

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

SÉRGIO PEREIRA ANDRADE

**O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA E OS FATORES
INTRAESCOLARES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
LADAINHA (MG)**

JUIZ DE FORA

2018

SÉRGIO PEREIRA ANDRADE

**O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA E OS FATORES
INTRAESCOLARES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
LADAINHA (MG)**

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. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

JUIZ DE FORA

2018

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

Andrade, Sérgio Pereira .

O baixo desempenho em Matemática e os fatores intraescolares: estudo de caso em uma escola estadual de Ladainha (MG) / Sérgio Pereira Andrade. -- 2018.

135 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

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

1. Fatores Intraescolares. 2. Clima Escolar. 3. Gestão. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Cotidiano Escolar. I. Júnior, Marco Aurélio Kistemann , orient. II. Título.

SÉRGIO PEREIRA ANDRADE

**O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA E OS FATORES
INTRAESCOLARES: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
LADAINHA (MG)**

Aprovada em: __/__/____

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior (Orientador)

Membro da banca

Membro da banca

Ao Grande Arquiteto do Universo toda gratidão pelo dom da vida.

À minha esposa Maria Helena, companheira de todas as horas.

Aos meus filhos Sofia, Gabriela e Jorge,

À minha mãe Geny, que sempre me incentivou a estudar.

A meus irmãos e irmãs, pelo incentivo.

A meu pai José Andrade Brandão (in memoriam).

Aos meus colegas de mestrado pelo trabalho em parceria e pelos goles de motivação.

Aos meus colegas de trabalho e alunos, pela colaboração com a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Ao Grande Arquiteto do Universo, causa primária de todas as coisas e inteligência suprema;

À minha esposa e filhos;

À minha mãe, irmãos e irmãs;

A todos os professores e assistentes acadêmicos que estiveram presentes no decorrer do mestrado; especialmente à professora Luísa Vilardi que me acompanhou na escrita da dissertação, pelo incentivo e pelas cobranças.

Ao Professor Doutor Marco Aurélio Kistemann Júnior, meu orientador.

Aos colegas da Turma 2016, pelo sustento nas horas boas e ruins.

Aos meus colegas professores, supervisoras, vice-diretoras, funcionários e alunos pela colaboração na pesquisa de campo.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim. (Chico Xavier).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, analisa os fatores intraescolares que interferem no desempenho em Matemática, dos alunos do Terceiro ano da Escola Estadual de Ladainha, localizada no município de Ladainha/Minas Gerais, instituição que vem tendo baixo desempenho nas avaliações externas em âmbito nacional e estadual. Para entender tais dificuldades, tomamos como problema a seguinte questão: que fatores internos têm determinado o insucesso em Matemática da Escola Estadual de Ladainha nas avaliações externas? Com base neste questionamento, o presente estudo procurou analisar os possíveis elementos que vêm causando o baixo desempenho da escola, concentrando-se na organização/gestão escolar, na formação e práticas pedagógicas dos professores e no clima escolar que possam ter influenciado a situação. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, utilizou como instrumentos a análise documental, a observação, as entrevistas com a equipe pedagógica e professores e os questionários com os alunos do Terceiro ano do Ensino Médio. Os dados obtidos com estes instrumentos foram analisados a partir do referencial teórico trazido nos estudos de Candian e Rezende (2012, 2013), Franco e Bonamino (2005, 2007), além de outros autores que abordam a eficácia escolar. A pesquisa de campo nos apontou que o trabalho de monitoramento desenvolvido pela equipe pedagógica precisa ser melhorado; que alguns dos projetos desenvolvidos pela escola podem contribuir para a melhoria do desempenho dela; que o bom clima da escola pode ser um fator mais bem explorado. O capítulo propositivo consiste em ações para melhorar as práticas da atual gestão, no que se refere ao monitoramento e assessoramento das práticas pedagógicas aplicadas junto aos atores da escola, garantindo melhorias no desempenho dos estudantes da Escola Estadual de Ladainha.

Palavras-Chave: Fatores Intraescolares. Clima Escolar. Gestão. Práticas Pedagógicas. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The present dissertation, developed in the professional postgraduate program in evaluation management of public education, analyzes the intraschool factors that interfere in the performance in mathematics of the students of the third grade of the State School of Ladainha, located in the city of Ladainha / Minas Gerais, an institution that has been performing poorly in external evaluations at the national and state levels. To understand such difficulties, we take as a problem the following question: to understand such difficulties, we take as a problem the following question: what internal factors have determined the failure in mathematics of the state school of Ladainha in external evaluations? Based on this questioning, the present study sought to analyze the possible elements that have been causing the low performance of the school, concentrating on school organization / management, the training and pedagogical practices of teachers and the school climate that may have influenced the situation. The field research, of qualitative character, used as instruments the documentary analysis, the observation, the interviews with the pedagogical team and teachers and the questionnaires with the students of the third grade of high school. The data obtained with these instruments were analyzed from the theoretical framework brought in the studies of Candian and Rezende (2012,2013), Franco and Bonamino (2005, 2007), as well as other authors that address the escolar efficacy. Field research has pointed out that the monitoring work developed by the pedagogical team needs to be improved; that some of the projects developed by the school can contribute to the improvement of its performance; that the good school climate may be a better explored factor. The propositional chapter consists of actions to improve the practices of the current management, regarding the monitoring and access of pedagogical practices applied to the actors of the school, guaranteeing improvements in the performance of the students of the State School of Ladainha.

Key words: Intraschool factors. School climate. Management. Pedagogical practices. Everyday life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da Matrícula por Nível de Ensino Brasil – 1970 -1998.....	20
Figura 2 – Composição do Saeb.....	26
Figura 3 – Percentual de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas	29
Figura 4 – Intervalos de confiança da diferença das médias do Brasil, matemática – PISA 2015 e ciclos anteriores	30
Figura 5 – Percentual de estudantes por nível de proficiência dos países selecionados, matemática – PISA 2015.....	31
Figura 6 – Resultados do Saeb 2015: Percentual de alunos por Nível de Proficiência 9º ano do EF – Matemática – por Estado.....	32
Figura 7 – Resultados do Saeb 2015: Percentual de alunos por Nível de Proficiência 3º ano do EM – Matemática – por Estado.....	34
Figura 8 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015) – Proficiências médias em Matemática.	35
Figura 9 – Resultados Saeb 2015 -MG – Matemática - 3º ano EM.....	36
Figura 10 – Distribuição dos Alunos do 9º ano por Nível de Proficiência em Matemática da EEL em comparação com Município, Estado e Brasil ...	37
Figura 11 – Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho da rede estadual de Minas Gerais.....	37
Figura 12 – Taxa de Rendimento por Etapa Escolar em Ladainha - MG -2016.....	38
Figura 13 – Evolução do rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha em Língua Portuguesa	40
Figura 14 – Evolução do rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha em Matemática	40
Figura 15 – Localização geográfica de Ladainha	43
Figura 16 – Frente da Escola	44
Figura 17 – Finalista Beleza Negra 2016	45
Figura 18 – Feira de Matemática 2016.....	46
Figura 19 – Horta da Escola.....	47
Figura 20 – Feira de Ciências de 2016	48
Figura 21 – Rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha entre 2011-2016	49
Figura 22 – Modelo Conceitual dos fatores intra e extraescolares.....	57

Figura 23 – Hexágono da didática.....	59
Figura 24 – Os “mundos” do diretor.	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção dos alunos sobre atividades na escola durante o ano	80
Gráfico 2 – Percepção dos alunos quanto às regras da escola	81
Gráfico 3 – Percepção dos alunos quanto à resolução dos problemas na escola	82
Gráfico 4 – Percepção dos alunos do auxílio dos professores.....	87
Gráfico 5 – Percepção dos alunos quanto à assistência dos professores nas aulas	88
Gráfico 6 – Percepção dos alunos quanto às boas práticas de ensino	89
Gráfico 7 – Relação entre diretor e alunos (n=54)	99
Gráfico 8 – Relação entre professores e alunos (n=54).....	100
Gráfico 9 – Relação entre professores e alunos (n=54).....	101
Gráfico 10 – Relação escola e alunos (n=54)	101
Gráfico 11 – Clima Escolar (n=54)	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desempenho em Matemática do Brasil nas avaliações do Pisa	29
Quadro 2 – Média das notas em Matemática no Brasil – PISA 2003 – 2015.....	30
Quadro 3 – Indicadores de contextos no interior da escola do Clima Escolar	63
Quadro 4 – Perfil da equipe escolar entrevistada.....	67
Quadro 5 – Questão “As ações gestoras contribuem para a melhoria nas diferentes disciplinas”	76
Quadro 6 – Síntese das respostas das entrevistas aos professores.....	85
Quadro 7 – Síntese das respostas das entrevistas aos professores.....	89
Quadro 8 – Percepção dos entrevistados sobre as inter-relações entre atores escolares.....	93
Quadro 9 – Síntese dos achados da pesquisa.....	104
Quadro 10 – Componentes da Ferramenta 5W2H.....	108
Quadro 11 – Ação junto à Escola: Criação e Implementação do GEP sobre os resultados de Desempenho e Contextuais do Proeb.....	110
Quadro 12 – Ação junto à Escola: Fortalecimento dos grupos de tomadas de decisões.....	111
Quadro 13 – Ação junto à Escola: Funcionamento do Conselho de Classe	112
Quadro 14 – Ação junto à Escola: Seminário de apresentação dos resultados do estudo de caso e do PAE.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Reprovação em Matemática no EM da E. E. de Ladainha em 2016	41
Tabela 2 – Matrícula Escolar 2014-2016.....	49
Tabela 3 – Rendimento do EM entre 2016.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATB	Auxiliares da Educação Básica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
E. E.	Escola Estadual
EEB	Especialistas da Educação Básica
EEL	Escola Estadual de Ladainha
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENC	o Exame Nacional de Cursos
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEP	Grupo de Estudos Pedagógicos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	o Índice Socioeconômico
LDB	a Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
ONG	Organização não Governamental
PAAE	Programa de Avaliação de Aprendizagem
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional

Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSCN	Projeto Semana da Consciência Negra
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação Pública
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SRE-TO	Ensino de Teófilo Otoni
TCT	Teoria Clássica do Teste
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: O CASO DOS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE LADAINHA (LADAINHA-MG)	19
1.1	O contexto das avaliações externas no Brasil	19
1.2	O desempenho em Matemática nas avaliações externas	28
1.3	Descrição da Escola Estadual de Ladainha	42
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	53
2.1	Gestão/Organização escolar	54
2.2	Formação/prática docente	58
2.3	Clima escolar	62
2.4	Metodologia	64
2.5	O perfil e a análise das percepções dos atores escolares	66
2.6	Perfil dos entrevistados	67
2.7	Análise sobre gestão/organização escolar	70
2.8	Análise sobre formação/prática docente	83
2.9	Análise sobre clima escolar	92
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS FATORES INTRAESCOLARES NA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	107
3.1	Proposição de ações para a escola	108
3.1.1	Ações para o uso dos resultados do Proeb: apropriação pedagógica dos resultados.	109
3.1.2	Reestruturação e funcionamento do colegiado e criação do grêmio estudantil	111
3.1.3	Funcionamento do conselho de classe de acordo com a legislação	112
3.1.4	Seminário de divulgação do estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar	113
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A - Modelo de questionário do aluno – 3º ano do Ensino Médio	125

APÊNDICE B - Roteiro Entrevista – Especialista Da Educação (Supervisor Pedagógico)	130
APÊNDICE C - Roteiro entrevista com professores (as).....	132
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista – gestor (a) da escola (vice-diretor)	134

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende analisar os motivos do alto índice de alunos com baixo desempenho, na disciplina de Matemática, nos terceiros anos do Ensino Médio nas avaliações externas, da Escola Estadual de Ladainha (EEL), na cidade de Ladainha – MG. Localizada no Vale do Mucuri, região nordeste de Minas Gerais, a cidade de Ladainha possui uma população estimada em 2017 de 18.152 habitantes (IBGE, 2017). Há, no município 20 escolas da Rede Municipal de Ensino sendo duas de Educação Infantil de localização urbana e 18 atendendo aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental sediadas na zona rural. Na Rede Estadual existem 5 escolas, sendo que uma delas atende aos índios da etnia Maxacali.

