do IDEB são individualizadas para cada escola e rede de ensino. O objetivo do Brasil quanto ao IDEB é o de alcançar 6 pontos até 2022, o que corresponde à média do sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2017b).

⁵ O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil e a Saeb, avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (QEDU, 2017b).

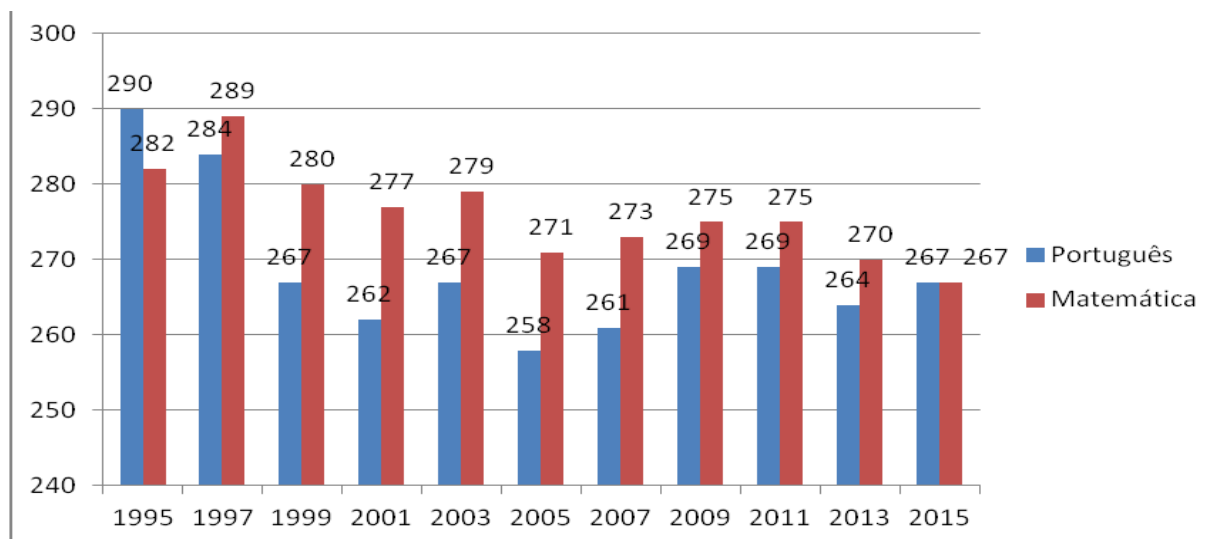
Tabela 1 - Evolução do IDEB do Ensino Médio no Brasil de 2005 a 2015

Ano	IDEB
2005	3,1
2007	3,2
2011	3,4
2013	3,4
2015	3,5

Fonte: Qedu (2017a). Tabela elaborada pelo autor.

Os dados da tabela revelam que os avanços, nos últimos anos, tendo em vista o IDEB do país, foram muito tímidos. Os indicadores demonstram que o Ensino Médio continua a ser uma etapa da escolarização na qual os desafios ainda são muitos e precisam ser efetivamente enfrentados.

Segundo dados do INEP divulgados em setembro de 2016, o desempenho de estudantes no Ensino Médio, em Português e Matemática, em 2015, nas avaliações do SAEB, foi inferior ao primeiro resultado da série há 20 anos, demonstrando o grande desafio em melhorar o desempenho dos estudantes nessa etapa da Educação Básica.

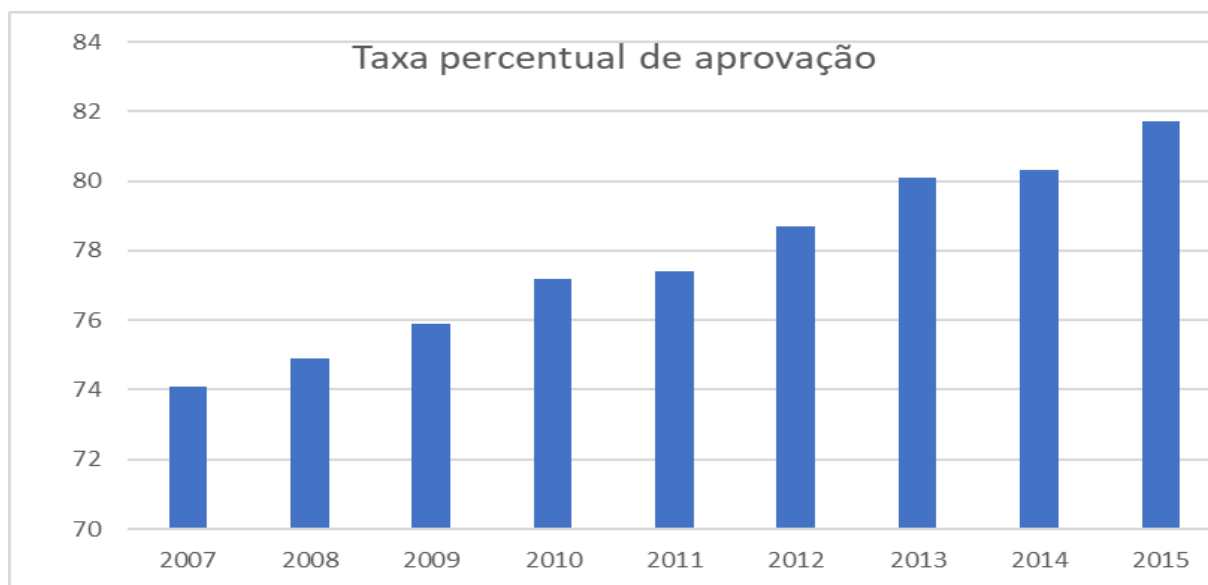
Gráfico 1 - Evolução dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb do Ensino Médio no Brasil de 1995 a 2015

Fonte: INEP, 2015. Gráfico elaborado pelo autor.

Em 2015, a proficiência média em Língua Portuguesa na etapa de ensino foi 267. A média nacional melhorou em relação a 2013, quando ficou em 264. No entanto, está abaixo dos 268 obtidos em 2011 e dos 290 registrados pelos

estudantes de 1995. A proficiência média em Matemática apresenta redução desde 2011, quando era 274. Em 2015, a média foi 267. Vinte anos antes, em 1995, a proficiência média era de 281,9.

Gráfico 2 - Evolução da taxa de aprovação do Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2016.



Fonte: INEP, 2015. Gráfico elaborado pelo autor.

Há de se ressaltar que O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática e no fluxo escolar. Verificamos que, conquanto a taxa de aprovação no EM tenha aumentado no período observado no gráfico 2, essa evolução não foi suficiente para a melhoria dos índices do IDEB, visto que o índice leva em consideração os resultados de aprendizagem associados ao fluxo escolar.

O Saeb ocorre a cada dois anos. Em novembro de 2015, a avaliação foi aplicada em todas as escolas públicas brasileiras com no mínimo de 20 estudantes, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, o que representa aproximadamente 4 milhões de estudantes. Também foi considerada uma amostra de instituições privadas com dez ou mais estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. O Saeb também contempla uma amostra de escolas públicas municipais e estaduais com dez a 19 alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e uma amostra de escolas públicas estaduais e municipais com dez ou mais alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio.

Os resultados do ano de 2015 colocam os estudantes do Ensino Médio no nível 2, de uma escala de 8, de acordo com escala do MEC, em Português; e no nível 2, de uma escala de 10, em Matemática. Tal situação denota que os alunos têm problemas com interpretações de texto e operações matemáticas pouco complexas como soma, subtração, multiplicação e divisão.

A proficiência considerada adequada para o Ensino Médio é 300 em Língua Portuguesa e 350 em Matemática, segundo critério fixado pelo Todos pela Educação⁶. Esses números consideram o desempenho dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na avaliação internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

A construção de um país bem-sucedido passa, decisivamente, pela garantia do ensino de qualidade para todos. No Brasil, muitos são os desafios existentes no caminho para conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos. Segundo Lück (2009, p.7), as escolas necessitam ter mais autonomia para decidir sobre o seu funcionamento, precisam assumir a responsabilidade pelo cumprimento de suas metas de aprendizagem. Tais metas, conseqüentemente, devem ser bem definidas e divulgadas a toda a sociedade.

Podemos ponderar que as avaliações externas são uma ferramenta bem eficiente para o monitoramento da qualidade da educação, considerando que utilizam metodologia científica e fornecem informações objetivas para a tomada de decisão, práticas pedagógicas e fomento de políticas públicas. O grande desafio é que, apesar das avaliações em larga escala, ainda há pouco entendimento em relação ao tipo de resultado que esses exames podem oferecer. Ainda é necessário que os resultados dessas avaliações sejam acessíveis a alunos, pais, professores, empresários e políticos, tornando possível a análise dos dados e promovendo modificações significativas na educação (LÜCK, 2009, p.7).

Ainda segundo Lück (2009, p.7), a qualidade da educação também está atrelada ao fortalecimento do magistério, com a promoção de melhorias na remuneração e o aumento da responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas. Tal fortalecimento passa por uma formação inicial e

⁶ O movimento Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.

continuada dos professores, além da seleção e retenção dos educadores que evidenciam maior capacidade para garantir o aprendizado de qualidade.

Diante dos resultados educacionais obtidos no Ensino Médio brasileiro, podemos perceber a importância do desenvolvimento de estudos que objetivem a compreensão dos fatores que possam estar associados ao desempenho dos alunos matriculados nas escolas de Ensino Médio no Brasil.

A próxima seção aspira estabelecer uma análise, considerando as características particulares do Ensino Médio no estado de Minas Gerais. Pretendemos, ainda, preparar o pano de fundo para analisarmos a Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, alvo de nossa investigação.

1.2 Panorama do Ensino Médio em Minas Gerais

O presente estudo de caso pretende abordar, considerando a dimensão da gestão escolar, a problemática das variações nos resultados do PROEB da Escola Catarina Jorge Gonçalves, refletindo sobre o planejamento de ações pedagógicas e sua implementação. Busca compreender, ainda, o clima escolar, baseando-se na relação entre alunos e professores, direção e comunidade escolar, com vistas a analisar e refletir sobre o problema ora apresentado. Para tanto, discorreremos acerca da estrutura administrativa e pedagógica da rede estadual de ensino, bem como sobre o histórico do Ensino Médio no estado de Minas Gerais.

1.2.1 Breve histórico da política educacional mineira em relação ao Ensino Médio

Antes de abordarmos o histórico da política educacional mineira, é realizada uma breve explanação sobre o funcionamento dos órgãos ligados à educação estadual mineira.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, instância máxima dentro da estrutura organizacional da educação mineira, está diretamente vinculada ao Conselho Estadual de Educação, ao Conselho Estadual de Segurança Alimentar, e ao Conselho Estadual de acompanhamento e controle social do FUNDEB. Também estão diretamente vinculados à Secretaria de Estado de Educação o gabinete, as assessorias de apoio administrativo, comunicação social, gestão e planejamento, relações institucionais e assessoria jurídica, além da auditoria setorial.

Subordinadas às instâncias diretamente ligadas à Secretaria de Estado de Educação, estão as Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica, de Gestão de Recursos Humanos e a de Informações e Tecnologias Educacionais. Além das subsecretarias, estão subordinadas a tais instâncias as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional (Magistra). Submissas às Superintendências, estão todas as diretorias, dos mais diversos assuntos educacionais. As escolas, por sua vez, estão diretamente ligadas às SRE, que as orientam e fiscalizam por meio do serviço de inspeção escolar.

Explicada a estrutura organizacional da educação em Minas Gerais, abordamos, nesta seção, os aspectos da política educacional do Estado de Minas Gerais relacionados ao Ensino Médio, desde o início da década de 1990. Esse recorte temporal foi escolhido por estar em consonância com o momento em que a Educação Básica começou a constar na legislação e nas políticas educacionais brasileiras. Por meio da promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, com a publicação da LDB de 1996, a Educação Básica começou a ser vista como direito subjetivo, tornando-se, portanto, alvo de políticas públicas que pudessem garantir o cumprimento da legislação.

A atual política de educação do estado de Minas Gerais começou a ser desenhada nas administrações dos governadores Hélio Garcia, que governou Minas Gerais entre 1991 e 1994, e Eduardo Azeredo, que esteve à frente do governo mineiro entre 1995 a 1998. Nesse período, as mudanças instituídas na política de educação mineira tornaram o estado de Minas Gerais pioneiro na construção de modelos para a educação, influenciando, até mesmo, políticas nacionais para o setor (OLIVEIRA, D., 2000).

Sob o lema “Minas aponta o caminho”, o governo de Hélio Garcia, que teve, como Secretário de Estado de Educação, o Sr. Walfrido dos Mares Guia, atuou no sentido da desconcentração administrativa, delegando às escolas maiores responsabilidades no que tange à administração de recursos financeiros, fluxo escolar e formação de professores. Essas reformas refletiram em alterações expressivas na composição, estrutura e gestão da rede estadual de educação de Minas Gerais e imputaram às unidades escolares e aos sujeitos que compõem a comunidade escolar a responsabilidade pelos resultados educacionais obtidos (OLIVEIRA, D., 2000).

Elencamos, a seguir, algumas políticas que foram adotadas no governo de Hélio Garcia:

Quadro 1 - Políticas adotadas no Governo de Minas Gerais

Nova organização do ciclo básico, com a adoção da promoção automática
Alterações na forma de seleção dos diretores das escolas
Programa de avaliação da escola pública
Constituição dos colegiados escolares
Descentralização administrativa e pedagógica das unidades escolares
Capacitação para dirigentes escolares
Capacitação dos professores em atividade no estado e por meio de formação continuada
Melhor aproveitamento do espaço escolar
Criação de um sistema de monitoramento e avaliação escolar
Aprimoramento da rede física das escolas

Fonte: Pedrosa e Sanfelice (2005). Elaborado pelo autor.

Ainda segundo Pedrosa e Sanfelice (2005), na gestão de Hélio Garcia, foram propostas mudanças estruturais na educação, de forma a buscar a universalização e a qualidade do ensino público. Foi implementado o Programa de Qualidade Total em Educação, idealizado em 1992, pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO), em conjunto com a Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais e da *Union of Japanese Scientist and Engineers* (JUSE). Foram adotadas orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa, que levaram a tecnologia gerencial do Controle da Qualidade Total às escolas da rede pública mineira e também à concretização de novas parcerias entre estado e municípios, além de empresas privadas.

No governo Azeredo, sob o slogan “Minas para Todos”, houve a continuação das práticas de gestão de Hélio Garcia, nomeando, para Secretário de Estado de Educação, o irmão de Walfrido dos Mares Guia, agora vice-governador do estado. Acompanhando o viés político do governo anterior e também reproduzindo o tipo de gestão implementada na esfera federal, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de reformas neoliberais tiveram continuidade também no estado de Minas Gerais. Nesse sentido, Eduardo Azeredo conseguiu sustentação política no âmbito estadual, integrando Minas Gerais ao modelo político predominante no período.

Durante o governo de Azeredo, foi lançado o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que pretendia dirimir a ocorrência de altas taxas de distorção

idade/série em toda a Educação Básica no estado de Minas Gerais. Esse programa propunha a aceleração escolar para os alunos que não conseguiram concluir sua escolaridade na faixa etária apropriada. O programa abarcava dois projetos: “Acertando o passo”, destinado para as séries finais do Ensino Fundamental, e “A caminho da cidadania”, voltado para o Ensino Médio. Nesse projeto, os currículos eram organizados semestralmente, de modo a admitir que o aluno pudesse abreviar o seu processo de aprendizagem e seus estudos, reintegrando-se ao fluxo escolar (MINAS GERAIS, 1998).

A gestão Eduardo Azeredo tinha como proposta que as escolas estaduais, na busca de uma educação de maior qualidade, focassem na formação propedêutica e instituíssem parcerias com os setores produtivos para oferecer cursos profissionalizantes. Nesse sentido, os estudantes poderiam optar pelo ensino técnico na forma de cursos pós-médios, que poderiam ser realizados simultaneamente ao Ensino Médio ou posteriormente à sua conclusão. Segundo Pires (2003), os cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas deveriam ser ofertados pelo Estado em parceria com organizações sociais, instituições particulares, instituições ou empresas governamentais interessadas na habilitação profissional.

O processo de integração com os municípios foi outro aspecto que teve relevância no governo de Azeredo. A municipalização de parte das escolas era reivindicada pelo estado, que ponderava um melhor emprego da capacidade física instalada nos municípios, além de visar também à melhor utilização de recursos públicos aplicados à educação. Segundo Oliveira D. (2000), a integração entre o estado e os municípios era executada por meio de acordos que se limitavam à transferência do acolhimento de alunos matriculados às prefeituras, preferencialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em troca da transferência do atendimento do Ensino Fundamental ao município, o estado se comprometia em oferecer o Ensino Médio, através de uma política de nucleação de escolas. Diversas unidades escolares em regiões mais isoladas foram fechadas, principalmente em zonas rurais, gerando o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos mais próximos, incumbindo às prefeituras de se responsabilizarem pelo transporte escolar. A redistribuição de recursos por meio do FUNDEF contribuiu para convencer os municípios a assumirem o atendimento do Ensino Fundamental.

Com a universalização do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de oferta à população, o número de concluintes dessa etapa aumentou significativamente,

influenciando a demanda por vagas na etapa posterior, forçando a expansão do Ensino Médio, ratificado pelo crescente número de matrículas para essa etapa da Educação Básica no âmbito estadual. Contudo, o Ensino Médio tornou-se dependente do Ensino Fundamental, pela carência de recursos específicos para a modalidade, tais como: manutenção, rede física, pessoal e insumos necessários. Todavia, os programas e os projetos realizados pelos governos de Hélio Garcia e Azeredo conseguiram recursos das organizações internacionais, como o Banco Mundial, de modo a contribuir com as medidas alvitradas. O Ensino Médio dependia dessas “parcerias”, consideradas indispensáveis diante da ausência de outras formas de financiamento.

Segundo Pedrosa e Sanfelice (2005), podemos verificar que o estado de Minas Gerais pode ser considerado um laboratório de experiências políticas para a educação, proporcionando rica base material para a implementação do projeto neoliberal⁷ no Brasil, a partir dos governos de Hélio Garcia e Eduardo Azeredo.

Assim, ao efetuarmos uma análise mais crítica de todas essas mudanças que ocorreram em Minas Gerais, no decorrer dos anos 1991 a 1998, verificamos que houve uma continuidade de propostas educacionais nesses dois governos. Os motivos que levaram à implementação da Reforma Educacional em Minas Gerais são decorrentes, especialmente, da necessidade dos agentes produtivos do preparo da força de trabalho que atendesse às demandas do grande capital, com o qual o estado buscava aproximação em atendimento à lógica neoliberal.

Com o término do governo de Eduardo Azeredo, assumiu o governo de Minas o ex-presidente Itamar Franco, que dirigiu o estado entre 1999 e 2002. Com o lema “Levanta Minas”, Itamar Franco assume uma posição bastante crítica em relação às políticas do governo anterior, pontuando duramente a postura de submissão, assumida por Eduardo Azeredo frente ao Projeto Político-econômico colocado em prática pelo então Presidente Fernando Henrique. É nessa conjuntura política que se insere a Proposta da Escola Sagarana do governo Itamar Franco. O Projeto

7 O neoliberalismo, que teve início após a II Guerra Mundial, teve como principal base teórica o livro “A caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Fundamentalmente o que se destaca na teoria do conhecimento de Hayek é o seu ataque à racionalidade econômica, com a defesa da individualidade de empresas e pessoas (CERQUEIRA, 2008). De forma genérica, o neoliberalismo caracteriza-se, principalmente, pela negação dos princípios keynesianos, que preconizavam a intervenção do Estado na economia e o decorrente endividamento da máquina pública para oportunizar distribuição de renda e a promoção do bem-estar social, almejando a redução das desigualdades.

começou a ser idealizado, ainda, durante o processo de entendimentos que antecederam a posse de Itamar.

Em sua gestão, atendendo à grande demanda por Ensino Médio no estado, foi iniciado o Projeto “Escola Sagarana”, que tinha como fundamento o comprometimento social com as futuras gerações, por meio de sua política educacional. Uma das metas desse programa era a garantia de matrícula no Ensino Médio, até 2003, de, pelo menos, 80% dos egressos do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 1999).

Segundo Oliveira M. (2002), no intuito de atender à demanda de vagas para o Ensino Médio, a rede estadual optou pela ampliação de turmas nas escolas estaduais que já possuíam essa etapa, além da sua implantação em escolas que só ofereciam Ensino Fundamental. Essas medidas baseavam-se no estudo do fluxo escolar, bem como nas condições relativas ao zoneamento escolar, na existência de espaços físicos apropriados e professores habilitados ou autorizados para o exercício da docência. Ainda se fazia necessária a comprovação da demanda mínima de 120 alunos, divididos em três turmas. Devia-se, também, observar a faixa etária de 15 a 17 anos. Os alunos com idade superior a 18 anos e aqueles que buscavam retornar à escola pública eram atendidos nos Centros de Educação Continuada (CESEC), nas telessalas ou por meio dos exames de suplência.

Durante a gestão de Itamar Franco, foi criado, em 14 de julho de 2000, o Simave. Trata-se de um sistema pioneiro que foi arquitetado para avaliar o desempenho da rede estadual de Educação Básica. Por meio das avaliações de larga escala, é possível refletir sobre as políticas públicas implementadas e, também, sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas mineiras.

Ao final do governo de Itamar Franco, no período de 2003 a 2010, Minas Gerais teve, à frente de seu governo, Aécio Neves. Seu governo ficou conhecido pela introdução do Programa Choque de Gestão. Com o discurso de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos, promoveu uma reorganização institucional e do modelo de gestão. No setor educacional, foram estimuladas iniciativas destinadas à melhoria da qualidade da educação, tendo em vista a perda de posições do estado nos resultados do SAEB, em 2003, quando comparados com de 2001. De acordo com os resultados de 2003, Minas Gerais tinha perdido o primeiro lugar no ranking, caindo para a quarta posição.