A justificativa da investigação se dá na medida em que se verifica que o índice de alunos com baixo desempenho nas avaliações externas oscila entre 54,1% e 63,1% no período de 2011 a 2016. Além disso, há um grande desinteresse dos alunos em fazer as avaliações, chegando a registrar, em 2015, um percentual de abstenção de 37%. A pesquisa tem como objetivo investigar os principais fatores intraescolares que contribuem para o baixo desempenho nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), na disciplina de matemática, entre 2011 a 2016, especificamente, na Escola Estadual de Ladainha. Além disso, verificar o que está sendo e o que pode ser feito para sanar os problemas, buscando referências nas teorias de uma escola eficaz.

Como os resultados da escola estão diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem, os principais atores envolvidos no caso são alunos, professores, especialistas e equipe gestora, assim sendo, focamos nossa pesquisa nesses atores.

Os objetivos específicos que norteiam o presente trabalho são: descrever o cenário da escola, seu contexto socioeconômico, bem como os índices de aproveitamento dos alunos da Escola Estadual (E. E.) de Ladainha, na disciplina de matemática, no período de 2011-2016; Analisar os fatores intraescolares que podem estar contribuindo para o alto percentual de alunos com baixo desempenho nas avaliações do Proeb, em matemática, na escola, neste período.

Nesse sentido, a questão diretriz que se deseja responder com a investigação é: “Quais são os fatores intraescolares que contribuem para o baixo desempenho

nas avaliações do Proeb, na disciplina de Matemática, entre 2011 a 2016, na Escola Estadual de Ladainha?”

O presente trabalho estará dividido em três capítulos. No capítulo 1, descrevemos, inicialmente, o contexto das avaliações externas e o desempenho na disciplina de Matemática no âmbito macro para, depois, ser apresentada a escola e os seus resultados nas avaliações do Proeb no período de 2011 a 2016. Para tanto, analisamos alguns documentos da escola, bem como, os boletins com os resultados de desempenho, disponíveis no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade).

No capítulo 2, apresentamos um esboço da discussão teórica que irá nortear as futuras análises e a proposta metodológica para a pesquisa de campo. Isso se faz necessário nesse momento para que o design da pesquisa seja construído tendo em vista o objeto e o problema de pesquisa que foram construídos para esta dissertação.

No capítulo 3, apresentamos algumas propostas para minimizar o problema abordado e discutido nos capítulos anteriores.

1 O BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: O CASO DOS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE LADAINHA (LADAINHA-MG)

O presente capítulo descreve, inicialmente, o contexto das avaliações externas e o desempenho na disciplina de matemática no âmbito macro (Brasil, Minas Gerais) para, depois, ser apresentada a escola e os seus resultados nas avaliações do Proeb no período de 2011 a 2016.

1.1 O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

Castro (2009) aponta que, no Brasil, o ensino era ofertado para as elites, pois não atendia plenamente à população em idade escolar. Motivado por um grande clamor popular, a ideia da universalização do ensino nas escolas públicas, ganha força nas camadas mais populares, que culmina no processo de expansão da rede pública de ensino. Para Castro (2009), muitos fatores contribuíram para impulsionar este processo, dentre eles, a pressão demográfica, as crescentes demandas por serviços educacionais decorrentes da rápida urbanização do país, além do esforço do Poder Público para expandir o acesso à escolaridade obrigatória.

Castro (2009) destaca que a média de anos de estudo, no Brasil, nos anos 1970, passou de 2,4 anos para 3,7 anos nos anos 1980.

Nesse período, o Brasil passava por um processo de redemocratização e, em 1988, promulga a Constituição Federal (CF) que garante, dentre outros direitos, o da educação como direito individual e subjetivo. Assim, o artigo 205, da CF, preconiza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

De fato, dos anos 1970 até fins dos anos 1990, o país aumentou consideravelmente o número de alunos matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos. A Tabela 1 a seguir, retrata bem este crescimento:

Figura 1 - Evolução da Matrícula por Nível de Ensino Brasil – 1970 -1998

(em mil)

Ano	Total	Ed. Infantil ⁽¹⁾	Fundamental	Médio	Superior ⁽³⁾
1970	17.814	374	15.895	1.119	425
1975	23.124	566	19.549	1.936	1.073
1980	28.130	1.335	22.598	2.819	1.377
1985	31.635	2.482	24.770	3.016	1.368
1991	39.823	5.284	29.204	3.770	1.565
1996	46.453	5.714	33.131	5.739	1.869
1997	48.319	5.719	34.229	6.405	1.965
1998 ⁽²⁾	49.891	4.918	35.488	6.962	2.085

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Notas (1) - Inclui crianças matriculadas na pré-escola e em classe de alfabetização

(2) - Dados preliminares para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

(3) - Dados estimados para 1997 e 1998

Fonte: Lima, 2011, p. 274.

Percebe-se um crescimento no número de matrículas, considerando a totalidade de, apenas, 180% em pouco menos de duas décadas. Porém, na Educação Infantil, esse percentual é de 1.214%; no Ensino Fundamental, 2.232%; no Ensino Médio, de 6.221% e no Ensino Superior de 4.905%. Nesse contexto, nota-se a massificação do acesso de todas as camadas sociais nas escolas públicas do país. Para Lima (2011, p. 275), “o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental na década de 1990 representa inegável avanço na história educacional brasileira”, porém estas escolas não estavam preparadas para atender à diversidade do público admitido, pois, segundo o autor, apesar do considerável aumento nas matrículas no Ensino Médio, que melhoraram o fluxo escolar, as questões envolvendo qualidade da educação, geraram um grande desafio para o sistema educacional.

Para Ribeiro (1991), a universalização do ensino veio acompanhada de uma “pedagogia da repetência”, na qual destaca que nas séries iniciais (1ª e 2ª séries), em 1982, a evasão ficava em 2,3% da matrícula enquanto a repetência batia os 52,5%. Nesse contexto, Ribeiro (1991) destaca que a qualidade da educação perde

o argumento de que ela está relacionada somente ao aumento do número de vagas oferecidas. Para garantir a qualidade do ensino, além do acesso, devem-se buscar métodos de monitoramento e aferição baseados em testes e padrões de desempenho que se tornam prioridade na agenda política e práticas governamentais bem direcionadas para a educação pública.

Para o autor, a mobilização da sociedade para uma luta pela competência do sistema escolar, pode ser estimulada pela “implantação de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumentos de cobrança da qualidade da escola” (RIBEIRO, 1991, p. 19).

No artigo 206, inciso VII, da CF/88, está estabelecido que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII- garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, s/p), que subsidiaram a sanção da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que buscava a reestruturação do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996a).

As ideias de aferição da qualidade da educação, por meio de avaliações de larga escala, tomaram impulso com o movimento de diagnóstico educacional ocorrido nos anos 1950 nos Estados Unidos. Segundo Brooke (2012), o país norte-americano se viu pressionado, pelo baixo rendimento e pela falta de criatividade de seus alunos, principalmente após o sucesso do lançamento do satélite artificial Sputnik, em 1957, pela extinta União Soviética. Essa pressão resultou na adoção de um sistema de avaliação que se propagou, gradativamente, pelo mundo, inclusive para o Brasil, a partir dos anos 1980.

Werle (2011) aponta que, em 1988, o Ministério de Educação, fez os primeiros movimentos na direção das Avaliações em Larga Escala como política pública. Movido pelos incentivos advindos de agências transnacionais de financiamento, foram lançados os pressupostos para a construção, do que, mais tarde, se tornaria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O cenário pintado no mundo, nos anos 1990, era de uma sociedade injusta e desigual. Era a ideia da “sociedade 20 por 80”, conforme apontaram Martin e Schumann (apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), em que a pequena parcela de 20% da humanidade detinha a riqueza mundial, enquanto os demais 80% eram marginalizados e excluídos. No Brasil, além desse contexto de exclusão, havia um descontrole inflacionário que repercutiu em aumento de desemprego e desigualdade social, o que ainda pode ser verificado atualmente.

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam o papel de entidades financeiras na tutoria das reformas dos Estados nacionais. Segundo os autores, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) regiam às reformas: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Em 1990, foram dados os primeiros passos para as reformas na Conferência Mundial de Educação para todos em Jontiem, Tailândia, que tinha como norte a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem com garantia da educação básica com qualidade. Neste mesmo ano, foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Saeb que avalia, a partir de amostras representativas de alunos e utilizando uma amostragem matricial dos itens, alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e em Matemática (BRASIL, 2017a).

De acordo com o documento do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹, o objetivo do Saeb era “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 9).

Em 1993, no governo de Itamar Franco, é apresentado o Plano Decenal da Educação. Nele é apresentado um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no país, para serem cumpridas em uma década (1993 a 2003). Para Menezes e Santos (2001, s/p), “o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica”.

Em 1995, o Bird, publica o documento “Prioridades y estratégias para la educación”, que aponta as diretrizes recomendando que as reformas busquem

¹ O Plano de Desenvolvimento Educacional é um “Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país” (BRASIL, 2008, p. 4).

mudanças no financiamento e na administração da educação, induzindo a “redefinição de governo” e apontando para “busca de novas fontes de recursos”, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003). Segundo os autores, esse documento:

Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99)

Na LDB (BRASIL, 1996a), no seu artigo 4º, inciso IX, a qualidade do ensino ganha destaque quando o Estado deve garantir

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996a, s/p).

Apesar do sistema de Avaliação ter desempenhado um importante papel na identificação de problemas de desempenho escolar, no que tange à apropriação de habilidades matemáticas, de escrita e de leitura e sua relação como o ensino de baixa qualidade e com altos níveis de repetência, até o ano de 1995, a análise dos dados coletados não permitia fazer comparações entre resultados com anos anteriores. Sendo assim, mudanças metodológicas² ocorreram que permitiam, a partir desse período, comparabilidade de resultados, conforme explicou a presidente do Inep na época, Castro:

A possibilidade de se realizar comparações de desempenho dos alunos com os anos anteriores e entre as séries permite o acompanhamento da evolução dos resultados para monitorar as políticas educacionais e subsidiar ações de melhoria da qualidade, explica a presidente do Inep (BRASIL, 2000, s/p).

² Além do aumento na participação, o Saeb passou por significativas mudanças metodológicas e desde 1995 examina conteúdos que abrangem todo o espectro curricular da Educação Básica. Também houve alteração na maneira de medir o desempenho, pois as provas clássicas, utilizadas anteriormente, não permitiam a comparabilidade dos resultados entre as séries avaliadas, nem a comparação temporal. Na avaliação de 1999, também foram incorporadas ao Saeb as disciplinas de História e Geografia (BRASIL, 2000).

Até 1993, os testes eram aplicados levando em consideração as taxas percentuais de erros e acertos. Oliveira (2007, p. 11) discorrendo sobre a Teoria Clássica do Teste (TCT), aponta que “a dificuldade de um item é medida pela proporção ou porcentagem de alunos que o acertam”. A autora acredita tratar de uma medida de “facilidade”, pois quanto maior a proporção de acertos, mais fácil será considerado o item.

Oliveira (2007) aponta que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como:

um conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de resposta a um item é modelada em função da proficiência do aluno, variável não-observável – baseia-se em pressupostos fortes quanto ao comportamento de um indivíduo que responde aos itens de um teste, o que confere a ela algumas vantagens na elaboração de modelos de teste de avaliação de proficiência escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

A partir de 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a TRI. Neste ano, foi decidido que o público avaliado se restringiria às etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º anos atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995, foi acrescentada uma amostra da rede privada.

A autora aponta as vantagens da adoção da TRI:

(i) permite a comparação longitudinal de resultados de diferentes resultados, como, por exemplo, as da avaliação dos sistemas estaduais de ensino e os resultados do Saeb, desde que se incluam na construção e organização dos testes e na análise de resultados; (ii) permite avaliar com alto grau de precisão e abrangência uma determinada área do conhecimento, sem que cada aluno precise responder a longos testes; (iii) a comparabilidade que se pode estabelecer entre diferentes séries, por exemplo, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pela construção de uma escala única de resultados para essas três séries (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Em 1996, foi editado o Decreto do MEC nº 1.917/1996 que determinava a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) (BRASIL, 1996b). Segundo Horta Neto (2007), o MEC buscava dar concretude à determinação da LDB no sentido de assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar. Faziam parte da estrutura da Secretaria os departamentos de Avaliação da

Educação Básica, Apoio técnico à Avaliação dos Cursos de Graduação e Estatísticas Educacionais. Porém, na opinião do autor, essa Secretaria teve vida curta, visto que, em 1997, o Decreto nº 2.146/1997 transferiu suas funções para o Inep, e ao mesmo tempo em que aprovava uma nova estrutura para o instituto (BRASIL, 1997).

Estudantes do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries), nas edições de 1997 e 1999 foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em 1990 e 2003, as provas foram aplicadas em caráter amostral, ou seja, escolas foram sorteadas, o que possibilitou gerar resultados para os estados, regiões e para o país em diferentes escalas.

É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Assim, em 2005, com o objetivo de obter dados mais detalhados da realidade educacional do país, institui-se a Prova Brasil, que avalia censitariamente os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (ou 5º e 9º anos, atualmente) em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007 o Inep cria um indicador que, além dos resultados dessas avaliações, considera a taxa de aprovação/reprovação e o fluxo escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) permite “mensurar” a qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim, a partir desse momento, não apenas a nota de uma avaliação determina a qualidade do ensino nas escolas públicas. As taxas de rendimento escolar internas (aprovação) e o fluxo (tempo médio de conclusão de cada série/ano), informadas no Censo Escolar, são consideradas no cálculo do Ideb³.

³ Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0 (BRASIL, s/d).

A partir das informações da Prova Brasil e do cálculo do Ideb, ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes podem ser definidas, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e defasagens identificadas e direcionando recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Vale ressaltar que, em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para aferir melhor os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Hoje o Saeb é composto pelas três avaliações externas em larga escala:

Figura 2 - Composição do Saeb



Fonte: Brasil, 2017b, p. 85.

Nesse contexto, houve a massificação das Avaliações em Larga Escala, implantada, progressivamente pelo MEC, com o objetivo de ampliar a percepção da

realidade escolar contribuindo para o diagnóstico da situação educacional brasileira, com vistas à melhoria qualitativa e quantitativa.

Todas as redes de ensino, municipal, estadual ou federal, no Brasil estão submetidas a periódicas avaliações em larga escala. Nesse sentido, Castro (2009) afirma que se houve uma política que avançou no Brasil nos últimos anos, foi a política de Avaliação Educacional. A autora destaca a importância dessa política quando pontua a consolidação de programas abrangentes e eficientes, como o Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido também como Provão e substituído posteriormente pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), a Prova Brasil e Ideb.

Outras iniciativas criaram, paralelamente, sistemas locais ou regionais de avaliação educacional, cujo objetivo era subsidiar decisões que visassem à melhoria da aprendizagem. Além de monitorar a implementação de políticas públicas, a análise dos resultados das avaliações de larga escala pode auxiliar no controle dos gastos de recursos públicos com prestações de contas à sociedade, do enriquecimento do debate sobre os desafios da educação do país, conforme aponta Castro (2009).

Em Minas Gerais, as primeiras experiências de avaliações ocorreram em março de 1992, quando o então Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública avaliou todos os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino. Em novembro desse mesmo ano, em continuidade ao programa, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), realizou Avaliação de rendimento do Aluno da 8ª série do Ensino Fundamental. Em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação Pública (Simave) foi criado seguindo o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Esse sistema iniciou com o Proeb aos quais foram incorporados o Programa de Avaliação de Aprendizagem (PAAE) em 2005 e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) em 2006.

Nesse contexto, Pontes (2013) destaca que somente se alcança uma visão mais completa e aprofundada da educação obtendo e analisando uma grande diversidade de informações, apresentados na forma de indicadores educacionais que levem em consideração variáveis demográficas, sociais e econômicas.

No âmbito internacional da avaliação externa temos o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), que é um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que aplica testes para países membros⁴ da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE) bem como para os países convidados e não membros⁵, a cada três anos, objetivando comparar o desempenho de alunos com 15 anos, com ênfase em três áreas do conhecimento: Leitura na língua materna, Matemática e Ciências.

Além de observar tais competências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos, para os professores e para as escolas (BRASIL, 2015, s/p).

Pontes (2013) destaca que apesar de não ser membro da OCDE, que é quem aplica o Pisa, o Brasil, participa como país convidado, desde o início, em 2000. Essa tradição, demonstra que a prática das avaliações do sistema educacional já está consolidada no país.

1.2 O DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

De acordo com Castro (2009) tem-se observado, nos últimos anos, no Brasil, a adoção de políticas públicas, no sentido de minimizar os prejuízos na trajetória escolar dos nossos alunos e a tentativa da diminuição dos altos índices de evasão e repetência, o que seria consequência de uma efetiva aprendizagem. Pontes (2013) aponta que tanto o Brasil como os países em desenvolvimento, elegeram as avaliações externas como instrumentos de controle de políticas públicas educacionais, e estes podem ser considerados como a maneira mais eficaz de aferir a qualidade do ensino nas escolas. O autor destaca a influência que a “cultura de avaliação educacional externa e em larga escala”, inicialmente implantada pelo

⁴ Áustria, Alemanha, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia, Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, República Checa, México, Hungria, Polônia, Coreia do Sul, Eslováquia, Chile, Eslovênia e Israel (WIKIPEDIA, 2017).

⁵ Brasil, Rússia, China, Índia, Indonésia e África do Sul (WIKIPEDIA, 2017).

Governo Federal, exerceu nos estados, na criação de sistemas próprios de avaliação. Em Matemática, esse esforço se justifica por conter elevados índices de reprovação bem como o percentual de alunos com baixo desempenho nas avaliações externas. Como foi exposto no item anterior, o Pisa avalia Leitura na língua materna, matemática e Ciências e o Brasil apresenta resultados preocupantes, conforme dados da Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Percentual de estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas



FONTE: OCDE/Pisa 2015

Fonte: Moreno, 2016.

Como podemos perceber, o país apresenta 70,25% de alunos com baixo desempenho na disciplina de Matemática no Pisa no ano de 2015. Vale ressaltar que a média da pontuação na referida avaliação apresenta desempenho insatisfatório, comparando-se com os países da OCDE. O Quadro 1, a seguir, apresenta o desempenho brasileiro em Matemática na avaliação internacional:

Quadro 1 - Desempenho em Matemática do Brasil nas avaliações do Pisa

Média dos países da OCDE	490 pontos
Média do Brasil	377 pontos
Brasil - Rede Federal	488 pontos
Brasil - Rede Estadual	369 pontos
Brasil - Rede Municipal	311 pontos
Brasil – Rede Privada	463 pontos

Fonte: Moreno, 2016. Quadro elaborado pelo autor.

Percebe-se que há uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos comparando-se as redes estaduais (369) e municipais (311). O que não ocorre, segundo o documento, com a rede federal (488) e a rede privada (463). De acordo com o documento “Brasil no PISA 2015 – Análises e

reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2016a) o desempenho em Matemática dos alunos brasileiros, em 2015, pode ser analisado como significativamente inferior ao de 2012, conforme apresenta o Quadro 2.

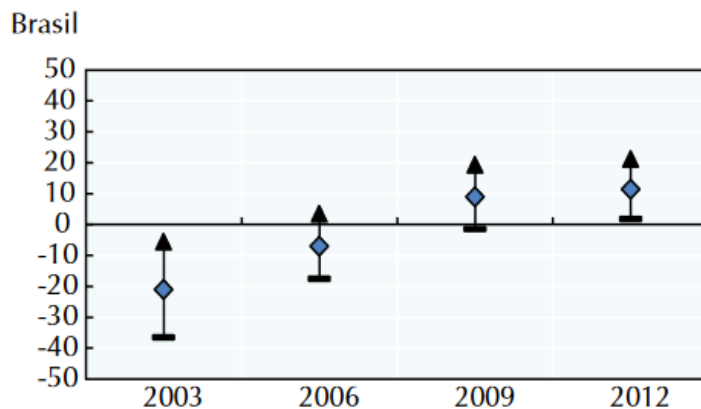
Quadro 2 - Média das notas em Matemática no Brasil – PISA 2003 – 2015

Ano	Média
2003	356
2006	370
2009	386
2012	389
2015	377

Fonte: Brasil, 2016a, p. 169. Quadro elaborado pelo autor.

No entanto, o documento destaca que a OCDE analisa positivamente o referido desempenho. Para eles, o aumento médio de 6,2 pontos na trajetória geral no Pisa, desde 2003, é visto como avanço. Como argumento para essa análise, destaca-se a Figura 3, extraída do documento que acompanha a evolução das médias do Brasil no recorte temporal analisado.

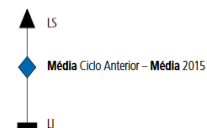
Figura 4 - Intervalos de confiança da diferença das médias do Brasil, matemática – PISA 2015 e ciclos anteriores



Nota:

1. Intervalos de confiança da diferença das médias: o gráfico apresenta os limites inferiores e superiores do intervalo da diferença das médias. O valor de referência é $y = 0$. Intervalos que cruzam a linha de referência indicam que o desempenho médio do país no ano não é estatisticamente diferente do desempenho no PISA 2015.

Fonte: OCDE, INEP.