De acordo com o levantamento de dados educacionais, menos da metade dos jovens entre 15 e 17 anos conseguia chegar ao Ensino Médio na faixa etária adequada. Segundo Melo e Duarte (2011, p. 245),

os indicadores educacionais relativos ao ano de 2002 mostravam que a taxa de atendimento escolar, na faixa de 15 a 17 anos, era de 88,5%, considerando todas as redes de ensino. Em números absolutos, havia 914.943 alunos matriculados no ensino médio e, destes, 464.343 tinham idade superior a 17 anos. Na rede estadual, a taxa de abandono no ensino médio era de 17,9%, alcançando 23,1% no 3º ano e a taxa de distorção idade/série chegava a 52,6%, com um máximo de 57,5% no último ano (SEE/MG, 2003). Ou seja, menos da metade dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos conseguia chegar ao ensino médio na idade apropriada, além de não se conseguir assegurar a permanência de todos aqueles que se matriculavam nesta etapa de ensino.

A SEE/MG adotou uma série de medidas para tentar reverter a situação. Dentre as principais, estavam a atualização dos conteúdos curriculares; o aprimoramento das metodologias de ensino e o aperfeiçoamento dos recursos didáticos; o estímulo ao protagonismo juvenil; a oferta de atendimento, em consonância com as necessidades dos alunos (MINAS GERAIS, 2003a).

Outro aspecto relevante foi o estímulo na formação para o trabalho, na tentativa de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. De acordo com a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2003a), essas medidas tinham como desígnio garantir a permanência dos alunos matriculados no Ensino Médio, caminhando para a universalização dessa etapa.

Nesse período, procurou-se corrigir a grande distorção idade/série existente nessa etapa de ensino. Foi aprovada uma reorganização da oferta do ensino regular, da Educação de Jovens e Adultos e dos projetos de aceleração de estudos, de acordo com a idade dos estudantes. O Ensino Médio regular diurno destinava-se aos alunos sem defasagem idade/série. Ao Ensino Médio regular noturno eram direcionados os alunos com um ou mais anos de defasagem e, também, os estudantes na idade considerada adequada que exibissem justificativa para não frequentar o curso no período diurno. A EJA e o Projeto de Aceleração de Aprendizagem eram direcionados ao período noturno, destinados aos alunos com 19 ou mais anos de idade (MINAS GERAIS, 2003b).

Em relação à reforma curricular, instituiu-se o Currículo Básico Comum (CBC), implantado a partir de 2006. Foi formado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), tornando-se um documento orientador do trabalho do docente. O documento é composto por uma relação de conteúdos mínimos a serem ministrados pelos docentes, e sua implementação compulsória é estabelecida pela Resolução nº 666, de 07 de abril de 2005.

Em 2008, a SEE/MG promoveu inovações curriculares na tentativa de deixar o Ensino Médio mais interessante aos alunos, alterando o número de disciplinas a serem cursadas pelos alunos. O 1º ano possuía um currículo básico comum, em todas as escolas, com 12 disciplinas; já o 2º ano seria organizado com, no máximo, dez disciplinas; enquanto o 3º ano teria apenas nove disciplinas. As inovações não surtiram o efeito desejado de que os alunos tivessem a chance de escolher as áreas de estudo. Por diversos fatores inerentes à realidade de cada unidade escolar, na maioria das vezes, essa escolha era conduzida de acordo com as necessidades da escola. Isso se deu devido à visão da equipe gestora ou outros fatores que colocavam em último caso a escolha do aluno, distorcendo o caráter do projeto.

Em 2012, no governo de Antônio Anastasia (2011-2014), um novo projeto é apresentado, o Reinventando o Ensino Médio (REM). Nesse projeto, foram criados eixos de empregabilidade para que o aluno se aproximasse do mercado de trabalho. O REM foi criado pela Resolução SEE/MG nº 2.030/2012. Inicialmente, foi implantado em 11 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e, em seguida, disponibilizado para toda a rede estadual, por meio da Resolução SEE/MG nº 2.486/2013 (MINAS GERAIS, 2013). O projeto tinha o intuito de concretizar e desenvolver as noções adquiridas no Ensino Fundamental. Também visava preparar os alunos para o mundo do trabalho, por meio da justaposição entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade (MINAS GERAIS, 2013).

O REM sofreu muitas críticas em relação à formação docente necessária para ministrar os conteúdos de empregabilidade, apesar de não ser considerado ensino profissionalizante, tendo em vista que visava apenas contribuir com a construção de uma identidade para o Ensino Médio, despertando maior interesse do aluno pela continuidade dos estudos.

No ano de 2015, com a mudança de governo e a posse de Fernando Pimentel, a SEE/MG alegou que o projeto seria revisto para solucionar problemas

relativos ao aumento da carga horária, sem a promoção do devido suporte de alimentação e transporte escolar dos alunos. Por meio da Resolução da nº 2.742, de 23 de janeiro de 2015, a Secretaria de Educação definiu pelo fim do REM e pelo estabelecimento de uma carga horária de 2500 horas para o Ensino Médio, determinando a distribuição das disciplinas de forma igualitária nos três anos da etapa (BRASIL, 2015).

No dia 05 de julho de 2016, foi apresentada a nova concepção do Simave, agora chamado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade na Educação Pública. O evento para a apresentação, realizado no Auditório JK, na Cidade Administrativa, em Belo Horizonte, contou com a participação de servidores responsáveis pelo Simave nas Regionais, diretores de escolas estaduais de Belo Horizonte e supervisores pedagógicos das escolas.

As discussões seguiram o formato de Roda de Conversa, da qual participaram a então Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo; a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Augusta Mendonça; o doutor em Estatística, José Francisco Soares e a Coordenadora da Unidade de Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Lina Kátia Mesquita de Oliveira.

Dentre as inovações no Proeb, estão a avaliação também do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo é que a escola possa promover intervenções pedagógicas baseadas nos resultados das avaliações, com os alunos ainda matriculados nas unidades de ensino. Anteriormente, as avaliações do Proeb eram aplicadas, exclusivamente, a estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Outra mudança realizada foi a inclusão de mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, que passou a ter quatro níveis: baixo, intermediário, recomendável e avançado.

A então Secretária de Estado de Educação, Macaé Evaristo, advertiu que não deveriam ser feitas comparações com os resultados anteriores obtidos pelas escolas:

os resultados são abertos e cada escola vai ter acesso ao seu resultado. Esse ano, não temos mecanismos para produzir comparações com os anos anteriores, pois mudamos toda a dinâmica da avaliação. O importante é que cada escola se aproprie do seu resultado e pense uma melhoria a partir do que foi

apresentado, que cada escola olhe para ela mesma e faça uma proposta de como ser melhor (MINAS GERAIS, 2016a).

Segue, abaixo, um quadro que sintetiza o cenário de mudanças no Proeb a partir do ano de 2015:

Quadro 2 - Mudanças no Proeb a partir do ano de 2015

Até 2014	A partir de 2015
Etapas e Periodicidade	
5º e 9º anos 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 de aplicação da Prova Brasil, o 5º e 9º anos não são 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 dois dias diferentes, um dia para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática).	Aplicação em um único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), segundo a aplicação da Prova Brasil.
Divulgação dos resultados	
Resultados dos estudantes com deficiência e de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente.	Resultados dos estudantes com deficiência e de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados a médias gerais.

Fonte: PTMG (2017). Quadro elaborado pelo autor.

Segundo Silva e Soares (2010 p.198), “os efeitos de diferentes formatos e tipos de aplicação de testes no processo de linkagem não são previsíveis, mas podem ser grandes”. Alterações no design dos testes podem influenciar na comparabilidade dos resultados. Portanto, considerando as mudanças apresentadas pelo quadro 4, tais comparações podem produzir análises equivocadas, ao compararmos os resultados dos anos de 2015 e 2016 com anos anteriores.

A seguir, apresentamos uma tabela que demonstra a proficiência média no PROEB em Língua Portuguesa e em Matemática, no 3º ano do Ensino Médio, em Minas Gerais, entre os anos de 2011 a 2016.

Tabela 2 – Proficiência média no PROEB em Matemática e Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio em Minas Gerais

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2011	271,4	284,8
2012	273,8	285,3
2013	280,6	283,6
2014	281,4	283,4
2015	274,0	272,0
2016	270,7	269,5

Fonte: Simave. Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela 2 podemos verificar uma diferença de proficiência mais acentuada a partir do ano de 2015 em diante, possivelmente, devido à influência das mudanças no desenho do Proeb, realizadas em 2015.

Portanto, os dados apresentados nesta seção contribuem para uma melhor compreensão acerca do Ensino Médio em Minas Gerais. Esse contexto colabora para uma visão mais ampla sobre as variações dos resultados na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, foco da investigação deste trabalho.

1.3 A Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves

A Escola Catarina Jorge Gonçalves está localizada no município de Contagem. Esse município faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), integrando a área de abrangência chamada de “Grande BH”. É considerado um dos mais importantes municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), principalmente por seu parque industrial, com uma população, estimada pelo IBGE, em 2017, de 658.680 pessoas. A economia do município, segundo dados do IBGE, é fundamentada em três setores: comércio, indústria e serviços. Contagem apresenta um bom Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁸, que, de acordo com dados do censo de 2010, era de 0,756. Em comparação a seus municípios limítrofes, Contagem possui o IDHM inferior apenas ao de Belo Horizonte, 0,810, segundo maior IDHM do Minas Gerais. Contudo,

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

baseando-nos no o censo de 2010, mais de 40 por cento da população contagense aferia rendimento domiciliar per capita de até 1 salário mínimo.

De acordo com as informações do Qedu (2017c), o nível socioeconômico (NSE) das famílias dos alunos da escola é considerado “médio alto”, assemelhando-se ao das outras escolas públicas da região. O NSE é dividido em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. Portanto, a escola em estudo encontra-se no quinto nível em uma escala de sete. Nas avaliações educacionais, a elaboração de questionários socioeconômicos, que busquem dados relevantes, compõe uma fase decisiva do processo avaliativo. O contexto das famílias dos estudantes é fundamental, devido à correlação entre resultados escolares e aspectos socioeconômicos, algo evidenciado desde a década de 1960, em vários países do mundo.

A violência urbana é um dos grandes problemas enfrentados na cidade de Contagem e também nas outras cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Segundo a classificação elaborada pela revista Exame (2013), com base no mapa da violência de 2013, dentre as cidades com mais de 500.000 habitantes, Contagem ocupava a 18^o posição no Brasil, entre as cidades mais violentas. De acordo com informações fornecidas pela Secretaria de Segurança Pública, os crimes violentos na cidade vêm aumentando de 2012 a 2016, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Números de crimes violentos na cidade de Contagem - 2012 a 2016

Ano	Frequência
2012	7700
2013	9496
2014	11145
2015	13310
2016	14389

Fonte: Minas Gerais, 2016c. Tabela elaborada pelo autor.

Nesse cenário, baseando-se no número de ocorrências registradas no âmbito escolar, a Escola Catarina Jorge Gonçalves convive com problemas de violência ligados ao tráfico de drogas e furtos, tanto no ambiente escolar, quanto no seu entorno. Essa situação pode comprometer o desempenho de alunos, gestores e professores. Com base nos registros disciplinares, percebemos que a violência influencia negativamente nos trabalhos desenvolvidos dentro do ambiente escolar.

Quanto aos aspectos históricos da escola em análise, a Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves foi criada no ano de 1978, período da ditadura militar, no governo de Francelino Pereira. Seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 1.9470/1978 (MINAS GERAIS, 1978).

Inicialmente, foram ofertadas as séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma expansão gradativa até atingir o Ensino Fundamental completo, em 1983. O Ensino Médio iniciou suas atividades no ano de 1984, por meio da Resolução nº 4514/83 da SEE-MG.

Atualmente, funcionam, na escola, 13 turmas de Ensino Médio, 13 de Ensino Fundamental e 4 de Ensino Médio da EJA. No total, são 1.030 alunos distribuídos nos turnos, matutino, vespertino e noturno.

O quadro de pessoal da escola, no ano de 2017, foi estabelecido pela Resolução SEE/MG nº 3205 de 26 de dezembro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016b), que distribui os cargos na escola conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Quadro de funcionários do ano de 2017 da E. E. Catarina Jorge Gonçalves

Função	Quantidade
Diretor	01
Vice-diretor	03
Pedagogo	03
Professor	43
Professor do uso da biblioteca	03
Professor de Apoio	01
Professor ajustamento funcional	02
Secretária	01
ATB (auxiliar da educação básica)	07
ASB (auxiliar de serviços da educação básica)	17
Total	81

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pela escola.

No quadro do magistério, em que se incluem direção, pedagogos e professores em atividade na sala de aula, todos os profissionais possuem licenciatura plena, sendo 32 concursados⁹, 17 designados e 4 professores

⁹ Se levarmos em consideração apenas os docentes em atividade em sala de aula, retirando do cômputo pedagogos e servidores que estão exercendo cargos de direção, esse número se reduz para 26 concursados.

trabalhando com extensão de carga horária em cargos vagos. Há de se ressaltar que, em dezembro de 2015, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4876¹⁰, o quadro de funcionários para o ano de 2016 passou por significativas mudanças que trouxeram muita rotatividade. Também em 2016, cumprindo uma promessa de campanha eleitoral, o governador de Minas Gerais, Fernando Damata Pimentel, iniciou um grande processo de nomeações de servidores concursados no setor da educação, o que também contribuiu para aumentar a rotatividade na escola. Entretanto, é uma situação que tende a ser minimizada na medida em que as vagas forem preenchidas por servidores concursados.

A tabela, a seguir, apresenta a variação no quadro de funcionários da escola entre os anos de 2011 a 2017.

Tabela 4 - Variação no quadro de docentes em atividade nos anos de 2011 a 2017 na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves

Ano	Concursados	Efetivados¹¹	Designados
2011	17	17	15
2012	16	17	16
2013	23	17	12
2014	28	20	12
2015	19	13	11
2016	20	0	23
2017	26	0	17

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pela escola.

Na tabela 4, podemos verificar o aumento de docentes designados a partir do ano de 2016, consequência do desligamento de servidores efetivados¹¹. No mesmo ano, cumprindo as determinações do Supremo Tribunal Federal, em relação à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4876, o governo mineiro acelerou o processo de nomeação de docentes aprovados em concurso público, substituindo designados

¹⁰ O Superior Tribunal de Justiça (STJ) julgou inconstitucionais, em março de 2014, os dispositivos da Lei Complementar Estadual 100/2007 que permitiram a efetivação de servidores da área de educação sem concurso, no estado de Minas Gerais. A Lei 100, proposta pelo então governador Aécio Neves (PSDB) e aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, entrou em vigor, em novembro de 2007. No período, aproximadamente 98 mil designados, lotados em escolas e universidades em funções de professores, vigilantes e faxineiros, foram efetivados. O estado, com a medida, garantiu o ajustamento de contas com o Ministério da Previdência estimado em R\$ 10 bilhões, conseguindo o certificado de regularização previdenciária (CRP) fundamental à obtenção de novos financiamentos internacionais. Em 31 de dezembro de 2015, 59.412 servidores, na condição de "Efetivados" pela lei 100/2007, foram desligados de suas funções.

¹¹ Servidores efetivados sem concurso público, beneficiados pela Lei Complementar Estadual 100/2007.

por concursados. Diante disso, a escola apresentou um agravamento da rotatividade de professores, visto que, durante os anos de 2016 e 2017, 10 servidores nomeados entraram em exercício na escola, substituindo servidores que foram designados no início dos respectivos anos letivos, ou que tinham se afastado por motivo de aposentadoria. Além do aumento na rotatividade provocado pelas designações e nomeações, entre janeiro de 2016 e julho de 2017, quatro professores efetivos chegaram à escola por remoção de outras unidades, o que também contribuiu no aumento das substituições de docentes. É importante destacar que as remoções ocorrem em fevereiro e agosto, o que ocasionou a substituição de docentes efetivos no decorrer do ano letivo. Para agravar a situação, nos anos de 2016 e 2017, professores designados atuando na escola foram nomeados para outras unidades, no decorrer do ano, ocasionando também a substituição por docentes designados. Toda essa movimentação de pessoal, aumentou bastante a rotatividade em relação a anos anteriores.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), a escola tem instalações e equipamentos adequados ao exercício do ensino. Essa avaliação é importante porque contribui para a compreensão sobre o nível de estrutura que a escola oferece para a comunidade escolar e para o corpo docente.

A Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves possui uma estrutura com 13 salas de aula equipadas com boa iluminação e ventiladores. Possui laboratório de Ciências, laboratório de Matemática, sala de informática equipada com 20 computadores, biblioteca, sala de vídeo com data show, duas quadras esportivas em condições regulares de uso, além de jardim e estacionamento para funcionários.

Os alimentos dos alunos são preparados na cozinha da escola, que conta com dispensa para armazenamento dos alimentos e local para a guarda de utensílios. O refeitório da escola, improvisado no pátio da escola em uma área coberta, com mesas e bancos em alvenaria, não tem capacidade para atender ao número de alunos que a escola possui. Muitos alunos são obrigados a realizar suas refeições espalhados pelo pátio da escola.

A escola possui sala de professores, sala de supervisão, sala de direção e vice-direção, e duas secretarias que dividem os serviços de escrituração acadêmica e recursos humanos.

No que diz respeito à disponibilização de recursos eletrônicos, atualmente, a escola conta com equipamento multimídia fixo na sala de vídeo, computador conectado à internet projetado em data show. Dispõe, também, de TVs de LED nos laboratórios de Matemática e de Ciências, conectados a DVDs, com opção para uso de laptop. A escola disponibiliza, ainda, um notebook com data show avulso, para ser montado nas salas de aula, quando solicitado. Porém, não dispõe de pessoal técnico capacitado para solucionar problemas de configuração e ligação dos equipamentos, ficando a cargo dos professores e da direção a solução das dificuldades com esses equipamentos.

Em 2017, a escola contabilizou 1030 matrículas, sendo 476 no Ensino Médio regular, em funcionamento no turno da manhã; 434 no Ensino Fundamental II, em funcionamento no turno da tarde; e 120 matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em funcionamento no turno da noite.

Tabela 5 – Variação no número de matrículas de 2011 a 2017 na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves

Ano	Nº Matrículas
2011	1241
2012	979
2013	1010
2014	972
2015	816
2016	849
2017	1030

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pela escola.

Na tabela acima, percebe-se a variação de matrículas no período de 2011 a 2017. Podemos notar que, após um período de redução do número de matrículas, a partir de 2016, o número de alunos matriculados volta a apresentar crescimento.

O Projeto Político Pedagógico da escola define sua missão da seguinte forma:

a Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves tem como proposta desenvolver um trabalho voltado para a formação humana, em que haja mais justiça e respeito, em que as pessoas que saibam fazer escolhas e tomar decisões, sabendo usar a razão, buscando a ética e a união. Pretendemos que a Escola seja inclusiva, onde haja ações e mudanças, seriedade e compromisso. Almejamos promover a formação de aluno-cidadão, detentor de conhecimentos e habilidades necessárias para a aquisição de novas competências, que favoreça o seu relacionamento crítico e ativo na sociedade

(ESCOLA ESTADUAL CATARINA JORGE GONÇALVES, 2013, p. 10).

A visão da escola também é apresentada no PPP, com a seguinte redação:

seremos uma escola de referência de ensino em nossa cidade, primando pela qualidade e criatividade no ensino que ministramos, pelo trabalho participativo, eficaz, inovador e responsável desenvolvido pela nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais e comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade onde se efetive o princípio da igualdade de direitos e equidade.

Sabemos que os valores éticos refletem e reforçam a cultura desejada de uma instituição escolar. Apoiam e guiam a tomada de decisões da comunidade escolar, ajudando a escola a desenvolver seu projeto.

Será através da educação centrada na aprendizagem, na valorização dos seus profissionais, da busca de inovações, da gestão participativa, da responsabilidade social e cidadania, da formação humana, do respeito à diversidade que esta Escola pretende realizar o seu trabalho (ESCOLA ESTADUAL CATARINA JORGE GONÇALVES, 2013, p. 11).

O PPP da escola constitui-se em um conjunto de aspirações para o pleno desenvolvimento educacional, além de apontar para os meios necessários para concretizá-las. É um documento que deve ser construído coletivamente, sendo modificado sempre que necessário.

Com relação à análise dos resultados do PROEB da referida escola, aludimos, para fins de comparação, primeiramente, à apreciação da tabela de proficiência média dos resultados obtidos pelo Estado de Minas Gerais, pela Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B e pela E.E. Catarina Jorge Gonçalves, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, no período compreendido entre os anos 2011 e 2016. A tabela, a seguir, demonstra a proficiência em Língua Portuguesa.

Tabela 6 – Proficiência média no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio

Ano	Escola	SRE	Minas Gerais
2011	274,9	263,1	271,4
2012	282,0	271,6	273,8
2013	283,7	280,9	280,6
2014	290,2	280,0	281,4
2015	283,1	274,2	274,0
2016	259,1	266,4	270,7

Fonte: CAEd, 2017a. Tabela elaborada pelo autor.

Na disciplina de Língua Portuguesa, em MG, os índices evoluíam modestamente até o ano de 2014. A partir de 2015, os resultados iniciam uma trajetória de queda, reduzindo-se, em 2016, a patamares inferiores aos de 2011, início da série. Comparando-os aos resultados da SRE Metropolitana B, verificamos um movimento parecido, com o recuo dos resultados iniciados em 2014. Na E.E. Catarina Jorge Gonçalves, o comportamento dos índices também foi semelhante, contudo, observa-se uma redução mais acentuada dos resultados no ano de 2016, deixando a escola pela primeira vez abaixo da média da SRE e do estado.

Tabela 7 – Proficiência média no PROEB em Matemática do 3º ano do Ensino Médio

Ano	Escola	SRE	Minas Gerais
2011	284,9	271,9	284,8
2012	295,0	276,6	285,3
2013	281,5	280,0	283,6
2014	284,3	276,4	283,4
2015	280,5	269,1	272,0
2016	249,8	264,1	269,5

Fonte: CAEd, 2017a. Tabela elaborada pelo autor.