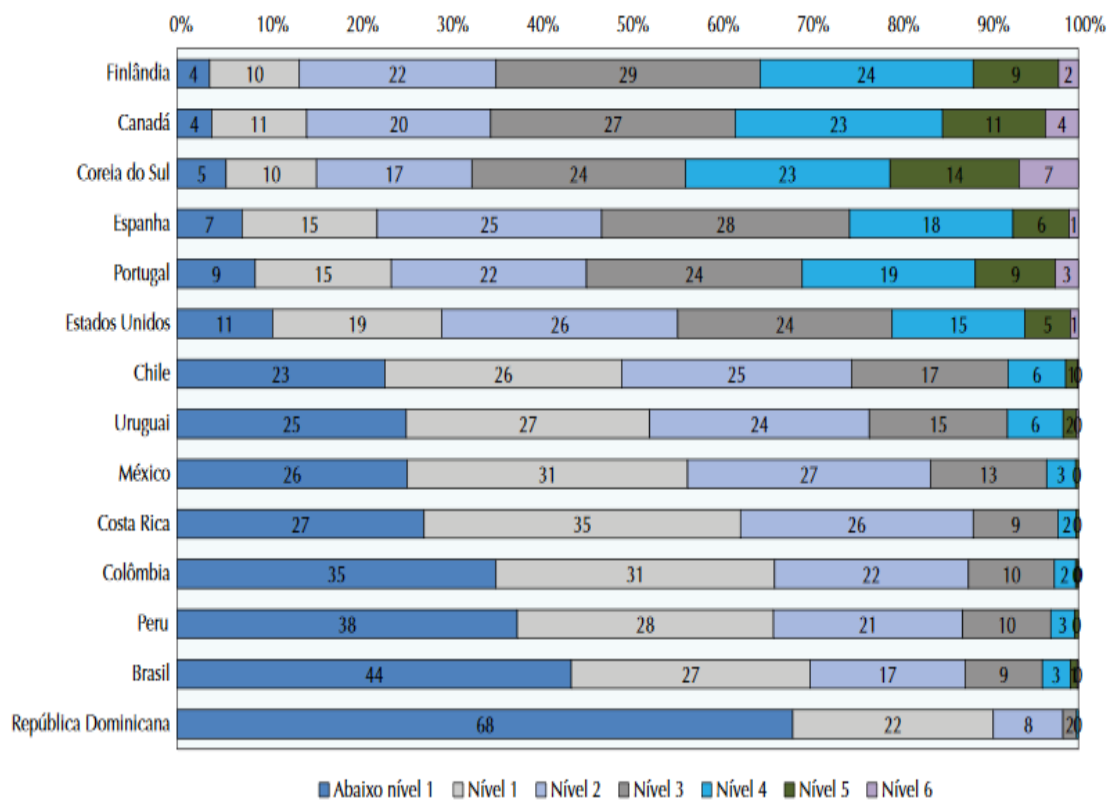


Fonte: Brasil, 2016a, p. 170.

Apura-se o crescimento das médias ao longo do período e uma gradativa diminuição da amplitude das notas, ou seja, o limite inferior mais próximo do limite superior, o que pode indicar certa homogeneização das notas das avaliações.

Apesar desse crescimento na média do desempenho dos alunos em Matemática, a Figura 5, a seguir, evidencia que o Brasil está longe de figurar em lugar de destaque, tendo 44% dos alunos avaliados, abaixo do nível 1 de desempenho e apenas 4% desses alunos em níveis mais avançados. Ressalta-se que, os estudantes elegíveis ao Pisa têm entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses, a partir da 7ª série/7º ano. (BRASIL, 2016, p. 26).

Figura 5 – Percentual de estudantes por nível de proficiência dos países selecionados, matemática – PISA 2015.



Fonte: Brasil, 2016a, p. 171.

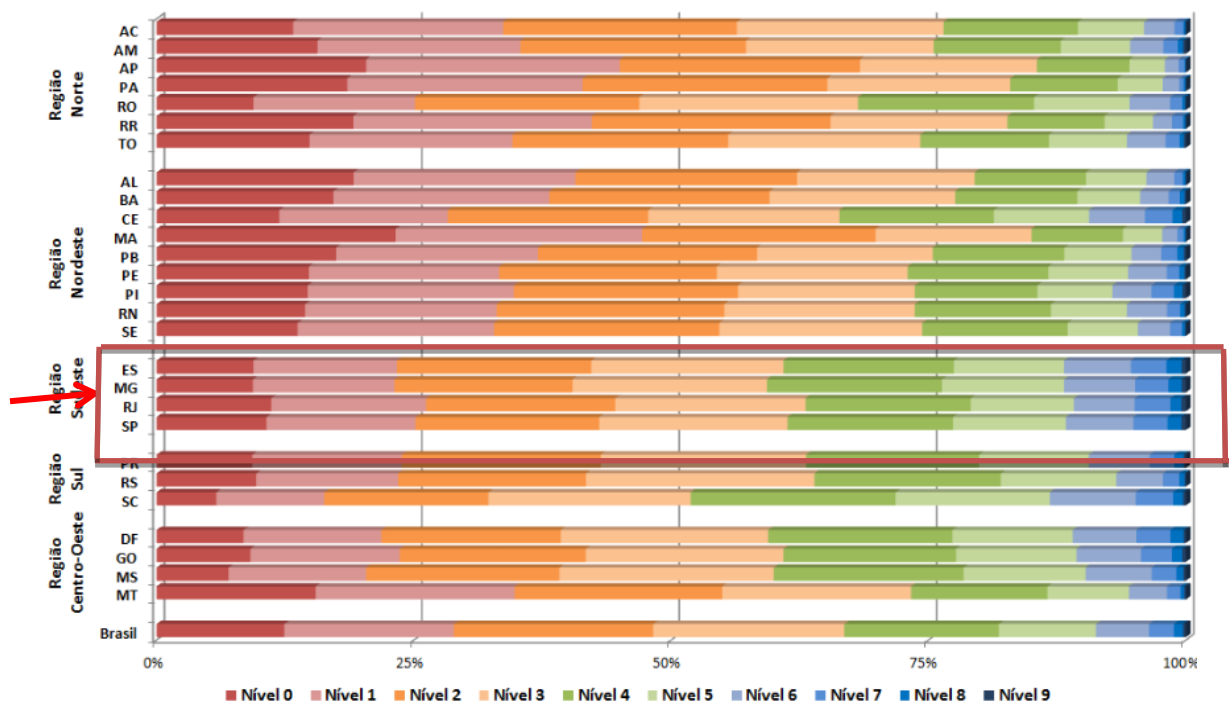
Possivelmente, o Pisa é a avaliação de caráter internacional mais conhecida e o Brasil participa desde o seu início, em 2000. Pontes (2013) destaca que os resultados dessas avaliações são divulgados a cada três anos pela OCDE e que atendem a uma grande variedade de áreas de interesses educacionais como

escolaridade, acesso ao ensino, recursos humanos e financeiros, organização escolar, entre outros.

As avaliações externas no Brasil foram implementadas paulatinamente. Até meados dos anos 1990, o país não tinha medidas de avaliação de aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino, segundo afirmação de Castro (2009). Em pouco mais de uma década, o país presenciou a construção de um sistema complexo e abrangente de avaliação educacional que cobre todos os níveis da educação.

Nesse contexto, a Prova Brasil e o Saeb, avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep foram concebidas. O público alvo das avaliações são alunos das quartas e oitavas séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental. Nelas são aplicadas questões de língua portuguesa, com foco na leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas (BRASIL, 2017b), além do questionário socioeconômico que fornece informações sobre o contexto de vida dos alunos o que podem estar associados ao desempenho. A Figura 6, a seguir, aponta evidências de que os resultados em Matemática no Brasil, apresentam a mesma tendência de baixo desempenho, ratificando resultados do Pisa.

Figura 6 – Resultados do Saeb 2015: Percentual de alunos por Nível de Proficiência 9º ano do EF – Matemática – por Estado.



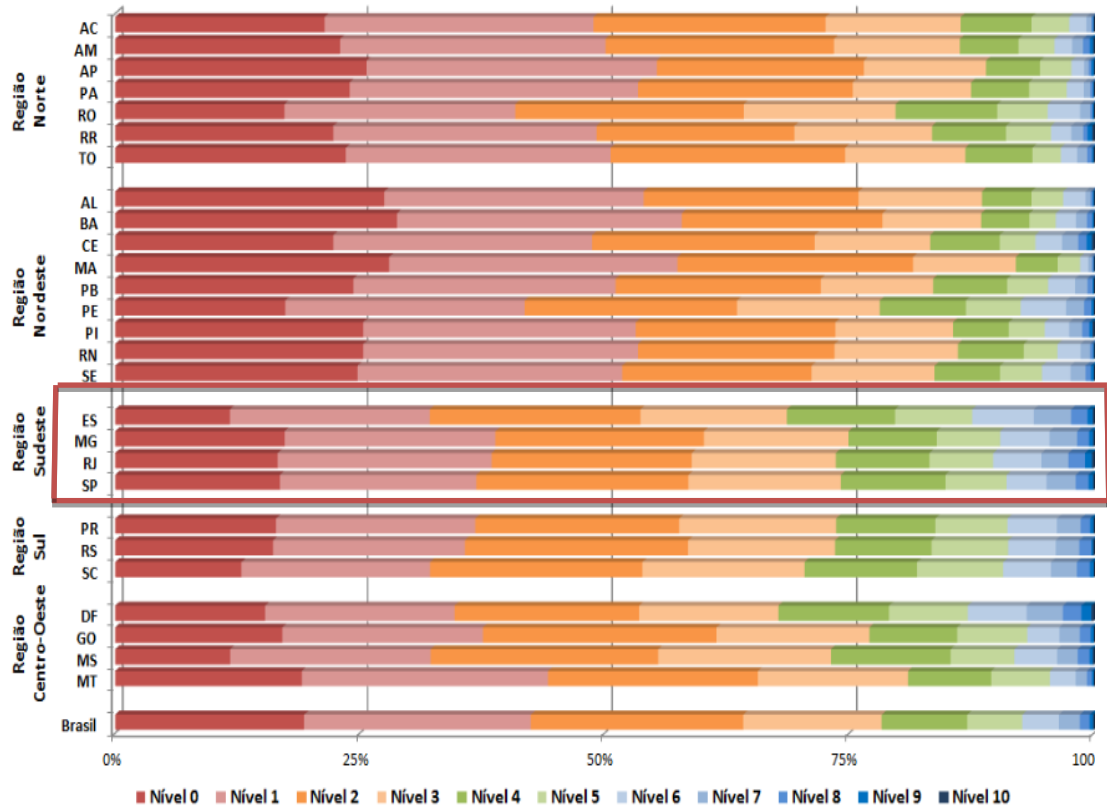
Fonte: Brasil, 2016b, p. 41.

No gráfico representado pela Figura 6, percebemos que o percentual de alunos avaliados que não alcançam o nível 3 de proficiência em Matemática, no Brasil, aproxima-se de 70%. Nos estados da região Sudeste o cenário é bastante parecido, visto que a distribuição dos alunos por nível se assemelham. Nota-se que o Estado de Minas Gerais apresenta, aproximadamente, 40% dos alunos acima do nível 3 de proficiência, apresentando o melhor resultado entre os estados da região. Para o referido nível, espera-se que os alunos tenham capacidade de efetuar as operações mais elementares nos campos da álgebra, geometria e do tratamento de informações, além de resolver situações-problema mais simples (BRASIL, 2016b).

Para o 3º ano do Ensino Médio, a situação apresenta nuances mais preocupantes, visto que um percentual pequeno (menor que 25%) dos alunos, no Brasil, apresentam proficiência acima do nível 4⁶. Assim, Pisa e Prova Brasil, apresentam um cenário muito parecido. A Figura 7, a seguir, traz os resultados do Saeb 2015, por nível de proficiência para o 3º ano do Ensino Médio:

⁶ Além das habilidades citadas para o nível 3, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Utilização no plano cartesiano; Grandezas e medidas: lidar com situações-problema envolvendo sistema métrico; Números e operações: Álgebra e funções: no contexto do sistema monetário. Tratamento de informações: Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.