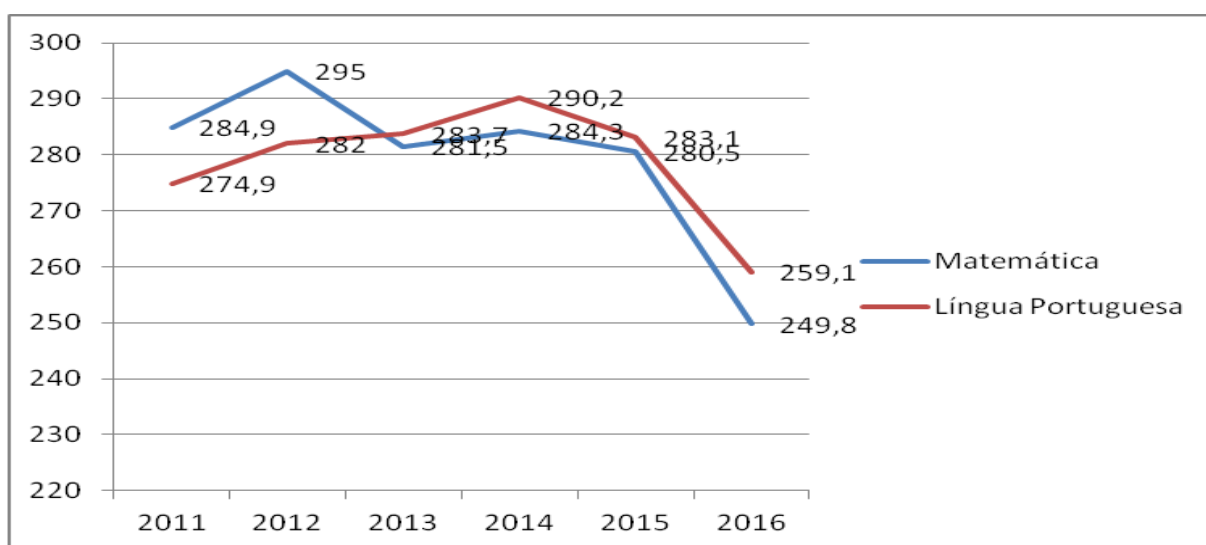
Na tabela 6, observamos que, na disciplina de Matemática, em MG, os resultados se mantiveram próximos da estabilidade até o ano de 2014. A partir de 2015, inicia-se uma retração que coloca os índices de 2016 abaixo dos de 2011. O comportamento dos resultados da SRE Metropolitana B também se assemelha aos resultados de MG, apresentando um recuo maior nos anos de 2015 e 2016. Na E.E. Catarina Jorge Gonçalves, um recuo mais significativo nos índices foi verificado no ano de 2016, quando os resultados estão abaixo da média do estado e da SRE.

Quando comparamos os dados de 2011 a 2016, percebemos que a situação de recuo dos índices foi comum ao estado de Minas Gerais, à SRE Metropolitana B, e à E.E. Catarina Jorge Gonçalves, retratando uma situação que requer investigação.

Analisando as variações de proficiência do PROEB, relativas ao 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, podemos verificar, também, uma variação nos índices educacionais, no período proposto, apesar de os indicadores serem um pouco melhores do que no Estado de Minas Gerais e também

na SRE. Os índices são divulgados ano a ano aos envolvidos no processo educacional. Entretanto, observa-se que a escola não tem conseguido fazer com que os resultados evoluam.

Gráfico 3 - Proficiência média em Matemática e Língua Portuguesa no PROEB da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves no período de 2011 a 2016



Fonte: CAEd (2017a). Gráfico elaborado pelo autor.

No gráfico 1, podemos verificar que, de 2011 a 2016, os índices de proficiência média da E.E. Catarina Jorge Gonçalves, na disciplina de Língua Portuguesa, sofreram pequenas variações positivas até o ano de 2014, depois recuaram a patamares inferiores a 2011. Na disciplina de Matemática, as variações mostram-se oscilantes, com uma queda acentuada em 2016. Quando analisamos os níveis de proficiência dos alunos avaliados, que são as sínteses numéricas do nível de domínio sobre um determinado conteúdo, observamos que os percentuais por nível de proficiência também tendem a se manter, como podemos verificar na tabela a seguir.

Tabela 8 – Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio (conclusão)

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	25,0	46,0	27,0	2,0
2012	24,6	47,7	30,5	4,2
2013	19,7	43,0	34,5	2,8
2014	15,1	41,5	39,6	3,8
2015	17,3	48,0	30,6	4,1
2016	42,4	32,3	19,2	6,1

Fonte: CAEd (2017a). Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela, podemos observar a variação dos percentuais dos estudantes em cada padrão de desempenho, na disciplina de Língua Portuguesa. O nível recomendado, apesar de ter evoluído entre 2011 e 2014, em 2015, recuou a patamares inferiores aos de 2011. Já o nível intermediário sofreu pequenas oscilações até 2015, tendo tido, no ano seguinte, queda acentuada. O nível recomendado comportou-se de forma parecida como o intermediário, com modestas oscilações até o ano de 2015 e recuando acentuadamente em 2016. O nível avançado apresentou uma pequena melhora em relação aos anos anteriores, elevando-se 4,1 pontos em relação a 2011.

Em relação aos percentuais de estudantes em cada padrão de desempenho na disciplina de Matemática, a tabela 9 apresenta também uma piora dos resultados a partir de 2015, ao ponto de, em 2016, não haver nenhum aluno nos níveis recomendado e avançado.

Tabela 9 – Percentual de alunos por padrão de desempenho no PROEB, em Matemática no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	37,2	56,9	3,6	2,2
2012	28,2	62,4	7,7	1,7
2013	44,8	48,3	2,8	4,2
2014	36,5	58,7	2,9	1,9
2015	49,0	45,9	5,1	0,0
2016	65,7	34,3	0,0	0,0

Fonte: CAEd (2017a). Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela 9, verificamos a variação entre os padrões de desempenho em Matemática. Constatamos que, nessa disciplina, existem muitas oscilações em todos os níveis de desempenho. Entretanto, o nível baixo em 2016 apresenta um aumento acentuado, reduzindo o número de alunos no nível intermediário e zerando os níveis recomendado e avançado. Tais resultados são preocupantes e necessitam de investigação para detectarmos os possíveis fatores que contribuíram para essas ocorrências, no intuito de se averiguar seu significado no contexto educacional.

A participação dos alunos nos testes também é um importante indicador para uma melhor compreensão acerca dos problemas evidenciados. São apresentados, a seguir, os percentuais que correspondem à diferença entre o número previsto de

alunos para a avaliação e a quantidade de alunos que participaram efetivamente do exame. Na tabela, a seguir, os percentuais de participação no período pesquisado são evidenciados.

Tabela 10 - Percentual de alunos participantes dos exames do PROEB na E.E.

Catarina Jorge Gonçalves no 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2011	84,9	72,9
2012	78,1	78,1
2013	81,6	82,2
2014	74,3	72,9
2015	79,7	79,7
2016	81,8	81,8

Fonte: CAEd (2017a). Tabela elaborada pelo autor.

A tabela 10 demonstra que os níveis de participação nas avaliações se mantiveram sempre acima de 70% e que apresentaram pouca oscilação no período.

A seguir, demonstramos os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos da escola investigada. Podemos observar as taxas de aprovação, reprovação e abandono entre o período de 2011 a 2016. A taxa de aprovação e reprovação é dada pelo percentual de alunos aprovados ou reprovados nas etapas de escolaridade. Já a taxa de abandono é o percentual de alunos que, matriculados em uma etapa de escolaridade em determinado ano, não se matriculam no ano subsequente.

Tabela 11 – Taxas de rendimento dos alunos do Ensino Médio Regular da E.E.

Catarina Jorge de 2011 a 2016

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	64,61	9,74	18,79
2012	65,02	12,91	18,92
2013	65,07	14,24	16,39
2014	73,26	10,73	10,73
2015	78,35	7,36	8,23
2016	64,66	14,53	2,71

Fonte: CAEd (2017a). Tabela elaborada pelo autor.

Na tabela 11, verificamos que a taxa de aprovação vinha subindo até o ano de 2015, recuando, em 2016, aos patamares de 2011. A taxa de reprovação sofreu pequenas variações no período, tendo uma alta de 7,17% em 2016 em relação ao

ano de 2015. A taxa de abandono vem sofrendo, desde 2012, sucessivas retrações até atingir o valor de 2,71%, no ano de 2016.

Segundo as atas de reunião, no aludido período, os gestores da escola adotaram algumas medidas que empregaram a divulgação de análise dos dados. Por meio de reuniões pedagógicas de módulo II¹², os resultados das avaliações externas foram analisados pelos pedagogos, docentes e pela direção da escola. Entretanto, a forma com que esses dados foram apropriados por esses profissionais é uma questão que carece de investigação.

As estratégias de desenvolvimento de projetos de leitura e escrita também foram trabalhadas, no período analisado, na disciplina de Língua Portuguesa. Muitas vezes isso se deu em parceria com outras disciplinas. Na disciplina de Matemática, foram desenvolvidos trabalhos de análise dos resultados das avaliações externas junto aos alunos, também com a parceria de outras disciplinas.

A utilização do Currículo Básico Comum de Minas Gerais sempre foi cobrada pelas equipes gestoras, mas como ocorreu, efetivamente, sua implementação em prática pelos pedagogos e dentro das salas de aula mostra-se uma questão a ser investigada.

Nas semanas que antecederam as avaliações do PROEB, durante o período pesquisado, os professores e as equipes gestoras procuraram preparar os alunos, para uma participação nos exames de forma mais responsável, por meio de conversas e trabalhos que envolviam alunos de todas as séries, elaborando mensagens de incentivo.

No entanto, todas essas ações não têm impactado na evolução do desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas, mais especificamente, no PROEB. Verificamos que, de fato, muitas dessas ações tiveram caráter esporádico, não havendo um monitoramento sistemático que poderia explicar, em parte, o baixo desempenho nas avaliações externas. O comportamento semelhante aos indicadores do Estado de Minas Gerais e aos da SRE Metropolitana

¹² O módulo II se dá conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observadas a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

B podem indicar problemas de planejamento, execução e monitoramento de políticas públicas educacionais implementadas no período pesquisado, no estado como um todo.

Portanto, torna-se imprescindível que, a partir dos dados apresentados, referentes à Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, proceda-se a uma análise que tenha como pano de fundo um referencial teórico, proporcionando uma assimilação qualitativa sobre os problemas de variação dos resultados das avaliações externas no período em questão.

2 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

No presente capítulo, pretende-se analisar o caso de gestão apresentado anteriormente. Para isso, abordamos alguns conceitos essenciais sobre o assunto, fundamentando-se em obras de autores de relevância. Este capítulo, portanto, apresenta uma visão mais teórica e epistêmica sobre os desafios do Ensino Médio.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, encontra-se a exposição dos referenciais teóricos utilizados para a estruturação e posterior análise do caso de gestão. Amparados em autores que produziram conhecimentos relevantes sobre a educação e o desempenho no Ensino Médio, buscamos conceitos fundamentais sobre o assunto. Ainda nesta primeira seção, por meio de pesquisa bibliográfica, estudamos, por diferentes dimensões, o desempenho dos alunos do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Abordamos, também, os seguintes assuntos: a interferência da gestão escolar em relação às variações de desempenho dos alunos; a cultura escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos; os conceitos de avaliação utilizados na escola e métodos de avaliações internos e, por fim, os fatores intraescolares que influenciam na avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Médio. Consideramos esses fundamentos essenciais para o entendimento do problema identificado no caso de gestão.

A segunda seção é composta pela apresentação e análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, sobrepostos aos referenciais teóricos empregados na pesquisa bibliográfica.

2.1 Abordagens sobre o desempenho escolar

Um dos desafios mais relevantes no contexto da educação pública brasileira é a elevação dos níveis de qualidade do ensino ofertado nas escolas. Esta seção trata desses desafios no Ensino Médio.

Essa etapa de ensino sofre influências de contextos externos à escola, mas também recebe muita interferência de fatores presentes dentro do próprio ambiente escolar. Desse modo, discorreremos sobre alguns fatores que podem influenciar nos resultados de desempenho dos alunos, especialmente nas disciplinas de Língua

Portuguesa e Matemática, e que podem, por meio de mudança de práticas no ambiente escolar, ser aperfeiçoados. Algumas dessas práticas estão relacionadas com as ações da gestão escolar em suas várias dimensões; a cultura escolar constituída na instituição; os processos de avaliação interna e a forma que a aprendizagem dos alunos vem sendo mensurada; as relações entre o desempenho dos alunos e as práticas docentes; a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante presente nessa etapa; a violência no ambiente escolar; a participação da família, dentre outros fatores. Pretendemos, por meio da pesquisa bibliográfica, estabelecer um diagnóstico e uma análise sobre o objeto de pesquisa, fundamentando nossas discussões em um referencial teórico que proporcione a compreensão de elementos e a construção de conceitos.

A pesquisa bibliográfica proporciona o aumento do conhecimento sobre um determinado assunto e torna mais claro o seu objetivo. O contato com formulações propostas por outras pesquisas contribui para reforçar a necessidade do cumprimento dos objetivos anteriormente propostos ou pode, ao contrário, torná-los insignificantes em função dos avanços mencionados. Contudo, não são todas as publicações que acrescentam valor ao conhecimento numa determinada área. Não existem garantias de qualidade estabelecidas *a priori*, oferecidas puramente pela aceitação e publicação de um trabalho. A revisão de literatura pode funcionar como uma espécie de filtro, contribuindo para a reavaliação dos conceitos apresentados, administrando, assim, o desenvolvimento do conhecimento (MOREIRA, 2004, p. 24).

Por meio do referencial teórico, podemos estabelecer um procedimento racional, sistemático e analítico que contribui para a solução dos problemas propostos. Todavia, a constituição de um trabalho científico deve apoiar-se na premissa de que uma pesquisa carece de conceitos e fundamentos que lhe proporcionem credibilidade e admitam sua validação e, assim, ao final do trabalho, apresentem respostas aos problemas investigados (GIL, 2007).

As análises das informações coletadas em campo durante a pesquisa devem estar ancoradas ao referencial teórico levantado, permitindo, ao final do trabalho de dissertação, a elaboração de um plano de ação educacional que possa reduzir os problemas de desempenho dos alunos no 3º ano do Ensino Médio da escola investigada. Portanto, neste trabalho, é cotejado, prioritariamente, um referencial teórico que trate sobre os problemas ligados ao desempenho escolar,

aprendizagem, avaliação educacional, cultura escolar, ambiente acadêmico e gestão educacional.

Selecionamos, dessa forma, publicações de estudiosos que contribuem para o entendimento dos fatores que possam gerar oscilações no desempenho dos alunos do ensino médio. Podemos elencar os seguintes autores utilizados na composição deste trabalho: Lück (2000; 2009), Arroyo (1992), Silva (2001), Soares (2004), Sammons (2008), Franco e Bonamino (2005), Nunes (2016), Krawczyk (2009), Vianna (2003), Jesus (2008), Machado (2012), Perrenoud (2003), Camargo (1997), dentre outros.

Qualidade na educação é um conceito amplo e subjetivo que se manifesta na escola e nos professores mediante a liderança de seus dirigentes escolares. O esperado é que o processo de ensino e aprendizagem possa construir resultados positivos ao longo de um determinado período, bem como definir o conhecimento e as habilidades que os alunos devem dominar em cada estágio de sua escolaridade (LÜCK, 2000).

Infelizmente, os dados de indicadores educacionais de qualidade no Brasil, em relação ao Ensino Médio, não apontam para a construção sustentável de bons resultados que possam indicar que as políticas implementadas, até o presente momento, estejam avançando na direção da melhoria. Segundo Krawczyk (2009), apesar de, nos últimos 20 (vinte) anos, os indicadores de acesso e de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola apresentarem evolução, universalizar o acesso a essa etapa, ofertando um ensino de qualidade, continua sendo um dos principais desafios das políticas públicas educacionais.

Segundo publicação da UNICEF (2014), as avaliações como o Saeb e a Prova Brasil evidenciam que os resultados de aprendizagem tendem a diminuir durante o percurso escolar dos alunos.

Em 2011, as médias nacionais em Língua Portuguesa foram 190,6 (4o série/5o ano), 243 (8o série/9o ano) e 267,6 (3o ano do ensino médio). Ou seja, entre o 5o e o 9o ano do ensino fundamental, o ganho é de 53 pontos na escala do Saeb, mas a diferença diminui entre o 9o ano do fundamental e o 3o ano do ensino médio, numa indicação de que o ritmo dos progressos tende a desacelerar (UNICEF, 2014, p. 118).

Análises educacionais dos anos 1960 demonstraram que o desempenho escolar está fortemente associado a fatores externos à escola. Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos em 1966, conhecido como Relatório Coleman, realizado por meio de pesquisas de larga escala entre estudantes norte-americanos, apontou que as diferenças de desempenho entre as escolas respondem por uma fração pequena das diferenças de desempenho entre alunos. Ainda segundo o relatório, as características econômicas e familiares mensuráveis, bem como o aproveitamento dos recursos disponíveis no ambiente familiar, colaboram e ajustam o bom desempenho escolar (NUNES, 2016).

Esses resultados foram encontrados em outros estudos no exterior e também no Brasil. Segundo Nunes (2016), esses estudos sugeriram que as características familiares que mais interferem na trajetória dos indivíduos na escola são escolaridade e ocupação dos pais, organização familiar, número de filhos, capital econômico, social e cultural¹³.

Assim, por meio da análise das características familiares, percebeu-se uma forte relação entre estas e o desempenho escolar. De acordo com Nunes (2016), essas características nem sempre produzem resultados de forma direta, mas criam condições que levam o aluno ao sucesso ou ao fracasso na escola. Portanto, a escola e as suas particularidades, durante um bom tempo, foram colocadas em segundo plano nos estudos sobre o desempenho educacional.

Para o autor, esses estudos evidenciaram que a participação dos fatores intraescolares na variação do desempenho dos alunos é pequena. Contudo, ainda é o interior das escolas o lugar mais acessível de promover políticas de elevação do desempenho. Tendo em vista a grande dificuldade de revertermos situações familiares e sociais que interferem no desempenho escolar, atemo-nos, neste trabalho, aos fatores intraescolares que foram evidenciados pela literatura como relevantes para a promoção do desempenho escolar.

A qualidade educacional pode ser refletida nos indicadores educacionais, mas o que pode ser considerado um ensino de qualidade? Amparados no senso comum,

¹³ O capital econômico é composto pelos recursos financeiros que a família possui para gastos com educação. O capital cultural são os recursos imateriais que proporcionam um ambiente adequado e propício para a educação. O capital familiar é oriundo do contexto em que o capital econômico associado ao capital cultural transmuta-se em condições que são favoráveis à socialização das crianças, atuando como um filtro para outros capitais (SILVA; HASENBALG, 2002 *apud* NUNES, 2016).

muitos defendem que um ensino de qualidade está ancorado à infraestrutura escolar, bem como à utilização de equipamentos tecnológicos modernos que possam ampliar os níveis de aprendizagem dos alunos. De fato, a ausência de recursos e investimentos pode prejudicar a busca por uma educação de qualidade. Porém, é possível que uma escola apresente um trabalho relativamente eficaz, mesmo sem a presença de grandes recursos estruturais.

Em que pese o fato de existirem vários estudos que tentam traçar o perfil das escolas eficazes, não há uma uniformidade sobre essas características. De acordo com Franco e Bonamino (2005), uma análise para além das variáveis relacionadas à composição social da escola pode elencar alguns fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira. Esses fatores podem ser organizados em cinco categorias, a saber: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Segundo Lück (2000), as escolas que promovem resultados mais significativos em relação à qualidade de ensino buscam continuamente a melhoria do desempenho de aprendizagem de seus alunos. Os fatores que frequentemente estão agregados ao sucesso, de acordo com a autora, são liderança educacional, flexibilidade e autonomia, clima escolar, apoio da comunidade, processo de ensino e aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão de professores, materiais e textos de apoio pedagógico.

Para Sammons (2008), a obtenção da eficácia escolar, ou seja, a concretização do efeito que se espera que a escola tenha está associada a 11 fatores: liderança profissional; objetivos e visões compartilhadas; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades do aluno; parceria casa-escola e organização orientada à aprendizagem.

Os fatores acima elencados por Lück (2000), Franco e Bonamino (2005), Sammons (2008) e Torrecilla (2008) relacionam-se às dimensões da gestão escolar, na qual o diretor escolar tem atuação de destaque, assunto sobre o qual pretendemos lançar algumas reflexões.

O diretor escolar é o profissional que organiza e lidera o trabalho de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem na escola. Ele deve orientá-las no aprimoramento do ambiente educacional, promovendo melhorias nas aprendizagens dos alunos. Dirigentes líderes estimulam toda a comunidade escolar

à promoção de um ambiente escolar educacional favorável para a construção do conhecimento. Os líderes frequentemente são criativos no enfrentamento de dificuldades apresentadas no dia a dia escolar, possuem um bom repertório conceitual de sua própria escola e tendem a tomar decisões de forma democrática, decisões estas que podem ser traduzidas em ações positivas (LÜCK, 2009).

A revisão bibliográfica sobre eficácia e equidade escolar realizada por Franco *et al.* (2003) aponta para a mesma direção de Lück (2000). Esse estudo descreve o referencial teórico que baseou a definição dos questionários contextuais do Saeb no ano de 2001. No trabalho são apresentadas propostas para avaliação dos sistemas de ensino, ancoradas na literatura internacional e também brasileira. O fator liderança do diretor escolar, em grande parte do trabalho, é tratado como sendo relevante para a obtenção de eficácia escolar.

Dirigentes que exercem liderança devolvem sua autoridade na tomada de decisão para a comunidade escolar. Além disso, superam modelos rígidos de administração, desenvolvendo estratégias de ação mais flexíveis e determinadas pelos seus liderados. Tais características contribuem para a criação de condições para o desenvolvimento da qualidade do ensino.