Figura 7 – Resultados do Saeb 2015: Percentual de alunos por Nível de Proficiência 3º ano do EM – Matemática – por Estado.



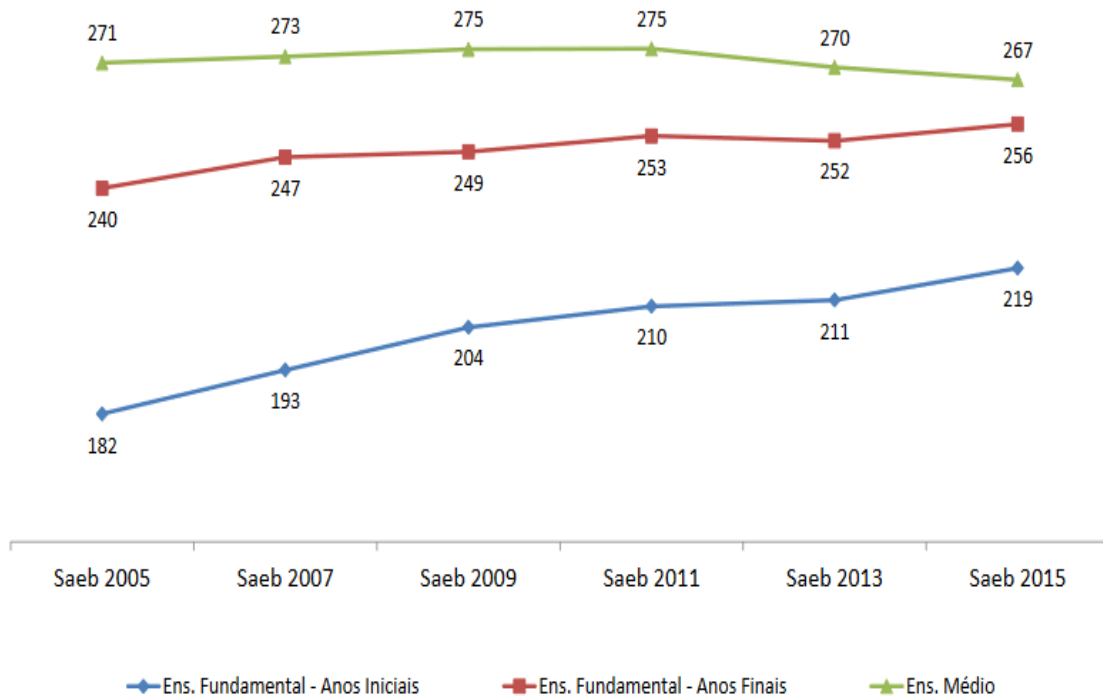
Fonte: Brasil, 2016b, p. 48.

Na Prova Brasil, os resultados de desempenho dos alunos nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência (BRASIL, 2017b). Essa escala vai do nível zero (nível mínimo de aprendizagem) ao nove (nível máximo). Por essa escala, evidencia-se que os alunos que forem posicionados em determinado nível, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Percebe-se que pouco mais de 75% dos alunos avaliados, no Brasil, entre os anos 2005-2015, encontram-se no nível 3 da escala de proficiência do Saeb e que, desses, aproximadamente 20% se encontram no nível zero, ou seja, não dominam nenhuma habilidade e competência.

A Figura 8, a seguir, mostra comportamentos distintos quando se analisa os resultados do Ensino Médio (EM) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Figura 8 – Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (2005 a 2015) – Proficiências médias em Matemática.

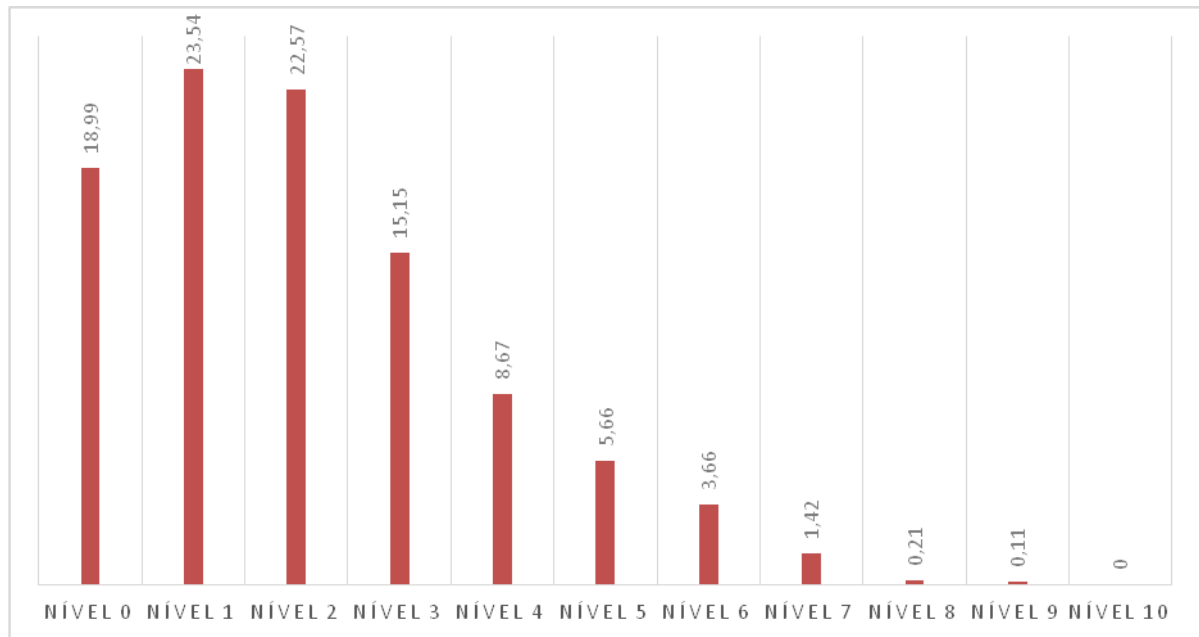


Fonte: Brasil, 2016b, p. 8.

Os resultados dos alunos do EF comportam-se numa crescente diferentemente do EM que apresenta declínio a partir de 2011.

A Figura 9, a seguir, apresenta os percentuais de alunos do 3º ano do EM da Rede Estadual de Minas Gerais, por níveis de proficiência, nas avaliações do Saeb, em 2015.

Figura 9 - Resultados Saeb 2015 -MG – Matemática - 3º ano EM.



Fonte: Brasil, 2016b. Gráfico elaborado pelo autor.

Considerando os quatro níveis inferiores (do zero ao três), Minas Gerais apresenta 80,25% de alunos com proficiência baixa em Matemática, o que ratifica a ideia de que o Estado também apresenta índices preocupantes.

No contexto da Escola Estadual de Ladainha, os resultados apresentam coerência com os demais já citados. Na Figura 10, a seguir, podemos verificar esta constatação.

Os alunos do 9º ano da referida escola se distribuem muito semelhantemente, por níveis de proficiência, aos demais alunos do Município de Ladainha, porém, em relação às escolas similares, ao Estado de Minas Gerais e ao Brasil essa distribuição apresenta diferenças consideráveis. Nota-se que dos níveis 6 ao 9 a escola não possui alunos, fato que destoia das escolas similares (2,5%), do Estado de Minas Gerais (11,81%) e do país (8,72%).

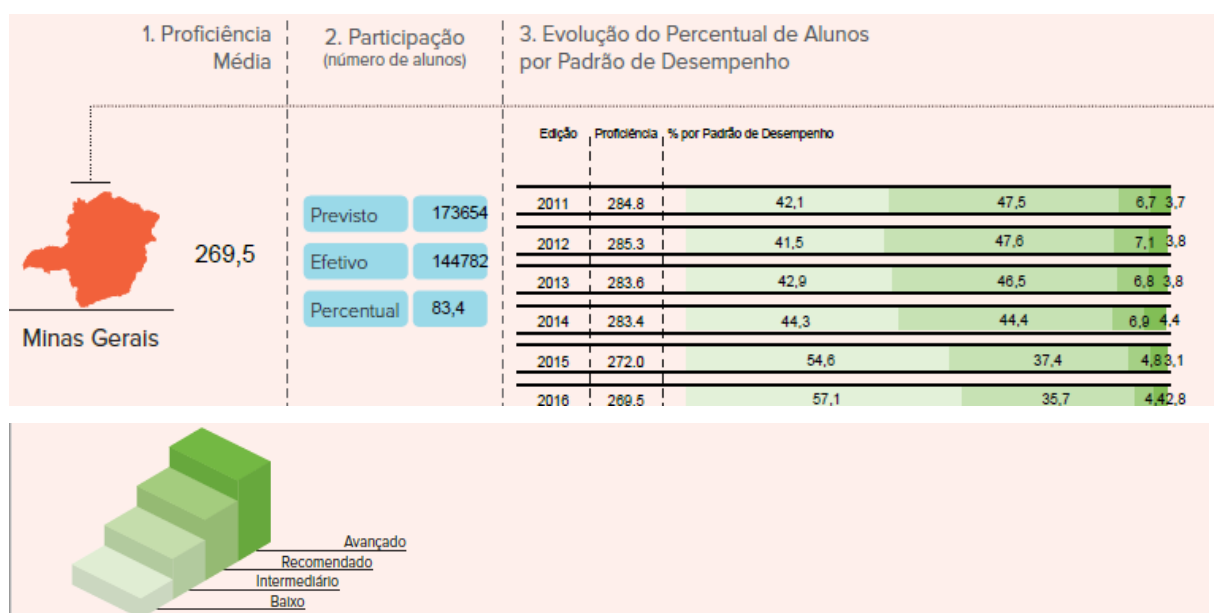
Figura 10 – Distribuição dos Alunos do 9ºano por Nível de Proficiência em Matemática da EEL em comparação com Município, Estado e Brasil

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática										
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	20.93%	11.64%	23.26%	27.90%	11.64%	4.64%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	15.47%	24.13%	22.43%	18.01%	11.30%	6.17%	1.79%	0.59%	0.12%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	23.57%	24.62%	24.78%	15.08%	9.17%	2.43%	0.36%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Estado	9.37%	13.74%	17.30%	18.88%	17.02%	11.87%	6.88%	3.25%	1.26%	0.42%
Total Brasil	12.41%	16.48%	19.35%	18.58%	15.01%	9.44%	5.15%	2.41%	0.88%	0.28%

Fonte: Brasil, 2017c.

Na esfera estadual, Minas Gerais não destoa do cenário nacional, no que se refere ao desempenho em Matemática. Como podemos perceber nos dados apresentados na Figura 11, o desempenho dos alunos nesta disciplina vem declinando ano após ano.

Figura 11 - Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho da rede estadual de Minas Gerais.