O diretor escolar, por meio de sua liderança, tem uma grande influência no desenvolvimento do clima organizacional da escola. As ações do gestor afetam, de alguma forma, o clima da instituição. O clima escolar ou acadêmico relaciona-se às expectativas dos docentes em relação aos alunos; ao entrosamento entre equipe técnico-pedagógica, direção e professores; à organização e à disciplina; às boas práticas docentes e ao sistema de motivação e recompensas para os alunos (LÜCK, 2000).

Segundo Silva (2001), por meio do clima, ocorre a ligação entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos seus gestores e o comportamento e a atitude dos professores.

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho (SILVA, 2001, p. 51).

Ainda de acordo com Silva (2001), as escolas onde a participação dos funcionários, professores, pais e alunos no processo são constantes, tendem a melhorar o clima escolar. A participação das pessoas nas decisões que as envolvem é vital para o estabelecimento de um clima favorável, que atinja os objetivos da organização e das pessoas que a integram. Em escolas onde os gestores decidem, sem levar em conta o envolvimento dos professores e alunos no preparo dos projetos pedagógicos, o corpo docente é levado a se sentir desprestigiado e sem importância. Esse tipo de comportamento pode provocar alterações no clima da escola, colaborando para a desarticulação das relações entre alunos e docentes. Possivelmente, a falta de interesse dos professores pelos resultados do projeto tem como consequência a ausência de empenho destes na motivação dos alunos, que, por sua vez, percebendo o desinteresse dos professores, não se sentem motivados na realização das atividades propostas no projeto. Esse tipo de interação traz enormes prejuízos para a estrutura organizacional da escola.

A participação favorece a experiência coletiva, ao efetivar a socialização de divisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas, efetivando-se como processo de cogestão e, proporcionando um melhor clima na organização. A Gestão Participativa educacional pressupõe mudanças na estrutura organizacional e novas formas de administração, tanto no micro como no macro sistema escolar.

A organização escolar não permite uma transformação abrupta na sua concepção pedagógica, administrativa e financeira. Nenhuma mudança organizacional introduz-se como se fosse um corpo estranho, que viesse a desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar. Por isso, por mais convencidos que estejamos da necessidade de transformações, no sentido da democratização das relações no interior da escola; é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas, em que se encontra a Administração Escolar hoje (SILVA, 2001, p. 52).

Outras características também se relacionam com o clima acadêmico. Segundo Alves e Franco (2008), a prioridade dada ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em detrimento das escolas liderarem outras demandas burocráticas, estão associadas à eficácia escolar. De acordo com Soares (2004), a simples prática de passar lição de casa e corrigi-la, habitualmente, também se traduz em aumento do desempenho dos alunos.

As interações sociais entre os membros da comunidade escolar, os chamados efeitos contextuais, podem contribuir para definir o tipo de escola que

teremos. Soares (2004) denomina essas relações sociais de cultura escolar. Para a autora, a cultura da escola abarca um sistema de valores, comuns aos membros da comunidade escolar, que incluem conceitos sobre os objetivos da instituição, sobre o que os alunos devem ou não aprender, além de como deve ser o comportamento dos alunos e, até mesmo, o tipo de indivíduo que a escola deve formar.

De acordo com Arroyo (1992), a cultura escolar está além do reconhecimento de que os alunos e os profissionais da escola transportam, para esse ambiente, suas crenças, perspectivas, valores e condutas. Isso indubitavelmente tende a condicionar os resultados esperados. Ao aceitar a existência de uma cultura escolar, trabalhamos com a hipótese de que os múltiplos sujeitos que se relacionam com a escola adaptam seus valores, crenças, expectativas e comportamentos à cultura da instituição. Essa cultura é concretizada nas práticas, procedimentos, lógicas, e protocolos constitutivos da instituição de ensino.

Arroyo (1992) complementa suas considerações sobre a materialização das culturas individuais dentro da escola, destacando a relação entre o sucesso e o fracasso escolar, alertando para as consequências dessa interferência. Em suas palavras:

Essa cultura materializada termina por se impor à cultura individual, ao menos interage conflitivamente e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos. Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente. Não apenas os alunos, professores, técnicos, gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura (ARROYO, 1992, p. 49).

Em relação ao papel dos professores na materialização da cultura escolar, Soares (2004) discorre sobre as interações entre professores e alunos, destacando a importância desse relacionamento.

A cultura da escola se materializa na forma como os professores e alunos se tratam. Nesse aspecto, o comportamento dos alunos na sala de aula merece consideração especial. Primeiramente, o ambiente na sala de aula está diretamente ligado aos resultados na aprendizagem dos alunos. Afinal, todo o tempo gasto em garantir um ambiente adequado à aprendizagem poderia ser dedicado a

atividades mais relevantes. Um clima de ordem na sala de aula, no entanto, não pode estar dissociado da alegria e certamente não significa autoritarismo. Idealmente, um ambiente tranquilo deve ser obtido através do reforço às regras e normas claras, conhecidas por todos e por todos implementadas (SOARES, 2004, p. 9).

Nas interações entre os adultos e jovens deve estar sempre presente uma atitude de acolhimento, de estímulo e auxílio. Demonstrações empíricas apontam que o desempenho dos alunos é melhor nas escolas que têm essas composições (LEE; SMITH, 2001; BRYK; DRISCOLL, 1988 *apud* SOARES, 2004). Além disso, o mais relevante é que as escolas com essas composições obtêm diminuição nas diferenças de desempenho entre distintos grupos de alunos.

O ato de ensinar, segundo Gauthier (1997 *apud* SOARES, 2004), abrange um entrosamento entre professor e aluno. A preparação técnica do professor, por mais aprimorada que tenha sido, não é suficiente. Outros atributos do professor, tais como a perspectiva sobre o futuro dos alunos, o entusiasmo em relação ao ensino na turma, traços de personalidade e motivação pessoal, podem também exercer interferência no desempenho dos alunos. Pode-se citar, ainda, a capacidade do docente de criar um ambiente propício ao aprendizado, de maneira a facilitar uma atitude comportamental adequada dos alunos.

O desenvolvimento de um ambiente propício para a aprendizagem pode ser facilitado quando a comunidade escolar participa dos projetos pedagógicos. De acordo com Lück (2000) e Soares (2004), a presença dos pais nas atividades escolares contribui para a formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar. As escolas mais eficazes apresentam elevadas participações da comunidade. Os processos de decisões tornam-se mais democráticos e participativos, desde que seja respeitada a condição de que a organização escolar deve ser administrada de forma profissional.

Consoante Soares (2004), o desenvolvimento de uma boa relação com os pais de alunos contribui para fomentar a participação voluntária nas atividades escolares. Essa participação precisa ser negociada com a direção da escola, para evitar que haja controle excessivo, por parte dos pais, na vida da escola. A participação de pais com nível socioeconômico mais baixo também é um desafio, conforme Soares (2004). Infere-se que os valores escolares possam estar mais distantes daqueles pais que não tiveram oportunidade de uma escolarização mais refinada. A comunidade necessita participar na vida da escola, assim como a escola

deve participar da vida da comunidade. A cooperação mútua entre essas duas esferas pode contribuir nas condições de trabalho dos professores, propiciando, também, um melhor desempenho dos alunos.

Segundo os estudos de Soares (2004) e Lück (2000), as escolas mais eficazes diferenciam-se, na ênfase que é dada aos aspectos pedagógicos. De acordo com Lück (2000), as escolas que obtêm bons desempenhos são caracterizadas pela preocupação da direção da escola na supervisão do trabalho de seus professores. Esse monitoramento ocorre por meio de observação, orientação, apoio e *feedback*, sempre buscando a melhoria da prática profissional. O desenvolvimento profissional faz parte do cotidiano das escolas eficazes, bem como a procura pela melhoria dos processos educacionais.

As escolas eficazes contam com um projeto pedagógico sólido e bem definido, capaz de dar conta dos fatores que podem ser controlados pela escola. Conforme Soares (2004), o projeto pedagógico deve favorecer a “criação de um clima de desafio intelectual” que se torne referência para todas as outras estruturas escolares.

Para Lück (2009), a dimensão pedagógica é a mais importante. Esse fator é o que promove a aprendizagem e a formação do aluno, organiza as demais dimensões, tendo em vista que todas elas convergem para o pedagógico. Essa dimensão é a condição básica para que os estudantes desenvolvam competências a fim de participarem da sociedade e do mundo do trabalho.

Os processos de avaliação da aprendizagem também estão inseridos dentro do trabalho pedagógico da escola. As práticas de avaliação da aprendizagem escolar, na maioria das escolas públicas, ainda acontecem contemplando um modelo teórico tradicional, aquele que idealiza a educação como um instrumento de manutenção e reprodução das condições sociais (LEITE; KAGER, 2009).

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola; ao contrário, ela é produto de uma escola que se separou da vida e das práticas sociais. Como consequência, o autoritarismo é o elemento necessário para a garantia deste modelo social e, daí, a prática da avaliação manifestar-se autoritária. Esta concepção da avaliação da aprendizagem escolar reflete, pois, uma pedagogia que, por sua vez, está a serviço de um modelo dominante que pode ser identificado como liberal conservador (FREITAS, 2003 *apud* LEITE; KAGER, 2009, p. 110).

A concepção de avaliação praticada na escola pode ser considerada um elemento relevante para os estudos de desempenho escolar. As avaliações internas utilizadas para a verificação do nível de aprendizagem dos alunos são, constantemente, objeto de estudo dos teóricos da educação, dado o grau de importância e polêmica que o assunto gera. A forma como a avaliação é utilizada dentro do contexto pedagógico da escola pode desvirtuar sua finalidade. As avaliações internas podem assumir caráter meramente classificatório, podendo até mesmo servir de instrumento para manter a disciplina dentro do ambiente escolar. Frequentemente, as provas são elaboradas de forma padronizada e os alunos precisam ser enquadrados dentro de um parâmetro para serem classificados.

De acordo com Luckesi (2011), as práticas tradicionais de avaliação têm, como primeira finalidade, a classificação. O diagnóstico das dificuldades acaba ficando em segundo plano, comprometendo as possibilidades de intervenção que agregam melhorias no rendimento escolar. O caráter meramente classificatório das avaliações pode gerar prejuízos à autoestima dos alunos e influenciar diretamente no desempenho escolar. Uma avaliação eficiente contribui para elevar a aprendizagem dos alunos e permite ao professor revisar e aperfeiçoar seus métodos didáticos.

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos (LEITE; KAGER, 2009, p. 111).

Assim, a avaliação educacional necessita assumir a função de ferramenta de diagnóstico para o desenvolvimento cognitivo do aluno, tornando as escolas mais eficazes e livres quanto ao modelo tradicional de pedagogia autoritária.

Completando nosso referencial teórico, Franco e Bonamino (2005) discorrem sobre a influência da formação e do salário docente na eficácia das escolas. Segundo os autores, os resultados apresentados pelas pesquisas são pouco conclusivos. Os estudos até o presente momento evidenciam que os efeitos desses

fatores são de pequena significância estatística, e necessitam de maiores investigações. Os estudos de Franco e Bonamino (2005) indicam que

o elemento fundamental para a significância estatística deste achado foi a existência de professores com nível de titulação aquém do mínimo de escolarização legalmente prescrito (mas os achados não foram significativos para a modalidade de licenciatura, contrastada com outra formação não educacional de mesmo nível). Neste mesmo estudo, os autores reportaram também efeito positivo para a variável 'salário do professor', mas ambas as variáveis perdiam significância estatística se incluídas conjuntamente no mesmo modelo, resultado que sugere a existência de alta correlação entre nível de formação e salário de professores. (FRANCO; BONAMINO, 2005, p. 4).

Assim, após a apresentação do referencial teórico, passamos à etapa de análise dos dados evidenciados por meio de instrumentos de pesquisa, buscando a compressão dos fatores que tem influenciado o desempenho dos alunos na escola pesquisada.

2.2 Análise do desempenho escolar na perspectiva dos sujeitos envolvidos

Após a realização de entrevistas com ex-gestores e a realização de grupos focais com professores, alunos e ex-alunos, fizemos a escolha de abordá-los de acordo com os eixos em que as entrevistas foram baseadas: conhecimentos sobre desempenho escolar; percepção sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas; relação entre práticas pedagógicas e os processos de avaliação; percepção da cultura e do clima escolar; e participação da família no acompanhamento dos estudantes.

Para manter o sigilo dos participantes na pesquisa, eles serão identificados conforme demonstrado o quadro a seguir:

Quadro 4 – Identificação das pessoas que participaram da pesquisa

Tipo de participante	Identificação
Alunos do 3º ano do Ensino Médio e alunos egressos	Foram identificados por duas Iniciais de seus nomes
Professores de Língua Portuguesa ou Matemática do Ensino Médio	Foram identificados por letras de G a J
Professores de outras disciplinas do Ensino Médio	Foram identificados por letras de A a F
Ex-gestores	Foram identificados pelas letras A e B

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Com relação ao conhecimento sobre o desempenho dos alunos do EM, pode-se constatar que, apesar das oscilações dos índices das avaliações do Proeb nos anos de 2010 a 2016, as duas ex-gestoras entrevistadas percebem uma evolução no desempenho dos alunos do 3º ano do EM. Ambas destacam a melhoria da disciplina na escola, como impulsionadora da melhoria nos resultados. Contudo, concordam que os resultados poderiam ser melhores:

Eu percebi, houve realmente um avanço no desempenho dos alunos, até comparando com os anos anteriores que eu tinha entrado, porque eu procurei focar muito em dar essa possibilidade de aprendizado. Eu lembro que os alunos do meu turno, a pontualidade deles era muito pouca, então eles corriam, porque eu falava com eles, os que tinham dificuldade de chegar na escola a tempo, não dava tempo de ir em casa e ir para a escola, que fossem direto para a escola. Então servia um lanche, um cafezinho, antes da aula começar, para incentivá-los a chegar cedo e não se atrasar. Então todas as medidas eram focadas nisso, no desempenho do aluno. Então eles chegavam antes, lanchavam, iam para a sala de aula e o rendimento foi crescente, a cada ano havia mais desempenho do aluno, mais desempenho dos professores. Foi uma época em que o corpo docente permaneceu estável. Então esse grupo, eu trabalhava para que formasse um corpo, uma vez cheguei a fazer uma das reuniões lá em que a gente notou atitudes únicas, que seriam do professor. Naquele momento ali a atitude seria do professor e não de cada um, individualmente. Então estratégias foram feitas para isso e o desempenho escolar dos alunos foi razoável, tanto é que os números mostram que nas provas internas os meninos iam até bem. A gente focava muito nessa questão de realmente preparar os alunos e as provas, as avaliações externas, os resultados sempre foram razoáveis, sempre acima dos resultados do município, acima dos resultados do estado também, mas não no âmbito que eu achava que deveria ser, eu queria mais, eu sempre achava que era possível mais. (EX-GESTORA A).

A ex-gestora (A) foi muito enfática ao relacionar o desempenho escolar dos alunos à disciplina no ambiente escolar. Relata que apresentou estratégias durante sua gestão que melhorassem progressivamente a disciplina, com o objetivo de alcançar melhores índices de desempenho dentro da sala de aula. Confirmando o relato da ex-gestora (A), a ex-gestora (B) afirma que percebeu uma melhoria contínua no comportamento dos estudantes desde que chegou à escola:

se a gente for comparar os alunos do Catarina com eles mesmos, o desempenho, ele não é tão satisfatório assim. A gente gostaria que fosse muito melhor. A gente gostaria. Eu gostaria de ver mais alunos aprovados, mais alunos compreendendo, com notas mais altas. Mas

a gente pensa mais no resultado. Mas aí eu estou pensando no resultado. O resultado da aprendizagem que aconteceu lá na sala de aula. Mas a gente tem outro perfil. A gente tem... Se a gente for olhar em termos de alunos, o jeito deles, o perfil deles, eu vejo que os alunos, ao longo dos anos, a gente tem tido... A gente tem tido mais facilidade de resolver as coisas com eles. Quando eu comecei aqui há 16 anos atrás, eu achava a escola, eu vi a escola, eu via os alunos muito mais agressivos do que hoje. (EX-GESTORA B).

A melhoria no comportamento disciplinar dos alunos, com o passar dos anos, pode influenciar os níveis de desempenho escolar dos estudantes. O gestor pode contribuir para a construção de um clima organizacional favorável. Segundo Sammons (2008), as escolas mais eficazes têm maior probabilidade de serem ambientes mais calmos. Altos níveis de ruído e de movimento de alunos podem ser prejudiciais para a concentração. Na medida em que as escolas se tornam mais ordenadas e uma atmosfera favorável aos estudos é constituída, as atitudes de boas práticas tendem a refletir na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa revelou que, na percepção dos participantes, a escola apresenta uma baixa incidência de indisciplina, sendo, forma geral, tranquila e organizada.

Eu percebo que há uma homogeneidade, vamos dizer assim, em relação ao perfil dos alunos, na parte econômica. E creio também que isso leva para... ajuda a escola na questão disciplinar. Temos problemas, mas são poucos, relativos a escolas em bairros mais pobres. Eu percebo isso.(PROFESSORA D).

A professora (D) percebe que, em relação a outras escolas situadas em locais menos favorecidos, a escola pesquisada apresenta um nível de disciplina melhor, além de ter a impressão que os alunos da escola formam um grupo homogêneo. O Professor (F) confirma o relato da professora (D) no trecho a seguir.

Eu inclusive, penso o seguinte: das escolas que eu trabalhei nesses quase 10 anos, é a primeira escola – isso é interessante – é a primeira escola que os alunos me respeitam de verdade. Sabe, assim, não é... Eu nunca tive um caso aqui nesses três anos de aluno que falasse palavrão comigo ou que eu falasse assim: você não vai no banheiro agora. E ele falasse: eu vou sim. E saísse. Eles não fazem isso (PROFESSOR F).

Alunos e ex-alunos não mencionaram situações de indisciplina que comprometessem o funcionamento da escola. Quando questionados sobre a

organização da escola, eles destacaram a organização no ambiente escolar e as boas condições físicas e de limpeza do ambiente.

A escola tem uma organização boa, só que às vezes a escola não usa essa organização... Porque igual muitas escolas às vezes não têm, o laboratório de Biologia, nem o de Matemática, a gente tem, só que muitas das vezes, a gente não chega a usar. Às vezes o laboratório de Biologia fica fechado, por exemplo, para um professor só. Então a gente tem uma estrutura boa, então a gente tem que saber usar aquilo em prol dos alunos e dos professores também (ALUNO JV).

O aluno JV destacou que, conquanto a escola seja bem organizada e possua instalações em bom estado de conservação, percebe pouca utilização dessa estrutura em para melhorar a educação oferecida aos alunos.

Os eventos da escola, que eu sempre achei muito desorganizado. Isso aí me irritava. Horário de qualquer evento, festa junina, essas coisas todas. Questão, nossa, o som sempre foi muito ruim... Essas coisas assim, questão de evento, sempre me incomodou muito, só que questão de livro, a limpeza, a merenda, os professores, nossa...(EX-ALUNO KV).

O ex-aluno KV afirmou que, durante o período em que estudara na escola, existia uma desorganização nos eventos, principalmente em relação aos equipamentos de sonorização, mas os outros aspectos de organização eram bons. O ex-aluno GK, estabelecendo uma comparação com outras escolas públicas, ressalta que a escola possui uma boa estrutura: “É, só que assim, a estrutura e tal, eu acho que essa escola pelo menos ela é acima da média” (EX-ALUNO GK).

A estrutura da escola também foi elogiada pela ex-aluna GB, confirmando as impressões dos outros alunos: Em relação a estrutura da escola ela é muito boa, nunca deixou a desejar pelo menos para mim [...] (EX-ALUNA GB).

Segundo pesquisas sobre eficácia escolar, a manutenção de um ambiente de trabalho atraente, tende a contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, ou seja, a boa conservação do espaço físico pode ser positiva para a aprendizagem (SAMMONS, 2008). Boas condições de instalações físicas tendem a tornar os ambientes mais estimulantes, melhorando a moral dos alunos. Prédios negligenciados estão mais propensos a atos de vandalismo e contribuem com a redução da autoestima dos estudantes.

Em relação à observação do aluno JV sobre a ausência de utilização dos espaços organizados e preparados para atividades experimentais, Mello e Barboza (2007), em pesquisa realizada em escolas públicas da cidade de Curitiba, ressaltaram que os principais motivos dos laboratórios das escolas serem pouco utilizados estão associados ao pouco preparo dos professores em sua formação inicial, ao reduzido número de aulas, à falta de um auxiliar para a preparação dos experimentos, para a limpeza do local antes da troca de turmas, ao número elevado de alunos por turma, o que pode gerar insegurança para a realização alguns procedimentos.

Quando os participantes do grupo focal foram questionados sobre a oscilação dos índices do PROEB, em todos os segmentos pesquisados surgiram questionamentos sobre a eficácia dos testes para mensurar o desempenho dos alunos. Gestores, professores, alunos e ex-alunos relataram que os testes não são levados a sério pelos estudantes. Relatam que os alunos realizam as provas desestimulados, com displicência e descaso, principalmente porque as provas não são levadas em conta na pontuação das disciplinas. A ex-gestora assim se manifesta sobre a questão:

A gente ainda percebe muito pouca boa vontade mesmo, muito pouco empenho dos alunos nessa prova, porque eles não têm o retorno para eles. O aluno quer, na verdade, e se empenha se tiver o retorno. O que eu usava como estratégia com os alunos do 3º ano e do 9º ano também era mostrar para eles que o que eles estavam fazendo ia garantir a melhoria de qualidade da escola deles, onde eles estavam. Colocava a possibilidade de uma escola com credibilidade, uma escola com nota boa seria uma escola de credibilidade na sociedade, nas empresas (EX-GESTORA A).

A ex-gestora (A) acredita que os alunos não se empenham na realização dos testes, porque não existe retorno. Segundo a ex-gestora, alunos necessitam de alguma motivação para realizar os testes com mais seriedade. Relatou que tentava incentivar aos alunos mostrando que os testes eram importantes para melhorar a qualidade do ensino e que o sucesso nos exames poderia trazer mais credibilidade para a escola.

A ex-gestora (B) também compartilha da opinião de que os alunos realizam as provas com pouco empenho como demonstrado no trecho a seguir:

Então, às vezes, eles fazem a prova rápido. Entregam em cinco minutos, né? Com bem menos tempo do que se propõe. Porque, quando você quer fazer uma prova, que você sabe que aquela prova, ela vai ter um efeito importante na sua vida, você vai fazer com dedicação. Então isso aí é que também penso que pode influenciar, né? A seriedade que o aluno não tem com essa prova, é nesse momento aí, quando ele faz, recebe a prova e menos de uma hora, com o tanto de questões que são essas provas ele, rapidinho ele faz. Então ele não leu com atenção, ele não procurou compreender o que está escrito. Porque, na verdade, as questões não são questões de decorar, que eles têm que decorar. Mas questões de compreensão mesmo (EX-GESTORA B).

Os professores também percebem que os alunos não realizam as provas com seriedade. Relataram que as avaliações externas não são valorizadas pelos estudantes, o que poderia estar refletindo na produção de índices irreais.

Nesse período que eu trabalho aqui que a gente vai fazendo, participando desse PROEB, eu percebo assim, que o resultado acaba não sendo real, porque os alunos eles não levam essa prova a sério. Para eles levarem a prova a sério, ela tem que ter um valor para eles, na concepção deles, ela tem que ser valorizada. E se ela não é valorizada, ela acaba não sendo muito respeitada por eles. Então, eu penso que vem essa prova do estado, mas que o resultado dela, na minha opinião, não é real. Eu acho que falta o aluno ter assim uma outra visão dessa prova, que ela está realmente avaliando o fechando do 3º ano, mas para o aluno isso não tem importância. Então eu acho que pega bem por aí. Essa questão de não levar a prova a sério e o resultado muitas vezes não ser muito real não. Eles muitas vezes fazem só porque está na sala de aula e vai participar do processo, mas não fazem, não leem as questões, não se envolvem (PROFESSORA H).

A Professora (H) confirmou o que fora dito pelas ex-gestoras. Expôs que os alunos não levam as provas a sério, porque não conseguem vislumbrar nenhum tipo de recompensa que valorize sua participação nos testes.

No relato a seguir podemos verificar que a professora (I) relata que já presenciou situações de descaso dos alunos ao realizarem as provas do PROEB:

Mas tem gente que gosta de mostrar o que sabe. Então eu costumo ir atrás deles, ver se eles vão vir, vão participar. Aí a gente vê que o rendimento costuma dar uma melhorada, mas depende de quem vem fazer a prova, nem todos vêm, nem todos leem a prova. Quantas vezes eu já vi gente marcando o gabarito primeiro, depois vai lá na prova para ver o que é que estava escrito (PROFESSORA I).

Segundo o Professor (F), a preferência dos alunos em relação às disciplinas também pode influenciar, além de questões ligadas à recompensa, como relatado por outros participantes da pesquisa:

O aluno, ele vai fazer uma prova e fala assim: eu não gosto de Português. Aí entra na questão da oscilação. Que, talvez, possa ser um fator. O que acontece com o aluno? Ele fala assim: não, eu não gosto de Português. Aí tem uma prova lá com um tanto de texto para ler. Ele sai marcando qualquer coisa. E eles fazem isso principalmente porque essas provas, elas não estão ligadas à avaliação da escola. Então ele não perde ponto. Ele não ganha ponto. Ele não ganha presença, ele não ganha falta. Ele não ganha nada. Então para ele, tanto faz, tanto fez se o resultado daquela prova vai ajudar alguém. Se não vai ajudar. Ele não está preocupado com isso (PROFESSOR F).

Os grupos focais, realizados com alunos e ex-alunos do EM, confirmaram que existe uma preocupação de se obter algum tipo de recompensa para que os alunos realizem os testes com maior empenho. O aluno JV expôs que o desinteresse, na sua opinião, faz parte do comportamento da maioria dos alunos:

Se o professor não falar "vai ganhar ponto", muitos alunos, a maioria, da maioria mesmo, é desinteresse total. Tipo assim "não vou ganhar ponto por isso". E é igual a (aluna) AC falou, tipo assim, tem muitos alunos que buscam o quê? Ganhar ponto e não conhecimento (ALUNO JV).

O ex-aluno WL também expôs a necessidade da oferta de alguma recompensa para a melhoria do empenho dos estudantes. WL revelou que táticas como a oferta de merenda especial, nos dias de avaliação do PROEB, para aumentar a presença de alunos, em alguns casos, pode se reverter em descaso e pressa para resolver itens da prova:

Eu vou falar pela escola inteira e eu tenho certeza disso, que se não valesse pelo menos um, dois, três pontinhos, ninguém ia ter interesse de, claro de forma totalmente errado da nossa parte de não ter interesse de fazer essas provas, só que "é prova do governo, vou fazer rápido para poder descer, porque vai ter lanche melhor hoje" (EX-ALUNO WL).

Na opinião da ex-aluna LM, as avaliações externas não avaliam de verdade. Contudo, a ex-aluna revela outro elemento a ser considerado: alunos e professores podem não estar cientes sobre os objetivos das avaliações externas:

Bom, eu acho que essas provas não avaliam nada na verdade, porque inclusive até na faculdade a gente tem prova assim. E até na faculdade às vezes eu acho que não avalia tanto assim, porque primeiro, o professor às vezes deixa de falar a importância, porque às vezes a gente só quer acabar a prova, a gente nem quer ler (EX-ALUNA LM).

As primeiras experiências de avaliações externas, no Brasil e no exterior, foram justificadas como imperativas para monitorar o funcionamento de redes de ensino e aprovisionar seus gestores de elementos para a elaboração de políticas educacionais que proporcionem melhores resultados, elevando, assim, os níveis de aprendizagem dos alunos (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013). Contudo, percebe-se, pelos depoimentos dos pesquisados, que ainda pairam dúvidas quanto à veracidade dos resultados que são divulgados. Os dados revelam que ainda existem questionamentos sobre como os estudantes encaram as avaliações externas. Levando em consideração que a equipe gestora da escola é uma das partes mais interessadas nas respostas que as provas possam fornecer, cabe um novo questionamento: como motivar a comunidade escolar para que as provas sejam realizadas com mais seriedade pelos alunos? Na entrevista com a ex-gestora (A) foi destacado pela entrevistada que estratégias de motivação foram testadas. Contudo, os indicadores continuaram a oscilar, como podemos observar no gráfico 2 da página 62. As estratégias testadas pela ex-gestora (A) são relatadas a seguir:

Colocava a possibilidade de uma escola com credibilidade, uma escola com nota boa seria uma escola de credibilidade na sociedade, nas empresas. Então a questão principal que eu fazia, acho que se pode fazer é mostrar para o aluno isso, que não basta ir lá fazer uma prova, depende dele, aqueles números ali é que a escola que ele estuda que vai receber uma nota, o histórico dele vai estar no nome daquela escola. E as estratégias internas também. Bem antes a gente já conversava com os professores para estar falando o tempo todo com os alunos da importância, principalmente de Português e Matemática. A expectativa, colocar a expectativa no aluno, como se aquele desempenho bom fosse um retorno a eles do trabalho realizado. E me mantinha também nessa linha de mostrar para o aluno que ali ele era o ator principal. Ao fazer uma prova, ele está tendo em mãos a responsabilidade de levar o nome da escola. E aí mobilizava, no caso, o Ensino Médio, tanto faz o Ensino Médio como o Fundamental, em que as turmas anteriores incentivassem esses meninos. Então primeiro e segundo ano faziam cartazes e no dia que eles chegavam na sala de aula, os cartazes eram colocados na sala. "Nós confiamos em vocês", "O nosso futuro está em suas mãos". Eles falavam muito em linguagem de jovem mesmo "Arrebenta a bola, terceiro ano". Então a estratégia é essa, é mostrar para o aluno

que o compromisso dele é fazer uma prova em que ele mostre todo o seu conhecimento, apesar do desgaste que é ficar ali, fazendo aquela prova, a princípio ele acha que é treinar, ele faz isso para ganhar nota, mas que ele está trabalhando a questão de cidadania mesmo pela escola dele. E aí mobilizava todo mundo a fazer isso (EX-GESTORA A).

Segundo Vianna (2003), na maioria das vezes, os estudantes não são motivados, não entendem o motivo de serem obrigados a realizar os testes. Assim, respondem aos itens de qualquer maneira, contribuindo para que a avaliação perca seu sentido. Essa situação pode ter influência sobre o desempenho, mesmo se sabendo que esses dados estão sujeitos a procedimentos estatísticos complexos, que tendem a minimizar tais interferências. Tais fatores tendem a ser mais presentes nos alunos mais velhos, especialmente dentre aqueles que estão cursando o último ano do Ensino Médio. Portanto, uma parte do baixo desempenho nessas avaliações pode ser atribuída a essa falta de comprometimento.

Outra questão, relativa ao desempenho escolar, que foi recorrente nas entrevistas e nos grupos focais, foi o nível de desempenho e maturidade com que os estudantes chegam no 1º ano do EM. A pesquisa revelou que existe uma queixa, sobretudo dos professores, que alunos têm chegado à escola com muitas defasagens. Também foi relatado que os alunos sofrem com os efeitos da transição do Ensino Fundamental para o Médio. Os participantes da pesquisa percebem que esse é o período em que as reprovações são maiores. Na medida em que vão avançando, porém, vão se adaptando e melhorando o desempenho.

Quando eles chegam no 1º ano é uma novidade. Eles chegam. Eles estão saindo do Fundamental, de uma parte da escolaridade em que os professores são mais atentos a eles. Mais cuidadosos. De onde eles vêm... Onde o nível de reprovação é menor. Eles vêm para o Ensino Médio. É uma mudança de... Uma mudança bem radical. Porque eles estão saindo da pré-adolescência, entrando realmente na adolescência. É uma fase de contestação, às vezes de rebeldia, de conhecimento do corpo, de conhecimento, de maturidade, de início de uma maturidade. Então é uma mudança no corpo. É uma mudança na mente. É uma mudança física. É uma mudança também nos aspectos sociais. Porque começam a interagir, começam a sair com os colegas. E na aprendizagem também. Então, no 1º ano do Ensino Médio é ali onde se concentra o maior número de reprovações, o maior número de estudos independentes, o maior número de progressões parciais. É o maior número... É onde se evidencia mais os baixos desempenhos, no 1º ano. No 2º ano, aí eles já atingem... (EX-GESTORA B)

A ex-gestora (B) evidencia, no trecho anterior, os problemas decorrentes da transição do Ensino Fundamental para o Médio. A ex-gestora deixa implícito que, na medida em que os alunos vão amadurecendo, o nível de desempenho tende a aumentar.

A professora H também faz referência à imaturidade dos alunos que chegam à escola para cursarem o 1º ano do EM, queixando-se dos problemas de defasagem trazidos do Ensino Fundamental.

Os alunos eles chegam aqui do Ensino Fundamental para o Ensino Médio com uma defasagem muito grande. Em virtude de tudo o que a gente apresentou aqui do Ensino Fundamental que o aluno é muito imaturo, muitas vezes a disciplina é mais difícil. E o aluno, ele sai desse Fundamental para o Ensino Médio, já com problemas de defasagem. Até colocando a questão da greve, esses fatores todos também que influenciam nesse processo de aprendizagem no Fundamental. Quando ele está no 1º ano, ele ainda é muito imaturo, então, tanto é que a gente tem um nível de reprovação maior lá no 1º ano, porque eles chegaram aqui com essa defasagem e eles ainda estão com a imaturidade, normal, típica da idade, e eles não conseguem dar conta desse 1º ano. Quando ele vai para o 3º, depois ele passa pelo 2º, chegando no 3º ano, ele já está um menino mais maduro. E eu percebo que no 3º ano, como eu trabalho no 1º e trabalho no 3º, eu percebo, assim, uma diferença muito grande do aluno do 1º e quando ele chega no 3º por causa da maturidade, por causa do interesse, porque ele já começa a se interessar pela questão do Enem, então o Enem começa a pesar e ele começa a querer correr mais atrás do que ele perdeu anteriormente (PROFESSORA H).

O aluno JV expôs que, na sua opinião, o Ensino Fundamental é mais simples e que o acréscimo de novas disciplinas pode fazer muita diferença para os estudantes, tornando a tarefa de estudar mais complexa:

Porque 1º ano é a transição do Ensino Fundamental para o ensino médio. Então o ensino fundamental é uma coisa mais light, mais de boa, sem falar também que não tinha Química e Física, era só Ciências. Aí chega para o Ensino Médio já vem aquela grande diferença, entra Química, física... Aí depois vem Filosofia e Sociologia, coisas também que eu nunca vi, ninguém sabe o que quê... Como é que fala? O que que vai abordar aquilo. Então às vezes gera aquele desinteresse também, no 1º ano de transição do Ensino Médio para o Ensino Fundamental também (ALUNO JV).

A aluna JL confirmou as argumentações do aluno JV por meio de uma pergunta aos demais participantes, que, posteriormente, foi confirmada

gestualmente por todos desse grupo focal: “É um choque de realidade (1º ano), não é? Para todo mundo” (ALUNA JL).

Os relatos demonstram que a passagem do Fundamental 2 para o Ensino Médio nem sempre é tranquila para os alunos. A quantidade de disciplinas, o número de professores e a exigência por mais responsabilidade podem ser difíceis para a adaptação dos estudantes. No caso da escola pesquisada, muitos alunos são provenientes de outras escolas, o que implica novos colegas, novo currículo e nova metodologia de ensino. Diante da situação, muitos estudantes apresentam dificuldades em se adaptar, o que pode elevar os índices de reprovação e evasão escolar nessa etapa de ensino. Medidas que minimizem esses problemas poderiam repercutir no desempenho dos alunos nas etapas seguintes.

A pesquisa revelou que os professores percebem desmotivação para os estudos por parte dos alunos, como podemos observar nos relatos a seguir: “A motivação tem que vir deles (alunos). Então acho que parte da gente fazer tipo como se tivesse obrigando mesmo, forçando-os a fazer, que acho que é o que a gente faz” (PROFESSORA G).

A professora (G) acredita que os professores precisam obrigar os alunos a se dedicar aos estudos, constituindo a motivação um aspecto que precisa partir dos estudantes.

A professora (D) percebe desânimo por parte dos estudantes, argumentando que, se houvesse mais motivação, haveria mais progresso:

Mesmo com o avanço do 1º até o 3º ano, a gente vê alguma evolução. Mas eu acho que eles poderiam ir bem mais além. Porque eles têm capacidade. Mas eu vejo desânimo. Eu vejo que eles não têm algo assim, algo que faça, que motive, a mais do que o que a gente já traz. Eles acham que é só aquilo e acabou. Meio que uma satisfação. Eu não sei de onde. A satisfação de que aquilo... Só aquilo está bom (PROFESSORA D).

O professor (E) concordou com a argumentação da professora (D), acrescentando que existe uma grande falta de comprometimento dos estudantes com relação aos estudos, uma vez que muitos estudantes não pensam no futuro:

Eu concordo e acrescento o seguinte, a gente tem... Eu tenho 18 anos que eu estou lecionando. E todos esses 18 anos eu sempre tive turmas de 3º ano. O que ocorre – que eu vejo que está ocorrendo – é o seguinte – 18 anos é muito tempo, né? – Então, no passar do tempo, o aluno fazia alguma coisa em casa, tirava um tempo para

estudar. Hoje você não vê mais isso. Você não pode dar um exercício para fazer em casa, “não tem tempo”. Porque tem tempo. Tem tempo. Tempo todos nós temos. Basta a gente fazer – igual a Professora (D) falava – você se programar para você ter esse tempo. Então o aluno hoje já não estuda, ele já não pensa mais no futuro dele. Ele acha que chegou no 3º ano, é só festa: ah não, porque eu tenho que olhar a minha formatura, eu tenho que olhar o baile, eu tenho que olhar..., mas ele se esquece que ele está dando um grande salto para o futuro dele (PROFESSOR E).

O professor (F) relata que, do seu ponto de vista, o aluno do 3º ano do Ensino Médio já está mais “acomodado”, quando comparado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Expõe, também, que tal acomodação pode ter origem na família, que, muitas vezes, por não possuir formação adequada, não motiva o aluno a seguir além do EM.

Ele já está mais acomodado. Eu acho que isso tem a ver, ele não quer fazer. O do 3º ano, ele já está um pouco ao contrário do que é o 6º. Ele não quer fazer. Tudo o que você pede para ele é muito. E está em exagero. Você pede uma prova com gabarito e fala para ele: preenche o gabarito. Ah não, professor. Preencher gabarito? A caneta? Por que não pode ser a lápis? Ele vê obstáculo em tudo que você propõe para ele. Então eu acho que isso tem a ver com a questão cultural, não só da escola, mas também da família. Porque têm muitos que os pais não têm formação adequada ou, quando têm, acha que o Ensino Médio é o fim do caminho (PROFESSOR F).

Da mesma forma, os alunos, quando questionados nos grupos focais quanto às expectativas que tinham sobre a escola, foram bem enfáticos em apontar situações de desmotivação por parte de alunos. Contudo, queixam-se da ausência de incentivo por parte dos professores, além do fato de alguns docentes se mostrarem desmotivados:

A gente vê muito aluno desmotivado, às vezes porque o professor não toca tanto em assuntos mais sério, vamos assim dizer, por exemplo, "vamos fazer o Enem". Não, o professor chega na sala, passa a matéria lá e não incentiva tanto, não dá uma força para o aluno e fala "vamos estudar tal matéria, porque vai ajudar vocês a irem para o Enem". Claro, tem professores que fazem isso sim, mas a maioria não tem tanto um alvo para a gente, entendeu? Porque por mais que tenham alunos que tem alvos, tem alunos que estão meio perdidos também, que não têm tanta maturidade, tanta cabeça assim para chegar num objetivo. Então eu acho que isso também faz parte de um papel da escola, ajudar o aluno a pensar mais nos objetivos dele, aonde eles querem chegar, entendeu? (ALUNA JL).

A aluna JL também percebe desmotivação por parte de colegas, mas acredita que os professores carregam alguma responsabilidade por essa desmotivação. A aluna alega que existem alunos que ainda não têm maturidade, por isso precisam de direcionamento e incentivo por parte dos professores.

Já a aluna EM relatou que alguns professores, irritados com a falta de interesse dos alunos, desistem da tarefa de ensinar, abandonando os alunos. A aluna argumenta que a realmente não é fácil para os professores, visto que a fase da adolescência é mesmo complexa, mas os professores não deveriam desistir dos seus alunos:

É que também, eu sei que o aluno não é um anjo e tal, mas é que tem muito professor que chega na sala e os alunos não estão querendo prestar muita atenção, e senta ali na mesa e é isso "eu estou recebendo e não estou nem aí para vocês. Eu já me formei na faculdade e aí problema de vocês, alunos, se vocês não querem aprender. Eu sei que é difícil dar aula para nós, alunos, não sei se é por causa a adolescência, se é alguma coisa do tipo, só que assim, mesmo a gente às vezes não dando tanta atenção, não levando a sério os professores, eu acho que o professor não deve desistir, se ele chegou até aqui querendo ensinar a gente, aluno, ele deveria persistir nisso, entendeu? Essa é a minha opinião (ALUNA EM).

O ex-aluno TB também relatou falta de interesse por parte de alguns docentes e completou afirmando que a falta de interesse dos professores está relacionada com interesse dos alunos em aprender:

Mais uma vez eu vou falar, a falta de interesse eu acho de professores, que eu acho que é o principal de tudo. O interesse de você querer fazer aquilo ali, que é o que, lógico, vai refletir na gente. Se o professor não tem interesse de ensinar, a gente não tem interesse de aprender (EX-ALUNO TB).

Completando, a ex-aluna LM, no trecho a seguir, relatou que a atitude do professor afetava as expectativas dos alunos em relação às aulas. Quando o professor não se preocupava em planejar uma boa aula, acreditando que seria em vão, pois poucos prestariam atenção, acabava retirando a chance de alunos que estavam com a expectativa de aprenderem algo que desejavam:

Eu acho que às vezes o professor peca muito, eu falo assim mais em relação à escola pública, peca muito porque pensa assim "o aluno não quer nada com nada mesmo, eu vou passar qualquer coisa aqui", ou tipo pensa assim "não vou pensar numa aula bem planejada porque ninguém vai ter interesse". Então o professor às

vezes não quer perder o tempo dele, às vezes ele não quer se estressar... Só que igual, eu acho que até isso é dever do professor ver o grau de dificuldade de cada um, eu acho que, eu acredito que seja. Às vezes um aluno precisa de uma atenção a mais, às vezes um ali já tem uma noção melhor. Então para você conseguir deixar a aula mais interessante para poder aplicar a matéria. E eu acho que a expectativa era essa, era baixa, e isso deixava muito a desejar, porque tem muita coisa que eu queria ter aprendido e eu não aprendi (EX-ALUNA LM).

Segundo Jesus (2008), o professor na sala de aula é um líder, deve entusiasmar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, exibam comportamentos apropriados e obtenham bons resultados escolares.

Assim, faz-se necessário analisar que elementos podem contribuir com os professores na tarefa de motivar os seus alunos ou, então, o que é que leva os alunos a se deixarem influenciar pelo professor. Jesus (2008) indica quatro grandes eixos de influência dos professores sobre os alunos: o reconhecimento do *status* de professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade do professor de recompensar ou de punir, por meio das avaliações e das táticas de gestão da indisciplina; o reconhecimento por parte dos alunos do domínio do professor sobre os conhecimentos que este pretende ensinar; o reconhecimento de determinadas qualidades pessoais e interpessoais no professor, admiradas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação.

Entretanto, devido a múltiplos fatores, a maioria dos professores não consegue mais influenciar seus alunos invocando seu *status* de professor. Como a escola não é mais vista como fonte maior de acesso ao saber ou conhecimento, a competência do professor muitas vezes tem sido colocada em dúvida, levando-o a perder poder no que diz respeito à capacidade de gestão da aprendizagem e da disciplina dos alunos. Com muita frequência, as decisões dos professores são contestadas pelos próprios alunos e pelos pais.