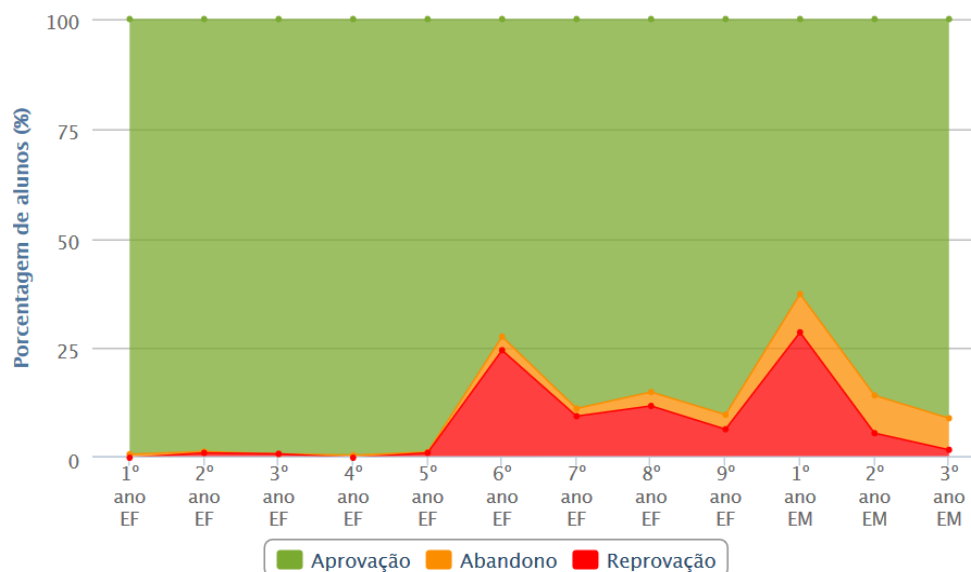
Fonte: Simave, s/d.

Nota-se que, mesmo tendo um percentual de 57,1% dos alunos com baixo desempenho, abaixo do índice apurado pelo Pisa, a Rede Estadual de Minas Gerais apresenta percentuais preocupantes nesse quesito.

No contexto da escola a ser investigada, o desempenho também nos preocupa, pois verifica-se que, em 2016, 31,6% dos alunos do EM, tem pelo menos, uma dependência, ou seja, foram reprovados em, pelo menos, uma disciplina, conforme registros arquivados na secretaria da escola. No EF, esse índice salta para 55%. Numa comparação com as escolas do Estado de Minas Gerais, os números de reprovação são de 17,8% para o EM e de 12,3% para o EF, conforme dados de 2015 do portal Qedu (2017a). Um fator de destaque que evidencia o baixo rendimento dos alunos são os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas e internas dos alunos do 6º ano do EF e do 1º ano do EM, que são, na maioria, alunos admitidos na escola. Os piores indicadores de reprovação estão nessas etapas.

Diante dos dados apresentados na Figura 12, a seguir, podemos levantar hipóteses de que para os alunos do 6º ano do EF e do 1º ano do EM as mudanças levam certo tempo de adaptação, visto que, para muitos alunos, a escola (do campo para a cidade), o nível de ensino (5º EF para o 6º EF e 9º para o 1º EM), o ritmo de ensino (número de matérias e professores), além disso, os alunos mais carentes preferem o trabalho ao estudo, conforme conversa informal da direção estes alunos. A Figura 12, portanto, aponta esse baixo rendimento de todo o Município.

Figura 12 – Taxa de Rendimento por Etapa Escolar em Ladainha - MG -2016



Fonte: Qedu, 2017b.

Ressalta-se que a disciplina de Matemática é a que mais reprova na escola, nesses anos, conforme registros internos da escola. Diante desse quadro negativo do município, destaca-se a distância que a cidade se encontra da meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 33).

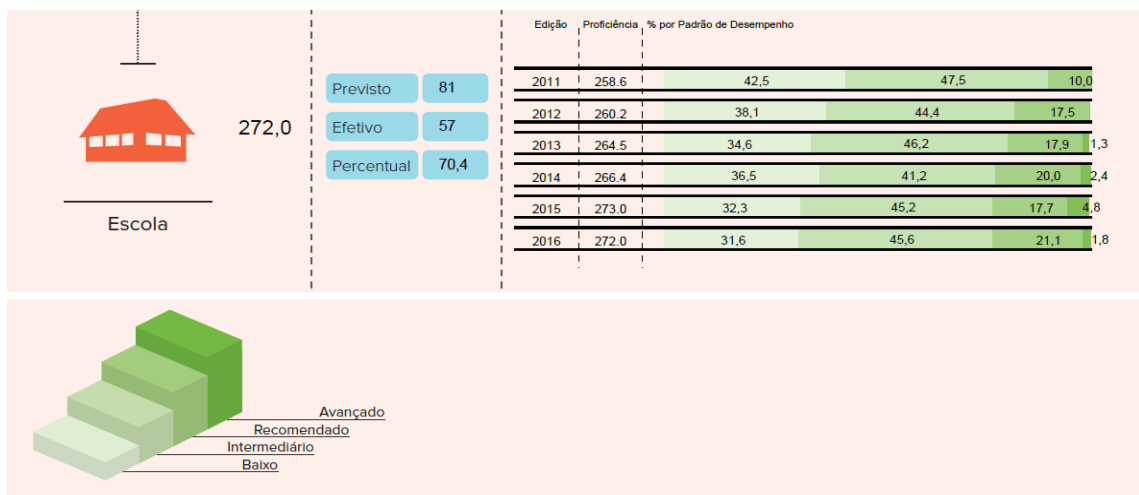
Destaca-se que o fenômeno de baixo rendimento escolar alimenta um ciclo de seguidas reprovações, contribuindo para o aumento dos índices de distorção série-idade elevando, por consequência, as taxas de abandono.

Diante disso, a investigação dos fatores que contribuem para o cenário de baixo rendimento escolar, na disciplina de matemática, nas avaliações externas, durante o período de 2011 a 2016, torna-se fundamental.

Nesse contexto, há de se destacar os resultados das avaliações apurados anualmente pelo Simave, da E. E. de Ladainha. Em atendimento às determinações da SEE/MG, organiza-se o dia D, para análise dos resultados junto à comunidade escolar, buscando proposições de estratégias pedagógicas para a melhoria do aprendizado dos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT).

Para efeito de comparação, apresentamos, na Figura 13, a seguir, a evolução dos resultados em LP e MAT na escola para evidenciar a evolução do rendimento em LP e o declínio em MAT.

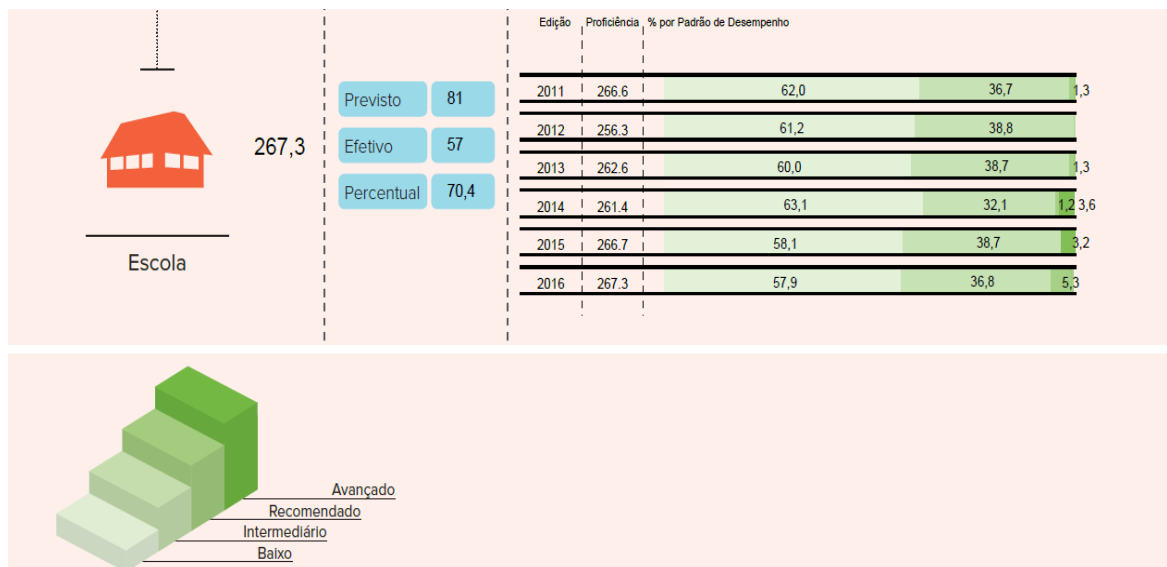
Figura 13 – Evolução do rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha em Língua Portuguesa



Fonte: Simave, s/d.

Verifica-se que o índice de LP vem melhorando, entretanto, este não ocorreu em MAT, conforme aponta o gráfico da Figura 14, a seguir, no qual nota-se uma oscilação na proficiência dos alunos e pouca variação no desempenho deles. Numa análise mais aprofundada, percebe-se que o índice de alunos com baixo desempenho nunca foi abaixo de 54%, ou seja, mais da metade dos alunos apresentam deficiência na disciplina.

Figura 14 – Evolução do rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha em Matemática



Fonte: Simave, s/d.

Outro dado importante é que o índice de alunos em nível intermediário oscila pouco, ficando próximo dos 35%. Destaca-se também que o aproveitamento dos alunos com desempenho avançado eleva a média da escola, fazendo-a atingir 267,3 de proficiência, em 2016, ficando próxima da média do Estado (269,5) e acima da SRE de Teófilo Otoni (259,1), da qual ela faz parte. Isso pode gerar uma interpretação equivocada de que a escola está bem.

Nota-se também que apenas 57% dos alunos dos terceiros anos comparecem para as avaliações o que indica que um número considerável de alunos não tem interesse de fazer as avaliações. Esse baixo percentual de participação dos alunos pode indicar que a escola necessita esclarecer aos alunos sobre a importância das avaliações externas e a participação deles neste processo.

Apresentando dados mais recentes, verificamos que os índices das avaliações internas também são preocupantes. A Tabela 1, a seguir, aponta o número de reprovações em MAT na E.E. de Ladainha em 2016:

Tabela 1 - Reprovação em Matemática no EM da E. E. de Ladainha em 2016

	Aprovação em matemática	Reprovação em matemática	Evasão
Primeiro ano do EM	57,40%	22,00%	20,60%
Segundo ano do EM	82,5%	8,2%	9,3%
Terceiro ano do EM	77,6%	16,5%	5,9%
Total geral	67,7%	17,5%	14,8%

Fonte: Simave, s/d. Tabela elaborada pelo autor.

Os dados apontam que o baixo desempenho em Matemática está não apenas nos resultados das avaliações externas, mas também na análise do Livro de Atas de Resultados Finais da referida escola, no qual são registrados, anualmente, os resultados do desempenho das avaliações internas. Percebe-se que na disciplina de Matemática os resultados são os considerados menos satisfatórios, pois apresentam índices de reprovação, no EM, em 2016, de 17,5%. Porém, apesar desses resultados de reprovação, os alunos seguem sua trajetória escolar, carregando progressões parciais, que estão previstas na legislação vigente.

Conforme os artigos 74 e 75 da Resolução SEE/MG nº 2197/2012, os alunos do EF e EM podem prosseguir com os estudos “em 3 (três) componentes

curriculares, mesmo não tendo consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente” (MINAS GERAIS, 2012, s/p). Ressalta-se que a disciplina de Matemática é a mais frequente nas reprovações dos alunos da referida escola, conforme mostraremos a seguir.

1.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE LADAINHA

A pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual de Ladainha, situada na cidade de Ladainha, no Vale do Mucuri, no nordeste de Minas Gerais. Situada na região central do Município a escola possui: água encanada, coleta de lixo, rede de esgoto, rua calçada, energia elétrica, transporte para alunos do campo, proximidade com postos de saúde, acesso à internet, entre outros. Apesar de toda essa infraestrutura, a comunidade escolar reclama da qualidade dos serviços públicos e de problemas estruturais da escola, tais como acessibilidade, pátio pequeno, cozinha insalubre e outros.