Assim, dos quatro eixos de influência assinalados, aquele que parece ter maior importância no momento atual é a identificação do aluno com o professor (JESUS, 2008). A identificação do aluno com o professor passa muito mais pela satisfação obtida na relação interpessoal do que pelos avanços obtidos em desenvolvimento cognitivo. De acordo com Gilly (1976, *apud* JESUS, 2008, p. 22), “quando investigou as representações recíprocas dos professores e dos alunos, ao

verificar que o docente privilegia na sua representação dos alunos os aspectos cognitivos, enquanto estes privilegiam na sua representação dos professores os aspectos afetivos e relacionais”. Assim, a relação pedagógica entre alunos e professores parece estar equivocada, tornando muito importante que os professores deem mais atenção às necessidades relacionais e de desenvolvimento dos alunos, desenvolvendo habilidades em influenciar ou motivar, almejando os objetivos da educação escolar no plano cognitivo. Em outros tempos, os alunos tinham que se amoldar às metodologias dos professores, mas, atualmente, o professor deve ir ao encontro dos interesses e da linguagem de seus estudantes, buscando formas de aproximação que contribuam verdadeiramente com a aprendizagem dos alunos (JESUS, 2008).

Ainda dentro do eixo desempenho escolar dos alunos do EM, questionamos sobre a percepção que professores têm sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos da escola pesquisada, visando entender como esse fator tem influenciado nos índices de desempenho de nossos alunos. Professores e gestores concordam que, apesar de casos pontuais em termos socioeconômicos, as famílias dos alunos da escola têm uma situação financeira que não compromete o desempenho nos estudos. Contudo, quanto ao perfil cultural, os professores acreditam que existe uma grande deficiência. A Professora (G) relatou que tinha uma visão equivocada sobre a situação financeira dos alunos da escola e que, após um trabalho solicitado por um professor, percebeu que os alunos não eram tão carentes.

De início eu tinha uma visão errada, quando eu comecei a trabalhar aqui, eu tinha uma visão muito errada. Eu achava que os alunos vinham de uma condição financeira bem precária assim, não tinham condição. Eu já cheguei aqui, antes de eu trabalhar aqui, eu trabalhava numa empresa também. Então assim, eu sempre comprava material para os alunos por achar que eles não tinham condição de comprar o material. Até um dia eu vi um professor solicitando um trabalho para eles, pediu para eles fazerem e eles fizeram esse trabalho todo bonitinho, com um material superbacana, e eu percebi, não é assim, não é tão precária, carente como eu imaginava que fosse (PROFESSORA G).

A professora (H) argumentou que, em relação à situação cultural, existe uma precariedade, tendo em vista que ela percebe que os alunos compreendem bem a própria cultura e preocupam-se mais com situações de consumo:

Agora culturalmente, que é uma das questões aí que colocou, eu acho que eles são precários nessa parte, porque eu acho que eles ficam muito nesse mundinho deles aqui, eles não ampliam muito culturalmente, né, falando. Então, eu acho que nesse ponto eles são carentes sim, de cultura, eles estão muito fechados aqui e não se preocupam muito em conhecimento, em conhecer a cultura deles, os motivos né, eles não estão muito preocupados com isso, eles estão mais preocupados com essa questão de ter um celular bacana (PROFESSORA H).

A questão de limitação cultural também foi descrita pelo professor (F) no trecho a seguir. O professor percebe uma boa estruturação financeira por parte das famílias dos alunos, entretanto, aponta problemas em relação ao arcabouço cultural dos alunos:

Eu percebo igual você falou: a maioria parece que a família é bem estruturada financeiramente. Aí eu penso que eles são bem estruturados. [...] . Agora, pensando no outro lado, da cultura, por exemplo, o lado cultural é muito fraco. Aqui, tem aluno que não foi nem aqui no Shopping, que está do lado da escola (PROFESSOR F).

Destacamos que os argumentos utilizados para justificar o nível econômico e cultural dos alunos pelos professores foram baseados na percepção dos docentes. Não foram apresentados dados estatísticos relativos a níveis socioeconômicos e culturais da comunidade escolar. Pelos relatos, verifica-se que os professores acreditam que, a despeito de o nível socioeconômico não ser ruim, os alunos não estão tendo acesso a outras experiências culturais que extrapolam o bairro em que a comunidade escolar está inserida. De acordo com a Professora (H), essa defasagem cultural desfavorece a construção de novos conhecimentos em sala de aula. Segundo a docente, no momento de produzir um texto falta bagagem, falta leitura e elementos de outras disciplinas. A professora J concordou com a exposição e acrescentou:

Se você usar elementos de outra disciplina ou usar outros argumentos, pegar o comentário de História colocar na sua aula, eu de Matemática ou de outra área, eles questionam "isso não é Matemática não", eles não estão habituados com isso, eles querem, acham que Matemática é sentar e fazer um monte de conta, exercício e tal. Se eu quiser mostrar outra parte da Matemática, tem História da Matemática, a gente tem outras áreas da Matemática na área de Artes, etc., eles não acham que aquilo ali seja de fato Matemática, e isso não é útil (PROFESSORA J).

Analisando os aspectos quanto ao perfil dos alunos, revelados na pesquisa, podemos relacioná-los a algumas reflexões de Bourdieu (1998 *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA , 2002). Uma das principais questões da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos, que concorrem em condições relativamente igualitárias na escola, mas sujeitos socialmente compostos que trazem em peso, juntos de si, incorporados, uma bagagem social e cultural individualizada e mais ou menos propícia ao ambiente escolar. O grau de desempenho alcançado pelos alunos ao longo de seus trajetos escolares não poderia ser explicado por seus atributos pessoais, tais como a constituição biológica ou psicológica individual. A origem social é que os colocaria em condições mais favoráveis ou não, diante das exigências no ambiente escolar.

Durante os grupos focais, quando questionamos alunos e ex-alunos sobre a trajetória escolar de seus pais, identificamos que, dos 26 pais, dos 13 alunos participantes nos dois grupos focais, apenas quatro chegaram ao Ensino Superior. Do restante, metade parou de estudar no Ensino Fundamental e a outra metade no Ensino Médio. Portanto, esse é um dado que deve ser levado em consideração: a bagagem cultural transmitida pela família aos alunos apresenta-se de acordo com suas origens sociais. Cabe à escola promover o incentivo à exploração de conteúdos culturais que, em muitos casos, a família não tem como ofertar.

O desempenho dos alunos do 3º ano do EM está associado a inúmeros fatores, desde a organização e a conservação do espaço escolar à influência da origem familiar. Durante este trabalho de pesquisa, limitamo-nos no aprofundamento nos temas nos quais a gestão da escola pode exercer alguma influência que melhore o desempenho dos alunos. Portanto, iniciamos, agora, uma reflexão sobre os dados revelados pela pesquisa, no que tange à apropriação dos resultados das provas do PROEB pela comunidade escolar.

A pesquisa revelou que a apropriação dos resultados das avaliações externas, na escola pesquisada, encontra-se, ainda, muito deficiente. Praticar a apropriação de resultados é mirar uma das fases do ciclo da avaliação educacional que, na busca de planejamento e correção das ações futuras, na busca da melhoria da qualidade de ensino (MACHADO, 2012). Durante a entrevista com uma das ex-gestoras, foi expressa a seguinte opinião:

Numa época que a gente analisava os resultados, eu via porcentagens muito pequenas de professores que realmente não viam aquela prova como ponto final. Na verdade, parece que é preciso que essa mentalidade ela desapareça, porque, nas próprias avaliações internas, o professor, ao final do bimestre, ele termina a prova e aquele é o ponto final. Quando, na verdade, aquele deveria ser o ponto inicial. Tinha muitos professores, principalmente Português e Matemática, que é mais fácil de você ver o que o aluno aprendeu. Então há essa política na escola, esse paradigma que não foi quebrado de que a avaliação é o ponto final. Então se, nas avaliações internas, é assim, muito mais é nas avaliações externas. O professor ainda não tem aquele hábito de pegar a prova dele e fazer ali uma avaliação da prova, qual foi a questão que a maioria errou, "então isso aqui eu vou ter que repetir", não é? Vai avaliar a questão mais mail elaborada, como que foi. Qual foi a questão que acertaram mais? Que ele precisa para intensificar. Então, se eu acho falhos os resultados na avaliação diária, na avaliação externa muito mais. Eu via muito pouco isso, essa apropriação de quais os itens têm que ser trabalhados, que habilidades devo desenvolver. O professor ainda está muito ali, aqui missão cumprida, o estado mandou, eu fiz. Dever-se-ia fazer, ao final de cada ano, um estudo do resultado daquelas questões para trabalhar com os alunos no ano seguinte. Eu acho que ainda há muito o que fazer nessa apropriação de resultados e isso está assim de longe, porque o professor não sei se mudou, se faz isso. Eu não percebi o professor vendo a prova como ponto inicial, a prova é ponto final. Não há essa política de ele avaliar o resultado como a possibilidade de mudança de estratégia, de mudança de métodos. Então eu acho que ainda é preciso se apropriar realmente desses resultados e trabalhar mais em cima deles (EX-GESTORA A).

A opinião da gestora sobre a avaliação externa é harmônica com a perspectiva reflexiva destacada por Machado (2012). A gestora acredita que os resultados podem balizar as ações para implementar alterações pedagógicas no cotidiano, percebendo os resultados das avaliações externas como o início do trabalho e não seu fim.

Mantendo a incredulidade nos resultados das avaliações, os professores de Língua Portuguesa e Matemática relataram as dificuldades de se apropriar de um resultado que, segundo eles, pode não refletir a realidade de aprendizagem dos alunos.

Eu acho que a gente volta naquela questão que a professora (H) falou que os resultados, eles não são reais, então se a gente apropria de um resultado, a gente tem que fazer a análise dele para ver, fazer as correções, fazer a estatística de chegar à conclusão, aí a gente consegue. Mas como não é tão real como a gente imagina...(PROFESSORA G).

Quando abordamos a temática da apropriação dos resultados, novamente surgiram questionamentos sobre a validade dos mesmos. A professora (G) considera que não é possível fazer intervenções com base nos resultados, visto que eles podem não refletir a realidade.

A professora (H), ao emitir suas impressões sobre a apropriação dos resultados, retornou à questão da falta de seriedade dos alunos na realização das avaliações. A professora também voltou a argumentar que a ausência de recompensa interfere no resultado real das provas:

Acontece com essa avaliação que vem do PROEB, ela é muito fácil, a maioria, né, estou falando de Português. Mas eu pego uma que eu acho engraçado, aluno do 3º ano aquela questão e muitos não responderam assim corretamente, porque eles não leram. Então assim, por isso que eu falo que ela não é real, porque, se eu der aquela prova ali do PROEB e falar assim, "gente, essa prova vale 10 pontos". Eu vou ter a maioria da minha turma tirando total [...] As questões, por exemplo, que eu aplico para os meus alunos em sala, assim, as provas elas são mais difíceis que do PROEB (PROFESSORA H).

De acordo com Vianna (2003), os resultados das avaliações externas podem sofrer influências das condutas dos alunos diante das provas. Todavia, os testes passam por procedimentos estatísticos complexos, que colaboram para atenuar esses efeitos.

As considerações da professora (H) apontam para outro viés de entendimento sobre as avaliações externas. Conforme Perrenoud (2003), especialistas atribuem uma confiança limitada às avaliações feitas pela escola, consideram as avaliações internas como sendo de significado incerto quanto às aquisições reais dos alunos, devido ao contexto e outras contaminações. Portanto, quem organiza as avaliações de larga escala tende a ignorar as avaliações produzidas pelos próprios professores, logicamente devido à impossibilidade de adequar as suas especificidades, dentro de um sistema de medida que neutralize os efeitos do contexto local, pode, entretanto, introduzir outros vieses do mesmo modo graves. Ainda segundo Perrenoud (2003):

As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma

criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas.

Governos e especialistas que se deixam levar por tais simplificações em geral reconhecem lucidamente os vieses e a imperfeição de seus instrumentos. Curiosamente, isso não os impede de utilizá-los e de publicar as listas classificatórias. Esses limites, que deveriam invalidar o método, apenas provocam nele algumas arranhaduras, dentro de uma “cultura de avaliação” que exige dados a todo custo. Prudência dos autores das avaliações em larga escala e os protestos dos leitores mais críticos são rapidamente esquecidos, os dados publicados sobrevivem e impressionam aqueles que não sabem ou não compreendem como tais avaliações foram elaboradas. Os indicadores mais duvidosos conquistam ao longo do tempo ares de medidas objetivas (PERRENOUD, 2003, p. 12).

A pesquisa revelou que a escola precisa de ações de gestão no sentido de viabilizar a apropriação dos resultados das avaliações externas, de modo a envolver toda a comunidade escolar no processo. Apesar das suas limitações, essas avaliações têm sido, em vários países do mundo e no Brasil, uma importante ferramenta para a implementação de políticas públicas e intervenções pedagógicas. Desse modo, avaliações em larga escala podem contribuir para identificar distorções de aprendizagem e criar intervenções pedagógicas em regiões prioritárias (LÜCK, 2009).

Não cabe a discussão das avaliações de larga escala dissociada de reflexões sobre o currículo escolar. A pesquisa mostrou que a escola tem dificuldades quanto à compreensão e utilização do currículo escolar. A ex-gestora (A) afirma que a organização curricular da escola vem atendendo bem aos objetivos educacionais. No entanto, quando os professores foram questionados como o currículo tem funcionado na prática, percebemos que cada professor tem elegido seu próprio currículo. Conquanto as justificativas apresentadas sejam plausíveis, a situação é preocupante:

Currículo eu percebo assim que parece que ele está diminuindo cada ano, sabe? Ele, não sei se é porque a gente às vezes não dá conta, ou a gente quer trabalhar bem, não sei se eu vejo negativo ou positivamente isso, porque às vezes é melhor você trabalhar um currículo bem, e deixar de trabalhar outros, ou trabalhar muitos currículos para eles terem oportunidade de verem tudo. Então eu não consigo perceber. Eu atualmente eu faço, trabalho bem o currículo, um tópico só. Me esforço para que ele aprenda aquilo, para que ele

tenha vontade de conhecer aquilo, para ver se ele percebe a aplicabilidade daquilo. O que é que eu acho que ele sente falta né, "para que que eu vou usar isso?" (PROFESSORA G).

O relato da professora (G) revela uma certa incompreensão em relação ao currículo escolar, visto que ele se relaciona com a forma como conhecimento será construído e não com a escolha individual dos docentes sobre qual assunto é mais significativo para ser trabalhado.

Quando eu comecei aqui na escola, tinha um currículo, hoje não muda muito não, alterou alguma coisa sim, mas não é tanto. Eu conseguia ver quase todo o currículo. Mas aí como as turmas sempre são muito heterogêneas, a gente ao longo do ano, via que o aprendizado era bem menor, uns conseguiam aprender um pouco mais, outros menos. Então, o que que foi fazendo? Foi sendo pedido, inclusive "volta atrás, refaz, dê um conteúdo menor, mas que todos tenham o mesmo aproveitamento". Com certeza não vai ter, porque tem aluno que tem uma facilidade muito grande, então ele tem aquele aprendizado, já está esperando uma outra parte, mas não faz e não deixa o outro fazer, porque o outro está bem devagar. Então, com isso, a gente vai diminuindo, diminuindo os conteúdos. Então hoje eu chego às vezes a 50% do conteúdo proposto (PROFESSORA I).

A professora (I) argumenta que existe uma grande dificuldade em trabalhar todos os assuntos que são propostos no currículo escolar. Considerando que esses assuntos estão relacionados à aquisição de habilidades, é possível que muitos estudantes, estejam concluindo o EM sem as habilidades necessárias para essa etapa de ensino.

A mesma situação apresentada pela professora (I) também é relatada pela professora (H) no trecho a seguir:

E mesmo tendo 4 aulas, como é o nosso caso, a gente não dá conta, português principalmente é muito conteúdo e o nosso aluno não dá conta. É igual a Professora (G) falou, se a gente for fazer bem feito, aí é que não vai dar tempo mesmo, porque demanda tempo para você fazer tudo e a gente tem um monte de coisinhas que impedem também né, uma greve por exemplo (PROFESSORA H)

De acordo com Andretta (2013, p. 100), podemos compreender o currículo como "um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo". Portanto, o currículo exerce sobre os alunos o papel de instrumento modificador, formando, assim, não apenas os estudantes, mas o próprio

conhecimento. Existe uma relação direta entre o currículo e a construção do conhecimento escolar, de modo que a estrutura curricular elaborada e desenvolvida pela escola influencia, principalmente, na forma como o estudante irá construir o conhecimento e como irá interagir em sociedade, colaborando com a visão e a compressão de mundo que os alunos terão.

Quando os próprios professores, individualmente, estabelecem as habilidades e os conteúdos a serem trabalhados, mesmo que por motivos plausíveis, pode ocorrer um comprometimento do controle da escola e das redes de ensino sobre o que está sendo ensinado, promovendo, inclusive, a redução do currículo. Esse descontrole pode influenciar os resultados das avaliações de larga escala, visto que essas são elaboradas com base em um currículo padronizado. Para além, pode produzir resultados bem diferentes dos esperados nas políticas governamentais para a educação, influenciando diretamente na interação do estudante com a sociedade.

A redução curricular também pode ocorrer para atender às matrizes de referência das avaliações externas. Assim, pode ocorrer a seleção de habilidades, que são apresentadas na forma de descritores que mensuram as operações mentais desenvolvidas pelos alunos por meio dos conteúdos. A partir daí, torna-se possível saber o que os alunos conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos no processo de escolarização (COSTA, 2012, p.106-107).

Outras implicações podem advir decorrentes da redução curricular. Existe o risco de serem priorizados conteúdos e habilidades que serão mensuradas nas avaliações, um ajustamento curricular que priorize a preparação do aluno para as avaliações externas. Assim, a gestão pedagógica da escola fica comprometida, acarretando o risco de a escola enrijecer seu currículo em função das avaliações externas (BONAMINO E SOUSA, 2012). Há de se ressaltar que matriz de referência e currículo são propostas distintas. As matrizes são construídas com base nas propostas curriculares e contribuem para o acompanhamento qualitativo da educação em relação às redes de ensino, já o currículo apresenta elementos que possibilitam ao professor e à equipe pedagógica acompanhar o desenvolvimento dos alunos no contexto da própria escola.

As impressões dos participantes da pesquisa sobre o processo de avaliação interna, associado à implementação do currículo escolar, também foi alvo de nossa investigação. Na entrevista com a ex-gestora (A), ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas durante sua gestão com relação à forma de avaliação empregada na

escola. Segundo a ex-gestora, ainda existe muita dificuldade de os professores avaliarem as habilidades adquiridas pelos alunos. Na maioria das vezes, as avaliações buscam confirmar se o estudante assimilou um determinado conteúdo e não se ele desenvolveu habilidades a partir do estudo de um assunto. Segue o relato da ex-gestora:

Na verdade, o aluno vai fazer, no final de uma série, a prova e é o reflexo daquilo que ele fez a vida toda. Então a prática de ensino na escola deveria ser diferente, deveria ser mais... ainda é voltada ao conteúdo ensinado e não na habilidade adquirida [...]

E isso ainda eu não vi acontecendo, o professor focado em desenvolver habilidades. E como ele não está focado em desenvolver habilidades, a maneira dele ensinar continua a mesma, não muda muito. É chegar, ensinar o conteúdo e ver se o aluno aprendeu. E com isso também a forma de avaliação também é defasada, porque a forma de avaliar se resume apenas à prova escrita e não a observação ali do aluno, porque requer muito trabalho, ele tem que ser um professor muito atento, para ver se o aluno está caminhando ou não em habilidades, habilidade de cálculo, habilidade de raciocínio (EX-GESTORA A).

Durante a realização dos grupos focais com os professores de Matemática e Língua Portuguesa, foi possível constatar o que a ex-gestora (A) destacou em sua participação na entrevista. A professora (I) e a professora (H) foram muito contundentes em defesa de um modelo tradicional de avaliação. Entretanto, houve consenso de que existem muitas maneiras de se avaliar um aluno, como apresentação de trabalhos, projetos, atividades em grupo, dentre outros. A seguir trechos das dos relatos das professoras:

E você tem que ter também as avaliações normais. Então você tem várias formas de avaliar, mas tudo dentro da escola estadual nos leva a avaliar caderno, projeto, as próprias avaliações e hoje em dia, a gente está avaliando até conduta do aluno na sala de aula. Eu acho que não é uma forma correta de avaliar. Mas avaliação é avaliação, ver o que você aprendeu. Em cima daquilo que você aprendeu ou não, você pode direcionar toda a sua aula novamente, voltar atrás, refazer os conteúdos, ou já ver se já pode ir para o próximo conteúdo. Então, isso não acontece nas escolas estaduais, nenhuma que eu já fui ou que eu conheço próximo à região onde eu trabalho. Então para mim são avaliações, e as avaliações em cima daquilo que você trabalhou, e no estado não é (PROFESSORA I).

O relatado da professora (I) revela que existe uma grande valorização das avaliações tradicionais sendo o conteúdo muito valorizado, constituindo, na maioria das vezes, referencial para mensurar o desempenho dos estudantes.

A professora (H) corrobora com a professora (I) e demonstra, no trecho a seguir, grande confiança nos modelos avaliativos tradicionais:

Agora, eu gosto de dar avaliação, porque já teve momento que eu falei "não, gente, vamos mudar esse procedimento de avaliação". Eu não acho que tem que mudar não, muito pelo contrário, eu acho que a avaliação é aquilo que vai mostrar realmente para nós o que o aluno aprendeu, porque ele vai fazer sozinho, porque a gente tem esse problema do copiar. Então lá na avaliação, eu sei que foi ele mesmo, pode ser que ele colou de alguém, mas a gente tem o procedimento nosso de avaliar e que de forma individual. Então ali eu tenho uma visão do aluno maior, porque quando eu dou um trabalho em grupo, eu não tenho essa visão, não sei quem fez, quem não fez (PROFESSORA H).

No grupo focal de professores das outras disciplinas, apareceram posicionamentos mais críticos em relação à forma como o processo avaliativo vem ocorrendo na escola pesquisada. Seguem alguns trechos relatados pelos professores:

O instrumento de avaliação, ele não importa. O que importa – na minha opinião – é o aluno entender, se conscientizar que ele está fazendo algo para medir o nível de conhecimento dele. E isso vai servir também para o professor entender o que ele aplicou. Se aquilo que ele ensinou, aquilo que ele aplicou funciona. Então é um instrumento que vale para os dois. Qual que é o problema da avaliação, que eu vejo? Que o professor entende que é um instrumento para vingar-se o aluno, para reprovação. E o aluno entende que a avaliação é um instrumento para puni-lo (PROFESSOR F – ENSINO MÉDIO).

O professor (F) apresentou uma visão crítica sobre a maneira como as avaliações internas acontecem. Relatou que percebe que a avaliação muitas vezes vem sendo utilizada como instrumento disciplinador.

A professora (D), no trecho a seguir, demonstrou que se sente incomodada com a forma como os alunos são avaliados e que gostaria de avaliar dando menor importância aos aspectos quantitativos das provas.

Eu tenho algumas angústias em relação à forma que é cobrada a avaliação e a forma que eu avalio. Eu gostaria de ir bem mais além

da prova. Porque eu não vejo a prova como a única referência. Eu não vejo que a prova, o valor que está na prova, reflete totalmente a realidade. Então eu tenho uma certa angústia. Eu tenho vontade, mas eu não tenho ainda, condições de fazer isso. No momento em que... no momento que eu estou. Mas a minha vontade era de avaliar o aluno individualmente. Sem a necessidade, de, muitas vezes, do quantitativo. E sim mais por qualitativo (PROFESSORA D).

Nos grupos focais dos alunos e ex-alunos, percebeu-se a expectativa que estes têm em relação à avaliação. Os alunos consideram a avaliação como um momento em que o professor pode diagnosticar as falhas cometidas no processo de ensino e viabilizar maneiras de corrigi-las. O ex-aluno WL criticou algumas formas utilizadas para avaliar os alunos, como, por exemplo, a distribuição de pontos de caderno (pontuação para que apresenta o caderno completo no final do bimestre). Segundo o aluno, esse tipo de avaliação não comprova aprendizagem, sendo, muitas vezes, apenas cópia de cadernos de outros colegas. Seguem alguns relatos dos alunos:

Olha, às vezes, eu acho que tipo assim, têm até professores que fazem as avaliações, por exemplo, para ver o nível de ensino que os alunos estão, mas têm professores que ignoram essas avaliações. Tipo fez avaliação, "eles não sabem muito esse assunto". Aí têm professores que realmente fazem uma revisão sobre o assunto e tal, mas tem professor que ignora, tipo assim, "não sabe, estou nem aí, é obrigação dele ter aprendido"... (ALUNA JL).

Nesse trecho, a aluna relatou que percebe a avaliação como um momento em que o professor pode verificar a aprendizagem dos alunos, mas critica a postura de alguns professores diante das avaliações.

Outro aluno assim se manifesta:

A maioria pega todas as provas e fazem tipo um balanço. A maioria da sala errou, exemplo, caiu duas matérias da prova, tal porcentagem de alunos, foram mal nesse assunto; tal foram bem. Aí tipo assim, eles pegam aquele assunto que a maioria da sala foi mal, e exemplo, como é o 3º ano, a questão de Enem, é como se fosse uma base para eles verem o que é que a gente precisa estudar e pode cair no Enem (ALUNO JV).

De acordo com o aluno (JV), a maior parte dos professores utiliza as provas para diagnosticar as defasagens na aprendizagem dos alunos, prática, que,

segundo o seu entendimento, pode contribuir para melhorar o desempenho nas avaliações do ENEM.

A questão da utilização da avaliação como instrumento disciplinador foi apontada pelo ex-aluno GK, que criticou o uso desses instrumentos sem o objetivo de, realmente, avaliar o desenvolvimento dos alunos.

Você via coisas que às vezes parecia que eles queriam mais assim fazer uma coisa repetitiva que tomasse tempo para o aluno ficar aqui dentro do que uma coisa que realmente avaliasse de alguma forma. Então você tinha que copiar quadro, copiar textos... (EX-ALUNO GK).

A pesquisa revelou que a escola pesquisada necessita de ações de gestão que colaborem para a compreensão da avaliação, vinculando-a ao desafio da aprendizagem. É necessário um grande esforço para conseguir desvincular os processos avaliativos dos mecanismos de aprovação ou reprovação. Machado e Alavarse (2014) destacam que a finalidade mais importante da avaliação educacional, numa escola que pretenda ser democrática e inclusiva, seria que os procedimentos avaliativos deveriam pautar-se em garantir a aprendizagem para todos, para que a ninguém seja excluído de conhecimentos considerados fundamentais para o aproveitamento de outros direitos.

As avaliações escolares fazem parte do cotidiano de tal forma que o ensino, em várias ocasiões, desenvolve-se sob pressão e controle desse instrumento. Ao se observar a prática atual da avaliação escolar, constata-se a polarização das atenções dos alunos, professores, pais e dirigentes do ensino em torno da realização de provas, que, não raro, são entendidas como objetivo primeiro da vida escolar (CAMARGO, 1997). Ainda de acordo com Camargo (1997):

As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são atividades que ganham importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames (CAMARGO, 1997, p. 291).

Possivelmente, as visões de alunos e professores da escola pesquisada das avaliações internas também podem estar impactando os resultados das avaliações externas. Podemos perceber que as avaliações, de maneira geral, são associadas à punição ou à recompensa ao final de uma etapa, quando, na verdade, são o começo e um caminho para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. A

desmotivação dos alunos na realização das avaliações externas, discutidas anteriormente, pode ter relação como a cultura de avaliação na escola. Como as avaliações externas não punem nem recompensam diretamente, são vistas por muitos como sem importância. A promoção da mudança de olhar sobre a avaliação constitui mais um desafio posto ao gestor escolar.

O novo olhar sobre a avaliação tem relação direta com o entendimento que alunos, pais, professores e gestores têm dos métodos de ensino e aprendizagem e o papel das avaliações nesse processo. Entretanto, a pesquisa revelou que a participação de pais e alunos na discussão nesse processo é bem precária. Na entrevista da ex-gestora (A), foi relatado que a participação dos pais na escola diminuiu, na medida em que o aluno vai ficando mais velho e adquirindo autonomia. A ex-gestora (B) corrobora com a mesma opinião. Os professores também relataram a pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos do EM. Os alunos confirmaram essa ausência, comentando que os pais só comparecem à escola quando são chamados para resolver problemas disciplinares. A pesquisa apontou também que a maior parte dos pais não auxilia os filhos nas atividades escolares, situação previsível, visto que, entre os alunos que participaram da pesquisa, a maioria relatou que os pais possuem apenas Ensino Fundamental ou Médio, situação que pode dificultar a assistência.

A participação dos pais na discussão do processo de aprendizagem, incluindo as reflexões sobre os processos avaliativos e o currículo escolar, é muito reduzida. De acordo com Balestra (2007), a participação dos pais no processo de aprendizagem facilita a prática pedagógica dos professores e, como consequência, a melhoria da qualidade do ensino por meio do aperfeiçoamento das ações efetivadas pela escola.

Foram revelados, por meio dessa pesquisa, problemas relativos ao desempenho escolar; apropriação dos resultados das avaliações externas; práticas pedagógicas e os processos de avaliação; cultura e clima escolar; e falta e participação da família dos alunos do EM da escola pesquisada. Cabe, agora, a elaboração de um plano de ação que possa minimizar as falhas identificadas, o que será feito no capítulo subsequente.

3 CONSTITUINDO UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL QUE MINIMIZE OS PROBLEMAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, após conjecturar sobre o problema de gestão indicado no primeiro capítulo deste trabalho e após realizar a análise dos resultados obtidos pelo trabalho de campo no segundo capítulo, pretendemos construir um plano de ação educacional a partir dos problemas de desempenho detectados e das apurações da pesquisa qualitativa. O objetivo é proporcionar à equipe gestora da escola pesquisada, ou a escolas com estrutura e problemas semelhantes, propostas de intervenção que colaborem para minimizar os problemas de desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio.

A concepção do PAE tem o desígnio de cooperar com as equipes gestoras na criação de ações para a elevação dos níveis de desempenho dos alunos do EM, bem como fazer melhor uso dos resultados das avaliações do PROEB, utilizando os dados para a promoção de intervenções pedagógicas mais eficientes.

Este PAE está constituído de forma a abrigar ações de flexibilidade, considerando que, na ocasião da sua implementação, novos elementos podem vir à tona, determinando mais reflexão e debates de todos os atores envolvidos na sua execução. As intervenções propostas neste PAE são pensadas de modo que possam ser adaptadas para escolas com situações análogas, possibilitando a inclusão de singularidades de cada instituição de ensino no presente plano.

O plano foi elaborado objetivando, especificamente, atuar em cinco aspectos mais problemáticos revelados pela pesquisa, que podem estar interferindo no desempenho dos alunos do EM: motivação de alunos e docentes, desenvolvimento cultural, apropriação de resultados, avaliação e currículo. Assim, atuaremos com quatro propostas de intervenção que abarcam cinco eixos revelados pela pesquisa: (1) criação de um programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do EM, com o objetivo de melhorar o relacionamento entre alunos e docentes; (2) criação do projeto roleta cultural, com o intuito de promover novos conhecimentos culturais aos estudantes e docentes; (3) criação de um grupo de trabalho para estudo e atuação junto à comunidade escolar, com o objetivo de divulgar e analisar os resultados das avaliações externas, conscientizando toda a comunidade escolar sobre a realização dos exames; (4) formação de um grupo de trabalho formado por

professores, alunos, pais e equipe pedagógica para discussão dos processos de avaliação e funcionamento do currículo na escola.

Todas as propostas aqui apresentadas podem ser viabilizadas sem a necessidade de recursos extras, ou seja, além daqueles que a escola já dispõe. Assim, todas as ações formuladas poderão ser implementadas sem a necessidade do suporte de instâncias superiores.

A partir da implementação deste PAE, pretendemos contribuir com a concretização de um Ensino Médio de maior qualidade. Almejamos que, por meio da melhoria no desempenho dos alunos, também ocorram transformações positivas na comunidade escolar e que essas mudanças se reflitam nos mais diversos aspectos da vida social, econômica e cultural da localidade onde a escola está inserida.

3.1 Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio

A partir da análise dos dados da pesquisa de campo, foi possível identificar que as expectativas dos professores em relação aos alunos não estão convergindo com a expectativa dos alunos em relação aos professores. Enquanto os docentes têm privilegiado uma representação do aluno do ponto de vista cognitivo, alunos esperam dos professores uma representação com ligações interpessoais mais fortes.

Quando os alunos não se identificam com os professores, fica muito difícil que fiquem motivados, o que faz com que não se empenhem nas aulas. Da mesma forma, os professores ficam desmotivados, ao perceberem o desinteresse dos alunos nas aulas, gerando um ciclo que inviabiliza a aprendizagem, pois o aluno percebe a apatia do docente e se torna mais desinteressado ainda. Considerando que o objetivo de uma escola democrática e inclusiva é que todos aprendam com qualidade, esta é uma situação que necessita ser corrigida.

Ambicionamos, com este programa, melhorar as relações interpessoais entre alunos e docentes, criando um canal para que o professor tenha melhores condições de atingir os objetivos cognitivos.

Optamos por utilizar planilhas 5W2H, que é uma ferramenta administrativa que pode ser utilizada para registrar, de forma organizada e planejada, como serão

realizadas as ações, bem como por quem, quando, onde, por quê, como e quando irá custar, além de ser de fácil entendimento.

Quadro 5 – Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Reunião pedagógica com todos os professores do Ensino Médio para a constituição de uma equipe de trabalho sobre o assunto.	A motivação de alunos, professores e funcionários da escola é fundamental para a melhoria dos níveis de desempenho no EM.	Na sala de vídeo da escola.	Direção e coordenação pedagógica.	No início de cada ano escolar	- Após a apresentação de um texto e um vídeo motivador, os docentes se dividirão em grupos de até 5 pessoas, para debaterem e apresentarem uma estratégia para melhorar o relacionamento interpessoal com os alunos. -As estratégias serão compartilhadas com todo o grupo. - Em seguida será escolhida uma comissão de motivação para organizar estratégias apresentadas de forma democrática e participativa.	Sem custos.
Realização de uma gincana esportiva e cultural entre alunos e docentes.	Promover laços interpessoais e afetivos mais sólidos entre alunos e professores.	Em todo espaço escolar.	Direção e coordenação pedagógica, professores de Educação Física, representantes do grêmio estudantil, e a comissão criada na etapa anterior.	No mês de fevereiro	Serão realizados jogos, brincadeiras, apresentações artísticas, tais como teatro, música danças, e outras atividades recreativas.	Sem custos.

Quadro 5 – Programa de envolvimento e motivação de alunos e professores do Ensino Médio

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Roda de conversa com os alunos para uma autoavaliação sobre as dinâmicas das aulas e a aprendizagem dos alunos.	Permitir que alunos e professores possam receber um feedback de como o processo de aprendizagem está ocorrendo.	Nas salas de aula	Professores	Bimestralmente, a partir do mês de março.	- Os professores e alunos organizarão a sala de aula em forma de círculo, depois discutirão o que está funcionando e o que precisa ser mudado na dinâmica das aulas. - Os alunos avaliarão a participação da turma nas aulas. -Sugestões para melhoria são apresentadas por alunos e professores. Haverá um rodízio de professores entre as turmas.	Sem custos.
Pesquisa abordando clima escolar na visão de professores e alunos	Permitir o monitoramento das ações implementadas	Nas salas de aula.	Coordenação Pedagógica	Ao final de cada ano letivo, durante 3 anos.	- Alunos e professores responderão a um questionário sobre clima escolar e motivação para aprendizagem.	R\$ 100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 Criação do Projeto Roleta Cultural

A pesquisa revela que os professores sentem falta de uma maior variedade de bagagem cultural nos alunos da escola. Cabe à escola, também, a missão de apresentar repertórios distintos dos conhecidos pelos alunos, considerando que, em muitos casos, a família não tem acesso a tais conteúdos culturais. Diante de tamanha massificação cultural promovida pela mídia, a escola se apresenta como uma instituição que pode ofertar condições para diversificar a bagagem cultural dos alunos.

Um indivíduo com acesso a maior diversidade cultural abre novas possibilidades no que diz respeito à aprendizagem e à capacidade de criação. Esse enriquecimento cultural pode ser benéfico ao desenvolvimento da aprendizagem durante a abordagem dos assuntos nas aulas.

A proposta deste projeto consiste no sorteio mensal de segmentos culturais que serão trabalhados em forma de murais nas salas de aula, apresentações artísticas no intervalo do recreio, programas na rádio escolar, produções de vídeos e outras formas de interação. A cada sorteio mensal, os alunos e professores teriam todo o mês seguinte para apresentar algum conteúdo sobre o assunto. Ao final do ano letivo, os melhores trabalhos integrariam um sarau com a presença de toda a comunidade escolar.

Esses trabalhos podem ser avaliados de forma interdisciplinar pelos professores das disciplinas, de acordo com a conveniência pedagógica de cada um em relação ao elemento cultural trabalhado.

Esperamos que, com o aumento gradual da bagagem cultural dos alunos, o desempenho nas habilidades trabalhadas pelas disciplinas aumente, trazendo, conseqüentemente, uma ampliação da qualidade do ensino ofertado pela escola.

Segue o quadro com a descrição de como ocorrerá o projeto.

Quadro 6 – Projeto Roleta Cultural

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Escolha de segmentos culturais relevantes que não estão notadamente presentes na comunidade escolar.	Permitir que os alunos possam ter acesso a elementos culturais diversificados no intuito de ampliar a bagagem cultural.	Em todos os ambientes da escola.	Direção, coordenação pedagógica e professores.	Mensalmente	- De acordo com as necessidades do currículo de cada disciplina, segmentos culturais serão selecionados para serem trabalhados pelos alunos. - Exemplos de elementos culturais: estilos musicais, literatura, pinturas, moda, filmes, atualidades, teatro, dança e etc.	Sem custos.
Sorteio entre os segmentos culturais escolhidos.	Permitir que exista uma variação de abordagens de programações culturais.	Pátio da escola.	Direção, coordenação pedagógica e professores.	Mensalmente	- Em horário predeterminado, os alunos se reunirão no pátio da escola, onde ocorrerá um sorteio por meio de uma roleta, que determinará dentre os segmentos escolhidos naquele mês, qual o conteúdo será trabalhado pelos alunos.	Sem custos.
Exposição, apresentação e avaliação dos trabalhos.	Promover a aquisição de bagagem cultural.	Todos os ambientes da escola	Alunos	Durante todos o ano letivo.	- Exposições em murais, apresentações no recreio, utilização da rádio escolar, outras formas de manifestação. - Avaliação dos trabalhos.	Sem custos.
Aplicação de prova de conhecimentos gerais.	Monitorar os resultados do projeto.	Na sala de aula.	Direção, coordenação pedagógica e professores.	No início e no término de cada ano letivo.	- Elaboração de provas sobre conhecimentos gerais.	R\$ 200,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 Apropriando-se dos resultados do PROEB

Analisando os dados da pesquisa realizada, verificamos que existe muito ceticismo em relação aos resultados das avaliações externas. Esse ceticismo pode estar ligado à ausência de informação sobre o funcionamento dos exames. Durante o trabalho de campo, gestores e professores demonstraram possuir uma visão limitada sobre o PROEB e, principalmente, sobre como utilizar os resultados em intervenções pedagógicas. Os alunos evidenciaram igualmente que não entendem bem o sentido das provas e como elas podem contribuir para a melhoria do ensino na escola.

A apropriação de resultados sugere que os membros da comunidade escolar possuam entendimento sobre os dados educacionais, para que, a partir da análise desses dados, seja oportunizado um diagnóstico adequado sobre os fatores que contribuíram no desempenho dos estudantes para subsidiar a prática de intervenções assertivas às demandas que conduzam a melhorias no desempenho dos estudantes (MACHADO; MIRANDA; DUSI, 2012).

As avaliações externas são reconhecidas como importantes ferramentas para auxiliar gestores e profissionais da educação a detectarem as falhas no processo de aprendizagem para poderem saná-las.

Assim, propomos a criação de um grupo de trabalho para estudo e atuação junto à comunidade escolar, para divulgar os resultados das avaliações externas e conscientizar sobre a realização dos exames. A ideia é que as avaliações externas sejam discutidas com toda a comunidade escolar, desde a sua importância, a análise dos resultados e as possíveis medidas a serem adotadas para melhorar o desempenho dos alunos nas habilidades e competências mais críticas. Esse grupo de trabalho, periodicamente, socializará com toda a comunidade escolar os estudos realizados sobre o tema.

Vislumbramos que essas ações, relacionadas no quadro a seguir, cooperem para estimular transformações, desde que compartilhadas e realizadas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escola. Há a necessidade de que todos participem e dividam as responsabilidades quanto à apropriação dos resultados do PROEB.

Quadro 7 – Apropriando-se dos resultados do Proeb

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Preparação da Coordenação Pedagógica e da direção da escola sobre o funcionamento do PROEB.	Antes de iniciar um trabalho de estudo sobre as avaliações externas, existe a necessidade de preparar a coordenação pedagógica e os gestores, no intuito de se tornarem aptos para conduzir o projeto.	Na sala de vídeo da escola.	Coordenação Pedagógica e a direção.	Em janeiro, antes do início do ano escolar.	-Coordenação pedagógica e direção pesquisarão material bibliográfico sobre o PROEB. - Estudarão em conjunto com o objetivo de conduzir o processo de apropriação de resultados.	Sem custos.
Reunião para escolha dos membros do grupo de trabalho sobre Apropriação de Resultados.	Preparar os e capacitar os profissionais da escola sobre as avaliações externas.	Na sala de vídeo da escola.	Coordenação Pedagógica e a direção.	No início de cada ano escolar	- Apresentação dos sobre os objetivos das avaliações do PROEB. - Breve explanação sobre Teoria de Resposta ao item. - Formação de pequenos grupos de trabalho. Cada um receberá um texto motivador com um aspecto das avaliações externas. - Apresentação de cada grupo a todos os presentes. - Escolha dos profissionais da escola que integrarão o grupo de trabalho para apropriação de resultados.	Sem custos.

Quadro 7 – Apropriando-se dos resultados do Proeb

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Formação do grupo de Apropriação de Resultados da escola.	Devido às dificuldades de organização do tempo para discutir apropriação de resultados com toda a comunidade escolar, optamos por iniciar os trabalhos por meio do grupo. A este, por sua vez, caberá multiplicar as informações a todos os membros da comunidade escolar.	Na sala de vídeo da escola.	Coordenação Pedagógica, direção e professores.	No início de cada ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos sobre os objetivos das avaliações do PROEB aos alunos do grêmio estudantil e pais convidados. - Escolha de pais e alunos do grêmio que integração a o grupo de apropriação de resultados. - Marcação da data da primeira reunião do grupo. 	Sem custos.
Divulgação dos trabalhos do grupo de Apropriação de resultados.	Envolver toda a comunidade escolar periodicamente para monitorar as ações de apropriação de resultados.	Apresentação nas salas de aula e nas mídias sociais da escola.	Grupo de Apropriação de resultados	Ao final de cada bimestre.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos sobre os objetivos das avaliações do PROEB a todos os alunos da escola. - Apresentação dos resultados as avaliações. - Análise dos resultados das avaliações. - Apresentação dos fortes e dos pontos fracos revelados pela análise dos dados do PROEB. Apresentação de sugestões.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 Refletindo sobre avaliação e currículo

O entendimento sobre avaliação e currículo na escola pesquisada também apresentou fragilidades. Foi revelado que é preciso acompanhar a prática pedagógica da sala de aula. É necessário refletir se o conhecimento escolar que está sendo constituído dentro da sala está pautado pelas atuais propostas curriculares da escola. Também foi verificado que existem pouco envolvimento e participação dos professores na elaboração das propostas curriculares e do PPP. Essa ausência faz que o Projeto Político Pedagógico da Escola e o currículo sejam tratados em segundo plano por parte do corpo docente, influenciando nas avaliações internas e no conhecimento escolar dos estudantes.