A opção por esta escola, como campo de pesquisa, deu-se pelo fato de o pesquisador fazer parte do quadro de professores efetivos da escola, na disciplina de matemática e estar atualmente no cargo de gestor escolar, o que facilitou o acesso aos dados necessários e aos sujeitos da pesquisa, além de poder contribuir para implantação de melhorias na referida instituição, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem garantindo aos alunos o direito de aprender com qualidade social e, ainda, que eles possam prosseguir seus estudos.

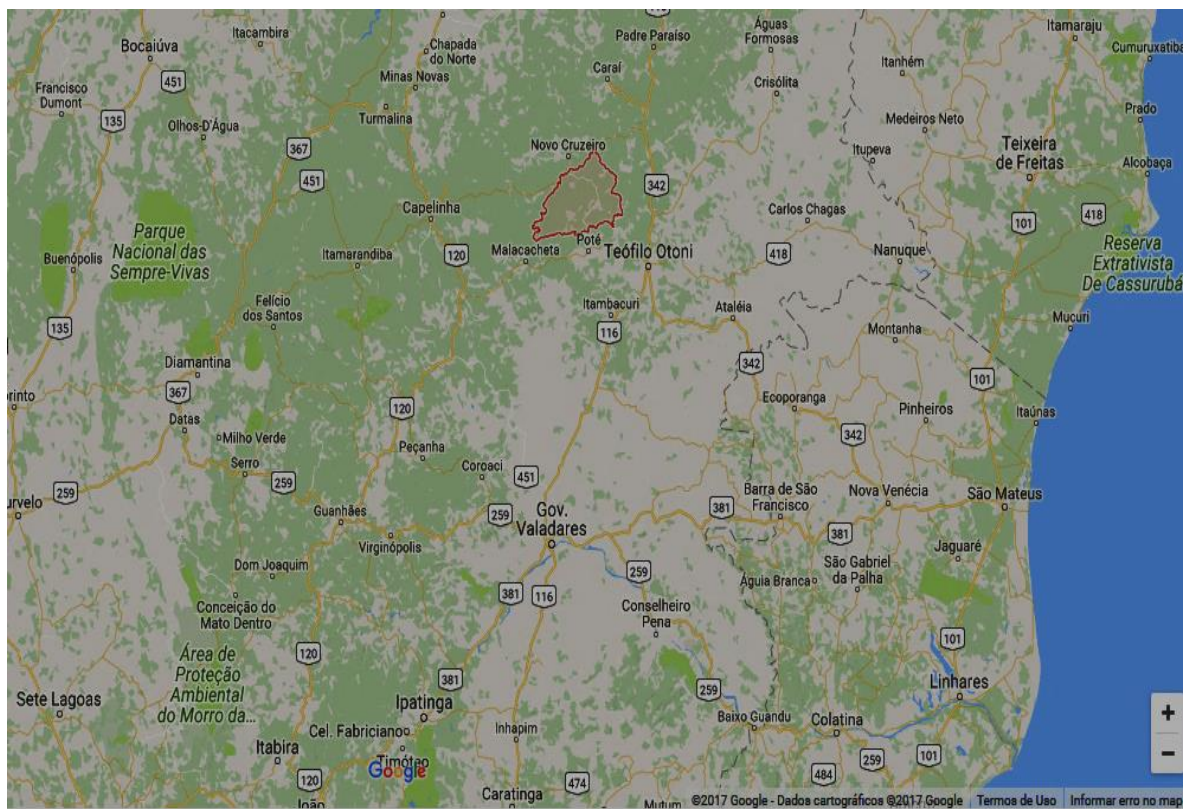
Atualmente, a EEL, atende a 726 alunos, distribuídos em 26 turmas, em três turnos, atendendo a nove turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, dez salas do Ensino Médio regular, uma sala de EJA, duas Telessalas⁷, duas turmas de Curso Técnico em Informática e uma turma de Técnico em Administração. Ressalta-se que, segundo o Inep (BRASIL, 2018a), o Índice Socioeconômico (ISE) dos alunos da E.

⁷ O Projeto Elevação da Escolaridade-Metodologia Telessala Minas Gerais é uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Fundação Roberto Marinho. Esse projeto tem como eixo principal a formação, acompanhamento pedagógico dos professores e a oferta de metodologia diferenciada, buscando garantir a continuidade do percurso escolar dos jovens entre 15 e 17 anos em distorção idade/ano de escolaridade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental (SRE FABRICIANO DIVEP, s/d).

E. de Ladainha, de 40,38, está classificado como Nível III⁸ (Médio baixo). Nesta escala, os níveis variam de Baixo (Nível I, abaixo de 30) ao Alto (Nível VII, acima de 80). O corpo docente conta com 38 professores, sendo 16 efetivos e 22 com contrato temporário. Todos possuem nível superior, sendo que apenas uma professora não possui formação específica para a matéria que leciona. Além de um bibliotecário por turno, a escola conta com três servidores efetivos em ajustamento funcional no apoio à biblioteca.

Na Figura 15, a seguir, pode-se observar a localização da cidade de Ladainha.

Figura 15 - Localização geográfica de Ladainha



Fonte: Google Maps, 2017.

⁸ Nível III-(40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (BRASIL, s/d).

Para efeito de comparação, dentro do contexto das escolas com o ISE de nível III, os resultados nas avaliações externas da escola pesquisada são muito parecidos. Conforme dados do Simade, apenas duas escolas, do mesmo contexto social, da SRE de Teófilo Otoni, apresentam resultados melhores que o da EEL.

O espaço físico da escola ocupa uma área, de aproximadamente, 4.500 metros quadrados. Possui 13 salas de aulas, sala de professores e para supervisão pedagógica, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, sala de vídeo, quadra coberta, cozinha com despensa e pequeno pátio para alimentação escolar. Na Figura 16, a seguir, observa-se a fachada de frente da escola.

Figura 16 - Frente da Escola



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

Para a gestão administrativa, a escola conta com cinco funcionários para o serviço de secretaria, treze auxiliares de serviços gerais e um servidor cedido pela prefeitura que trabalha de porteiro no noturno. O núcleo gestor é coordenado pelo diretor escolar e três vice-diretoras. Para a infraestrutura administrativa dispõem-se de salas para direção, secretaria, arquivos e depósitos de materiais de limpeza.

O gestor da escola possui formação inicial em Matemática e Especialização em Gestão Escolar e Metodologia de Ensino da Matemática. Das três vice-diretoras

uma possui formação em Pedagogia e duas com licenciatura em Letras. O núcleo gestor possui ainda uma Secretária escolar com formação em Normal Superior.

Ressalta-se que o núcleo gestor está na direção desta escola desde o ano de 2012, escolhido por processo realizado em duas etapas. O primeiro consiste na submissão dos pré-candidatos a exame de conhecimentos específicos e prova de títulos organizados pela SEE/MG. Após a aprovação no exame abre-se processo de eleição direta para diretores no qual pais, alunos maiores de 14 anos e funcionários têm direito a voto. Entre os projetos realizados pela escola, há o projeto com foco específico no combate ao preconceito e ao racismo – Projeto Semana da Consciência Negra (PSCN)⁹ que no ano de 2017 terá sua nona edição.

Ressalta-se que todo mês de novembro acontece o evento mais famoso da escola: A Semana da Consciência Negra. A valorização da cultura afro-brasileira é o foco deste projeto. Nele são apresentados trabalhos de pintura, danças, comidas típicas, dublagens, cantos, exposições fotográficas, teatro e capoeira. Porém, o carro chefe desse dia é o Desfile da Beleza Negra. Alunos e alunas desfilando com roupas típicas e sendo julgados e premiados. É uma festa que exalta a diversidade cultural e o respeito às diferenças, sejam elas de cor, raça, credo, gênero ou de orientação sexual. Observa-se na Figura 17 aluna desfilando.

Figura 17 - Finalista Beleza Negra 2016



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

⁹ Consiste em apresentações artísticas (dança, música, pintura, exposições fotográficas, vídeos, culinária) produzido pelos alunos e foco na valorização da cultura afro-brasileira. Seu ápice é o Concurso da Beleza Negra que mobiliza toda a comunidade escolar.

Além desse projeto, existem outros que merecem destaque por buscarem promover a melhoria no aprendizado, como o projeto de Monitoria Estudantil, a Intervenção Pedagógica, a Feira de Ciências e a Feira de Matemática.

Inicialmente, em 2012, a Feira de Matemática era realizada nos meses de outubro, juntamente com a Feira de Ciências, por fazerem parte das ciências exatas. Porém, devido à distinta natureza dos eventos e a grande participação dos alunos, foi necessário redimensionar e separar as atividades. Assim, desde 2014, a Feira de Matemática ocorre em julho e a de Ciências, em setembro. Ambas têm grande participação de alunos e professores que começam o planejamento das atividades a partir do mês de março. Por contemplar atividades práticas como jogos, desafios matemáticos, expressões artísticas (teatros, paródias, pinturas, mosaicos, dança, etc.), a feira de matemática atrai a curiosidade e o interesse da cidade. A comunidade escolar comparece motivada pelo prazer de resolver os desafios e pelas premiações (balas, doces, chocolate, etc.) que os alunos oferecem aos acertadores dos desafios. Ressalta-se que para atrair o público infantil, os alunos do curso de Magistério, elaboravam jogos e desafios específicos para crianças.

Na Figura 18, a seguir, observa-se alunos apresentando seus trabalhos na Feira de Matemática de 2016.

Figura 18 - Feira de Matemática 2016



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

Ressalta-se que todos os projetos e ações da escola são definidos quando se discute o calendário escolar, no início do ano letivo, com a participação da comunidade escolar. Entre as ações, podemos citar: Semana de Defesa do Consumidor, Visitas à Aldeia da tribo Maxacali, Festa Junina, Semana do Meio Ambiente e Chá Literário.

Destaca-se o projeto de revitalização da escola idealizado após a semana do meio ambiente. Nele, reativou-se a horta e os jardins da escola.

Na figura 19, observa-se o espaço recuperado para construção de uma horta.

Figura 19 – Horta da Escola



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2017.

Já a Feira de Ciências acontece nos meses de outubro desde o ano de 2013. Novamente, os alunos conseguem atrair toda a cidade para a escola. Muitas experiências são realizadas. A feira inspirou as demais escolas que também passaram a realizar suas Feiras Científicas.

Observa-se, na Figura 20, a seguir, trabalhos da Feira de Ciências de 2016.

Figura 20 - Feira de Ciências de 2016



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

Quanto à origem desses alunos, 54% utilizam o transporte escolar

Em 2004, o autor desta dissertação assumiu 36 aulas de matemática na referida escola e, participando das reuniões de professores, percebeu que a grande maioria dos docentes se queixava do declínio no aprendizado dos alunos em todas as disciplinas. De fato, conforme apurado nos livros de registros de notas e frequência, os índices de reprovação, na escola, eram considerados altos. O percentual de 35% de alunos em recuperação final era um indício deste fato.

Com relação ao indicador matrícula inicial na escola, percebe-se, conforme Tabela 4, a seguir, um decréscimo geral de 6% dos alunos matriculados em comparação ao ano anterior. Destaca-se o aumento de 263% nas matrículas dos alunos do EF-EJA em 2015 em relação ao ano anterior e a queda de 45% nas matrículas dos alunos do EM EJA.

A Tabela 2 expressa o número de matriculados durante o período de 2014 a 2016.