Cada proposta curricular seleciona e organiza seus conteúdos, entretanto, o conhecimento ali composto está sujeito às influências das relações socioeconômicas e culturais de cada realidade escolar. Assim, o currículo se apresenta como uma ferramenta dinâmica. A aplicação da proposta curricular dentro das salas de aula não pode se dar ao acaso, considerando sua importância na determinação de como o conhecimento será construído. Assim, é preocupante a constatação na pesquisa que cada docente pode estar elegendo, autonomamente, o conhecimento que julga ser significativo. O conhecimento se modifica, produz-se e se reconstrói socialmente, contudo, é necessário haver um caminho comum a seguir.

As avaliações externas balizam seus itens por descritores que estão inseridos dentro de uma base curricular comum que compõe o currículo da escola. A inobservância do currículo escolar pode refletir seriamente no resultado das avaliações externas.

Assim, apresentamos uma proposta de manter uma discussão permanente dentro da escola sobre avaliação e currículo. O projeto consiste em criar uma comissão permanente sobre o assunto. Entendemos que devem participar dessa comissão pessoas de todos os segmentos escolares, a saber, professores, alunos, pais, especialistas em educação e gestores escolares.

Após a criação da comissão, esta deverá se reunir periodicamente, para refletir e repensar os métodos avaliativos e o currículo da escola. As propostas realizadas por essa comissão posteriormente serão divulgadas a toda a comunidade escolar por meio de apresentações, mídias sociais impressas e eletrônicas.

Segue o quadro com as ações propostas:

Quadro 8 – Refletindo sobre avaliação e currículo

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Criação de uma comissão para repensar os processos avaliativos da escola e o currículo escolar.	Melhorar as práticas avaliativas e efetivar a utilização do currículo escolar.	Sala de Vídeo.	Coordenação pedagógica e equipe gestora.	Ao final do primeiro bimestre de cada ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos serão elegerão seus membros dentre os representantes de turma. - Os pais serão indicados pelos alunos. - Os professores indicarão dentre seus pares seus representantes. - Composição da comissão: 02 alunos 02 pais 02 professores 01 Especialista 01 Gestor - Marcação da data do primeiro encontro. 	Sem custos.
Estudo do PPP da escola e reflexão sobre as práticas avaliativas praticadas e estudo do currículo escolar.	Capacitar a comissão de avaliação e currículo.	Biblioteca da escola	Coordenação pedagógica e equipe gestora e comissão de avaliação e currículo.	Mensalmente	<ul style="list-style-type: none"> - Os encontros ocorrerão fora do horário de aulas nos sábados com módulo II. - Os especialistas ficarão responsáveis em preparar o material a ser estudado. - Os trabalhos desenvolvidos deverão ser registrados e apresentados à comunidade escolar em datas predeterminadas. 	Sem custos.

Quadro 8 – Refletindo sobre avaliação e currículo

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Divulgação dos trabalhos desenvolvidos.	Informar a comunidade escolar dos trabalhos da comissão.	Em todos os locais da escola, mídias eletrônicas e impressas.	Coordenação pedagógica e equipe gestora e comissão de avaliação e currículo.	Bimestralmente	- Apresentação na rádio escolar. - Por meio de jornal impresso. - Página eletrônica da escola.	R\$400,00 Para impressão do jornal (por Bimestre)
Convocação de Assembleia Geral para avaliar mudanças no PPP e no regimento escolar	Monitorar as ações para o desenvolvimento do PPP e do regimento escolar.	Nas dependências da escola.	Diretor Escolar	Anualmente	- Apresentação de propostas para melhorias no PPP e no regimento escolar.	Sem custos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou os problemas de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves, no período de 2011 a 2016, objetivando a investigação e a compreensão dos fatores intraescolares que colaboraram para a geração desse problema.

Na intenção de compreender este caso de gestão, buscamos contextualizar um pouco da história do Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Foi possível perceber, por meio dessa descrição, os grandes desafios que essa etapa da Educação Básica ainda necessita superar. Abordamos os problemas relativos ao baixo rendimento, comuns à grande parcela das escolas públicas brasileiras, e como estes podem estar relacionados aos fatores conjunturais de políticas públicas e de situações de natureza intraescolar. Verificamos, também, que, a despeito das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil, o desafio de oferecer um Ensino Médio de qualidade ainda persiste.

Qualidade na educação, por ser um conceito subjetivo, revela-se na escola e na equipe docente, mediante a liderança de seus gestores. É desejável que o processo de ensino e aprendizagem construa resultados positivos ao longo do tempo, agregando aos estudantes conhecimentos e habilidades, que serão significativos para a formação de sujeitos que possam transformar a realidade.

Por meio de um estudo quantitativo, evidenciamos quais situações vêm gerando oscilação no desempenho no 3º ano do Ensino Médio, reveladas pelas avaliações do PROEB nos últimos seis anos. Analisando os índices, verificamos que não existe uma melhoria progressiva nos níveis de desempenho, apesar do esforço empreendido pela equipe gestora da escola no aludido período.

Buscando descobrir quais eram as situações que mais influenciam no desempenho dos alunos, utilizamos o método de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, na intenção de coletar informações detalhadas sobre a percepção de alunos, professores e gestores acerca do problema do desempenho escolar.

Após a coleta dos dados, efetuamos uma análise baseada na bibliografia sobre o assunto, identificando as situações pedagógicas que estão provocando os problemas de desempenho, para subsidiar a proposição de ações pedagógicas que possam contribuir para minimizar os problemas ligados ao desempenho escolar.

Ficou evidente que existe um conjunto de fatores que atuam negativamente no ambiente escolar e que prejudicam o desempenho dos alunos do EM na escola pesquisada. A multiplicidade de atores envolvidos nas relações do cotidiano, a pluralidade de olhares sobre o processo de ensino aprendizagem e a cultura escolar construída nesse complexo ambiente trazem à tona situações que influenciam no desempenho dos alunos.

A pesquisa revelou que a escola investigada apresenta carências no relacionamento entre alunos e professores. Foi possível detectar que as expectativas dos estudantes em relação aos docentes e dos docentes em relação aos estudantes nem sempre correspondem ao que cada parte deseja. Foi verificado que esse desencontro tem gerado desmotivação de ambas as partes.

A tarefa da escola de apresentar uma maior diversidade cultural para a comunidade em que está inserida também foi apontada como um ponto fraco. Foi constatada a necessidade de ampliar o arcabouço cultural de alunos e professores, com o objetivo de facilitar a construção de novos conhecimentos que subsidiem as habilidades que serão trabalhadas pelas diversas disciplinas.

No que tange à apropriação dos resultados das avaliações do PROEB, constatou-se que esse processo praticamente não existe na escola em questão. Ainda há muito ceticismo e desinformação sobre esses exames. Portanto, ações no sentido de corrigir essa falha são necessárias, considerando os benefícios que podem ser obtidos pelas análises dos resultados, quando associados a intervenções pedagógicas eficientes.

Problemas em relação aos processos de avaliação interna e de aplicação da proposta curricular também foram detectados. Foi revelado que a maneira como alunos e docentes concebem as avaliações internas pode influenciar no desempenho das avaliações externas. A forma como o currículo tem sido trabalhado dentro de sala de aula também gerou preocupação, uma vez que existem equívocos sobre os objetivos do currículo. Pôde-se constatar que muitos professores podem estar selecionando os assuntos a serem abordados de acordo com critérios pessoais, situação que tende a ser prejudicial ao desempenho dos alunos nos exames do PROEB.

Ficou evidente a necessidade de implementar ações que minimizem as falhas encontradas. Assim, elaboramos um Plano de Ação Educacional (PAE) balizado nas fragilidades detectadas pela pesquisa. Nesse contexto, propomos a adoção de

estratégias diversificadas, que reduzam ao mínimo os fatores que têm influenciado o negativamente no desempenho escolar.

Por fim, desejamos, ainda, que o presente trabalho sirva de alternativa para outras unidades de ensino que apresentem problemas de desempenho semelhantes aos apresentados nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p.12-31, jan. 2013. Quadrimestral.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2017.

ALVES, M. T. G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências 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: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no brasil: origens e evolução. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

ANDRETTA, F.C. Currículo e conhecimento escolar> uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p.93-102, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-36.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1834/1805>> Acesso em: 23 dez. 2017.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal, estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700/1408>> Acesso em: 22 dez. 2017.

BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibpex, 2007.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p.1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nsp e/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BONAMINO, A.; 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.

BORDIEU, P.. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. 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: 22 dez. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art.36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.94/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho

de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm> Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **Cartazes informam índices de qualidade de escolas públicas**, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31969-ideb>> Acesso em: 26 dez. 2017

CAED. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Revista do Sistema**, 2013. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, s/d. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 12, p.22-25, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CEPAL. **Sobre a Cepal**, 2017. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/about>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CERQUEIRA, J. B. A. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul. 2008.

CHIESA A. M.; CIAMPONE M. H. T. Princípios gerais para abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. In: Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). **A Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva**. Brasília: ABEn, 1999. p.306-24.

COSTA, D. M.. Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v. 2, n. 1, jan./jun., p. 106 , 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

ESCOLA ESTADUAL CATARINA JORGE GONÇALVES. **Projeto Político Pedagógico**. Contagem: 2013.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

EXAME. **Grandes cidades brasileiras onde a violência virou epidemia**, 2013. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/as-grandes-cidades-do-brasil-onde-a-violencia-virou-epidemia/>> Acesso em: 22 ago. 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, PUC-Rio, n. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>> Acesso em: 23 dez. 2017.

FRANCO, C. *et al.* O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p.39-74, 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1152/1152.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p 147-176.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica Do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. Política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLY, M. A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu? Congrès L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. **Actes...** Paris: Ed. de L'Épi, 1976. v. II, p. 453-459.

GODOY, A. S. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 21 abr. 2017.

JESUS, S. N. de. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.28-39, abr. 2008.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29- 34, abr./jun. 1995.

KRAWCZYK, N. **Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

_____.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.297-318, jan. 2006.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.109-134, jan./mar.2009.

LÜCK, H. Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino. **Gestão em Rede**, Salvador, n. 25, 2000. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/indicadores-para-a-qualidade-na-gestao-escolar.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C. C. (Org.) **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.61-65.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, P. F. L.; MÓL, G. de S. **Experimentando química com segurança**. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, n. 27, p.57-60, fev. 2008.

MACHADO, C.. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, p.70-82, jan./jun., 2012.

MACHADO, M. C. da S.; MIRANDA, J. B.; DUSI, C. S.C. O.. **A gestão escolar e os desafios de melhoria no desempenho educacional: uma reflexão a partir do caso da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG**. Eixo temático 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar. Minas Gerais: UFJF, 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun., 2014.

MELO, S. V. D.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p.231-251, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MELLO, C. C.; BARBOZA, L. M. V. **Investigando a experimentação de química no ensino médio**. Curitiba: SEED, 2007.

MINAS GERAIS. Decreto nº 19470, de 1978. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, out. de 1978.

_____. **Resolução nº 4514, de 1983**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 1983.

_____. **Resolução nº. 8.287, de 1998.** Institui o Projeto Acertando o Passo, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

_____. **Tempo Escolar:** Hora de Refletir, Planejar e construir a Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG. 1999. (Coleção Lições de Minas)

_____. **Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003.** Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003a.

_____. **A educação pública em Minas Gerais:** o desafio da qualidade 2003/2006. Belo Horizonte: Secretaria do estado de Educação, 2003b.

_____. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do poder executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 28 dez. 2012.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 dez.2017.

_____. Secretaria do Estado de Educação Resolução nº 2.742, de 23 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2015.

_____. **Educadores conhecem nova concepção do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**, 2016a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8100-educadores-conhecem-nova-concepcao-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>> Acesso em: 23 dez.2017

_____. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 3205 de 26 de dezembro de 2016. 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 a partir de 2017 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2016b.

_____. **Minas em números: perfil municipal**, 2016c. Disponível em: <<http://www.numeros.mg.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=MapaResultados.qvw&host=QVS%40vm13532&anonymous=true>> Acesso em 23 dez. 2017.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n. 1, 2. sem. 2004. Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fi_co.pdf>. Acesso em 23 dez. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Galdêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ.soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2018.

NERY, S. **O Grupo focal**. (Extraído do Projeto Itajubá – Tecnópolis). 1997. Mimeografado.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p.1-1, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003#nt01>. Acesso em: 18 ago. 2018.

NUNES, R. A. R. Um olhar sociológico sobre a educação: fundamentos, desigualdades e perspectivas. In: JÚNIOR, F. T; NEUBERT, L. F. (Org.). **Políticas Educacionais**. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 243-306.

OLIVEIRA, M. A. C. **Atendimento do ensino médio no estado de Minas Gerais: ensino médio - os desafios da reforma**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

OLIVEIRA, R. F.; TEIXEIRA, B. B. As políticas de financiamento da educação básica na última década: do FUNDEF ao FUNDEB. In: Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 5, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2, 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2005. p. 1-15. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

PERRENOUD, P. . Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, [s/l], n. 119, p.9-27, jul. 2003.

PIRES, R. P. Uma análise sobre políticas públicas e educação profissional em Minas Gerais no período de 1995-2000. In: Reunião Anual da ANPEd, 26. 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003.

PTMG. **Educadores conhecem novo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**, 2017. Disponível em: <<http://www.ptmg.org.br/educadores-conhecem-novo-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica/#.Wj56ht-nGUk>> Acesso em: 23 dez. 2017.

QEDU. **Evolução do IDEB do ensino médio no Brasil de 2005 a 2015**, 2017a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=3&edition=2015>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. **Como o Ideb é calculado**, 2017b. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. **Nível Socioeconômico (NSE)**, 2017c. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

RAMOS, M. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52

SAMMONS, P. As características chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p. 49-60, jul./dez. 2001.

SILVA, W.; SOARES, T. F. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, p.191-211, 2010.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 1-23, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2017.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 466-481.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília-DF, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: Saeb, Enem, Provão**. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EX-GESTORA ESCOLAR

1. Trajetória e formação profissional da ex-gestora.

- 1.1. Gostaria que você descrevesse como foi a sua trajetória profissional até se tornar diretora da escola no ano de 2007.
- 1.2. Como você resume o trabalho que foi realizado entre os anos em que esteve à frente da direção da escola?

2. O desempenho escolar na visão da ex-gestora.

- 2.1 Quais suas impressões sobre o desempenho escolar dos alunos da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves durante o período em que foi gestora escolar? (2007-2014).
- 2.2 Apresentação da tabela com os resultados do Proeb. Percepção da gestora em relação às oscilações.
- 2.3 Principais ações que conduzem ao bom desempenho dos estudantes nos exames do Proeb.
- 2.4 O papel da gestão em relação ao desempenho escolar.

3. A Percepção da apropriação dos resultados.

- 3.1 Percepção sobre a apropriação dos resultados do Proeb pelos professores e equipe pedagógica.
- 3.2 Intervenções pedagógicas que proporcionaram melhoria no desempenho dos alunos
- 3.3 Percepção da organização do currículo tendo em vista a melhoria dos resultados.

4. Relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna relacionados ao desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Médio.

- 4.1 Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- 4.2 Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.
- 4.3 Ofertas de ensino profissional e propedêutico

5. Participação da família na vida escolar do aluno do Ensino Médio no bairro durante período que esteve na gestão da escola.

- 5.1 Relações entre a participação da família na vida escolar e o desempenho dos alunos.
- 5.2 Táticas que foram utilizadas para melhorar a participação da família.
- 5.3 Dinâmica das reuniões de pais e da participação dos professores nestas.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA

1. Trajetória e formação profissional da Supervisora.

- 1.1 Gostaria que você descrevesse como foi a sua trajetória profissional assumir a vice-direção da escola.
- 1.2 Como você resume o trabalho que foi realizado nos anos em que compôs a equipe gestora da escola?

2. O desempenho escolar na visão da Supervisora.

- 2.1 Quais suas impressões sobre o desempenho escolar dos alunos da Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves?
- 2.2 Apresentação da tabela com os resultados do Proeb. Percepção da supervisora em relação as oscilações.
- 2.3 Principais ações que conduzem ao bom desempenho dos estudantes nos exames do Proeb.
- 2.4 O papel da gestão em relação ao desempenho escolar.
- 2.5 Visão em relação ao desempenho dos alunos, levando em consideração composição social, perfil cultural.

3. A Percepção da apropriação dos resultados.

- 3.1. Percepção sobre a apropriação dos resultados do Proeb pelos professores e equipe pedagógica.
- 3.2. Intervenções pedagógicas que proporcionaram melhoria no desempenho dos alunos
- 3.3. Percepção da organização do currículo tendo em vista a melhoria dos resultados.
- 3.4.

4. Relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna relacionados ao desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Médio.

- 4.1 Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- 4.2 Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.
- 4.3 Ofertas de ensino profissional e propedêutico

5. Participação da família na vida escolar do aluno do Ensino Médio no bairro.

- 5.1 Relações entre a participação da família na vida escolar e o desempenho dos alunos.
- 5.2 Táticas que foram utilizadas para melhorar a participação da família.
- 5.3 Dinâmica das reuniões de pais e da participação dos professores nestas.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

1. Trajetória a formação profissional dos professores

- 1.1 Descrevam um pouco da sua trajetória profissional na educação.
- 1.2 Formação profissional.
- 1.3 Atuação na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.

2. Desempenho escolar na visão dos professores

- 2.1 Falem um pouco sobre a sua percepção em relação ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.
- 2.2 Fatores que condicionam o desempenho escolar.
- 2.3 Principais ações que conduzem ao bom desempenho dos estudantes nos exames do Proeb.
- 2.4 Influência do professor na obtenção de bons resultados escolares.
- 2.5 Qual é a sua visão em relação aos alunos: composição social, perfil cultural.

3. A Percepção da apropriação dos resultados.

- 3.1 Intervenções pedagógicas que proporcionaram melhoria no desempenho dos alunos.
- 3.2 Organização do currículo tendo em vista a melhoria dos resultados.

4. Relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna relacionados ao desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Médio.

- 4.1 Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- 4.2 Projeto pedagógico da escola.
- 4.3 Expectativas em relação aos alunos.
- 4.4 A principal dificuldade no ensino de Matemática e Língua Portuguesa.
- 4.5 Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- 4.6 Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.
- 4.7 Relação entre o método de avaliação praticado e o desempenho dos alunos.

5. Participação da família na vida escolar do aluno do Ensino Médio no bairro.

- 5.1 Relação entre a participação da família na vida escolar e a evasão.
- 5.2 Formas de estimular a participação da família.
- 5.1 Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

- 1. Trajetória a formação profissional dos professores**
 - 1.1 Descrevam um pouco da sua trajetória profissional na educação.
 - 1.2 Formação profissional.
 - 1.3 Atuação na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.

- 2. Desempenho escolar na visão dos professores**
 - 2.1 Falem um pouco sobre a sua percepção em relação ao desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.
 - 2.2 Fatores que condicionam o desempenho escolar.
 - 2.3 Principais ações que conduzem ao bom desempenho dos estudantes nos exames do Proeb.
 - 2.4 Influência do professor na obtenção de bons resultados escolares.
 - 2.5 Qual é a sua visão em relação aos alunos: composição social, perfil cultural.

- 3. A Percepção da apropriação dos resultados.**
 - 3.1 Intervenções pedagógicas que proporcionaram melhoria no desempenho dos alunos.
 - 3.2 Organização do currículo tendo em vista a melhoria dos resultados.

- 4. Relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna relacionados ao desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Médio.**
 - 4.1 Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
 - 4.2 Projeto pedagógico da escola.
 - 4.3 Expectativas em relação aos alunos.
 - 4.4 A principal dificuldade no ensino de sua disciplina.
 - 4.5 Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
 - 4.6 Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.
 - 4.7 Relação entre o método de avaliação praticado e o desempenho dos alunos.

- 5. Participação da família na vida escolar do aluno do Ensino Médio no bairro.**
 - 5.1 Relação entre a participação da família na vida escolar e a evasão.
 - 5.2 Formas de estimular a participação da família.
 - 5.3 Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS
MATRICULADOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**

- 1. Exposição sobre as perspectivas quanto a essa escola e quanto à conclusão do Ensino Médio.**
 - 1.1 Trajetória até chegar à Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.
 - 1.2 Expectativas em relação à escola.
 - 1.3 Expectativas ao final do Ensino Médio.

- 2. Desempenho escolar na escola Catarina Jorge Gonçalves.**
 - 2.1 Prováveis motivos que levam o aluno a ter notas baixas.
 - 2.2 Consequências do baixo desempenho para o aluno.
 - 2.3 Propostas para melhorar o desempenho dos alunos da escola.

- 3. Percepção da cultura do clima escolar existente na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.**
 - 3.1 Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
 - 3.2 Organização da escola.
 - 3.3 Clima de sala de aula.
 - 3.4 Como a escola é vista pelos alunos de uma forma geral.
 - 3.5 Expectativas dos professores em relação aos alunos.

- 4. Processos de avaliação utilizados pelos professores.**
 - 4.1 Como a avaliação é praticada.
 - 4.2 Quais os objetivos de se avaliar os alunos.
 - 4.3 Percepção sobre a importância das avaliações externas.

- 5. Acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.**
 - 5.1 Trajetória escolar dos pais ou responsáveis.
 - 5.2 Acompanhamento escolar por parte dos pais ou responsáveis.

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS EGRESSOS E QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO

1. Significado do Ensino Médio.

- 1.1 A conclusão do Ensino Médio teve algum significado para sua vida?
- 1.2 Trajetória escolar antes e durante o período em que estudou na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.

2. Percepção da cultura do clima escolar existente na Escola Estadual Catarina Jorge Gonçalves.

- 2.1 Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
- 2.2 Organização da escola.
- 2.3 Expectativas dos professores em relação aos alunos.

3. Processos de avaliação.

- 3.1 Percepções de como as avaliações internas eram realizadas.
- 3.2 Objetivos de se avaliar os alunos.
- 3.3 Percepção sobre a importância das avaliações externas.

4. Acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.

- 4.1 Trajetória escolar dos pais ou responsáveis.
- 4.2 Acompanhamento escolar por parte dos pais ou responsáveis.