Tabela 2 – Matrícula Escolar 2014-2016 (%)

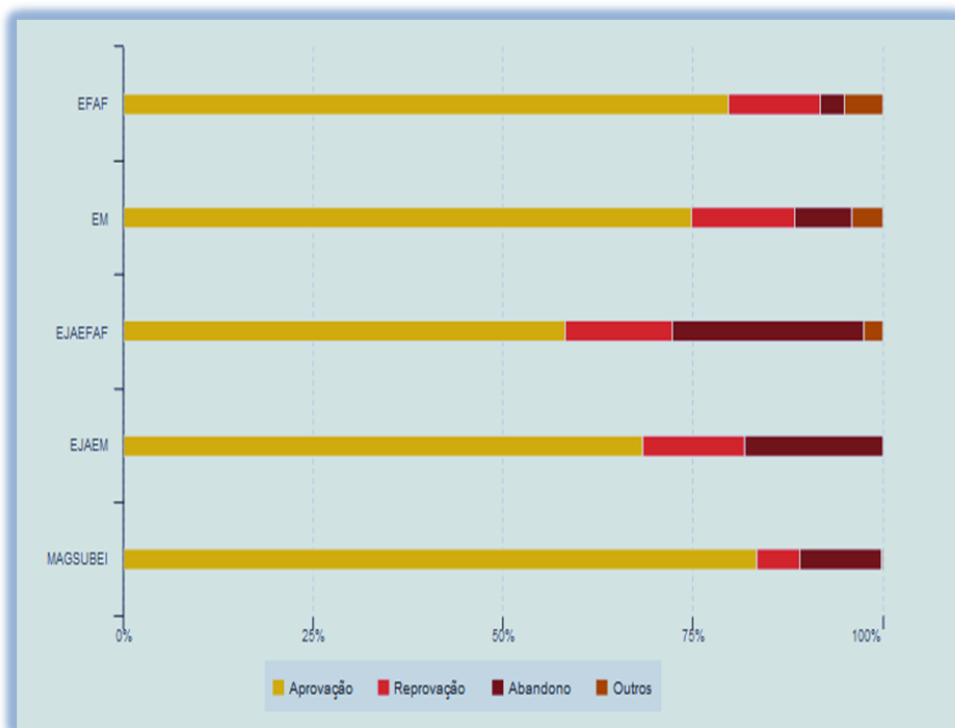
Modalidade/nível	2014	2015	2016
EF regular	27,5	28,8	34,6
EF EJA	4	10,9	5,3
EM Regular	43,2	43,5	39,4
EM EJA	21,3	12,6	17,3
NORMAL MÉDIO	4	4,2	3,4

Fonte: Simave, s/d. Tabela elaborada pelo autor.

Observando a Figura 21, a seguir, pode-se fazer um paralelo dos percentuais de aprovação e abandono observados do período de 2014 a 2016, referente às modalidades de ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidencia-se que as taxas de abandono dos alunos da EJA são os mais elevados, tanto no EF quanto no EM.

A Figura 21 apresenta o rendimento dos alunos no período de 2011 a 2016. Ressalta-se que os dados disponíveis no Sistema de Monitoramento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) têm início em 2011.

Figura 21 - Rendimento dos alunos da E.E. de Ladainha entre 2011-2016



Fonte: Simave, s/d.

Analisando os registros das atas dos conselhos de classe da escola, deste período, constata-se que os alunos da EJA, por serem adultos e ajudarem no sustento da família, desistem facilmente dos estudos alegando dificuldades em cumprir jornada de trabalho e estudos.

Analisando, especificamente, o EM, em 2016, apresentamos a Tabela 5, a seguir, que aponta o rendimento dos alunos, percebemos como os dados são preocupantes no que se refere às taxas de reprovação e de abandono. Destaca-se os índices de 26% de evasão dos alunos dos primeiros anos e os 24,5% de aprovação com Progressão Parcial¹⁰. Podemos afirmar que esse índice seria muito maior, levando-se em consideração os artigo 75 da Resolução SEE/MG nº 2197/2012, que ampara os alunos reprovados em três disciplinas: “Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente” (MINAS GERAIS, 2012, s/p).

Na Tabela 3, observa-se o rendimento dos alunos do Ensino Médio em 2016.

Tabela 3 - Rendimento do EM entre 2016

Resultado final (%) / Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Aprovação	23,5	67	71,4
Aprovação com Progressão Parcial	24,5	7,2	-
Reprovação	17	6,2	16,7
Evasão	26	9,3	7,1
Outros ¹¹	9	10,3	4,8

Fonte: Simave, s/d. Tabela elaborada pelo autor.

A dificuldade dos alunos em acompanhar o EM está ligada ao sistema de progressão continuada no EF. Para a coordenadora geral da Organização não Governamental (ONG) Todos pela Educação, Alejandra Meraz Velasco, "Muitos avançam sem conhecimento". Para ela, a dificuldade de aprendizado no EM e

¹⁰ Art. 74 A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas (MINAS GERAIS, 2012).

¹¹ Alunos transferidos ou reclassificados por aceleração, conforme artigo 17 da Resolução nº 2197/2012 (MINAS GERAIS, 2012).

seguidas reprovações incentivam o estudante a abandonar a escola pública. Na escola pesquisada a taxa de abandono do EM é, em média, 17,5%, contra os 11% das escolas públicas do EM no país e 3,6% das escolas privadas. Conversa informal do pesquisador com alunos da EJA, revela que, muitos deles optam por essa modalidade de estudo por ser o meio mais simples e rápido de concluir o EM.

Coletando informações no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Planejamento anual elaborado pela Direção da Escola, o corpo docente e avalizado pelo Colegiado, evidencia-se a preocupação com as deficiências pedagógicas apresentadas pelos alunos, tanto nas avaliações externas quanto no rendimento escolar nas avaliações internas.

Nesse contexto, o PPP aponta soluções para sanar tais deficiências, dentre elas: (i) promoção ao acesso e uso de novas tecnologias; (ii) garantia ao direito à formação global, incentivo ao protagonismo juvenil; (iii) possibilidade maior participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos e (iv) oferecimento aos funcionários boas condições de trabalho.

Além dos problemas pedagógicos, a comunidade escolar visualiza os problemas de infraestrutura da escola. A ausência de um espaço adequado para alimentação escolar, problemas de acessibilidade, cozinha pequena, pátio pequeno, entre outros.

Como pontos fortes detectados destacam-se: o aumento do número de servidores efetivos, sendo duas Especialistas da Educação Básica (EEB) que são supervisoras pedagógicas, quatro auxiliares da educação básica (ATB) e oito professores, empossados por meio de concurso público ou remanejados para a escola.

Para a equipe gestora da escola, a estabilidade proporciona um maior comprometimento dos profissionais com os projetos acordados e desenvolvidos pela escola. Essa coesão leva ao sentimento de pertencimento da escola o que faz com que esses projetos sejam bem executados.

Nesse contexto, os profissionais com vínculos mais duradouros se sensibilizam para a participação em curso de qualificações com foco na melhoria de

suas práticas pedagógicas, como por exemplo, no curso do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – SISMÉDIO¹².

No Capítulo 2, apresentaremos um esboço da discussão teórica que irá nortear as futuras análises e a proposta de metodologia para a pesquisa de campo. Isso se faz necessário, nesse momento, para que o design da pesquisa seja construído tendo em vista o objeto e o problema de pesquisa construídos para esta dissertação.

¹² O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140/2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, 2013). Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que inicia no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa (BRASIL, 2018b).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No capítulo 1, apresentamos um breve histórico das avaliações externas na educação pública brasileira como política educacional voltada ao diagnóstico da qualidade da educação nacional, contextualizando como essa política nacional se consolidou como instrumento de (re) orientação das políticas públicas educacionais e como elas levaram à criação de sistemas próprios de avaliação pelos estados da federação, incluindo o Estado de Minas Gerais, que no ano 2000 implanta seu sistema próprio denominado Simave. Apresentamos também o desempenho em matemática dos alunos brasileiros nas avaliações do Pisa, comparando-os com os resultados nacionais.

Apresentamos, ainda, Escola Estadual de Ladainha dentro do sistema estadual de ensino em que está inserida e descrevemos os seus aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos. Comparamos os resultados obtidos nas avaliações do Simave de 2011 a 2016 no componente de Matemática no 3º ano do EM, das escolas da rede estadual e o da escola pesquisada.

Trouxemos dados dos resultados da proficiência obtida que evidenciam o problema do desempenho escolar em Matemática no 3º ano do EM da Escola Estadual de Ladainha.

Por meio da descrição apresentada e visando à caracterização do presente estudo de caso, buscamos responder o problema de pesquisa sobre quais os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do Proeb, no componente curricular de Matemática no 3º ano do EM da EEL. Para responder esta questão, objetivamos, como visto no primeiro capítulo, fazer uma investigação de como os fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar obtido pela EEL nas avaliações do Proeb no período de 2011 a 2016, no componente de Matemática no 3º ano do Ensino Médio.

Este segundo capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam a presente pesquisa sobre os fatores intraescolares e o desempenho escolar, estabelecendo os eixos de análises: gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar que nortearam a pesquisa de campo. Na segunda seção, definimos a abordagem metodológica apropriada ao caso, bem como os instrumentos de coleta de dados

durante a seleção dos atores da pesquisa. Finalmente, na terceira seção apresentamos a percepção dos atores investigados em relação às três categorias estabelecidas na primeira seção com análise dos dados levantados na pesquisa que podem estar influenciando o desempenho dos alunos sob a ótica dos conceitos sobre fatores intraescolares.

Os autores utilizados para subsidiar as análises realizadas foram Candian e Rezende (2012; 2013a; 2013b), Franco e Bonamino (2005), Mesquita (2009), Alves e Soares (2007), Soares (2004), Menezes (2006), D'Amore (2007), Ponte (2003), Yin (1984), Haguete (2007) e Gunther (2006). Os eixos de análises definidos foram: gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar.

2.1 GESTÃO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Um gestor escolar deve atuar diretamente em todas as ações que envolvem a escola, sejam elas, administrativas ou pedagógicas. Para isso, o planejamento das ações escolares e a integração dos atores escolares (pais, alunos, professores e servidores) devem ser de responsabilidade do gestor. Souza (2006) aponta esta multiplicidade de papéis do diretor como uma estratégia de sobrevivência:

[...] vimos que os diretores atendem aos interesses dos diferentes segmentos como estratégia política de sobrevivência, modificando inclusive suas aparentes concepções para se conservar no centro da cena política. Atender aos interesses dos superiores hierárquicos e aos da comunidade escolar faz parte desse jogo político (SOUZA, 2006, p. 281).

Nesse contexto, a atribuição de tarefas entre os envolvidos no processo de apropriação de resultados e na busca da melhoria dos índices de desempenho em Matemática é, essencialmente, papel de liderança do gestor. Ferreira (2016) pondera que é um desafio pensar no exercício eficaz da liderança, demandando aquisição de competências adequadas, quais sejam: (i) Capacidade de atuar como um educador de sua equipe; (ii) Habilidade para consolidar os poderes individuais em um poder da equipe; (iii) Disposição para valorizar a opinião dos liderados; (iv) Capacidade de gerar entusiasmo e comprometimento; (v) Foco na busca do aprendizado contínuo; (vi) Capacidade de conviver com a incerteza; (vii) Habilidade de exercer a “liderança invisível” (viii); Compromisso com a qualidade de vida; (ix)

Comprometer-se com resultados; (x) Habilidade em favorecer a autoestima (FERREIRA, 2016).

Para o autor, um líder eficaz deve ter um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que refletirão em seu trabalho, gerando resultados satisfatórios.

Discorrendo sobre as desigualdades de oportunidades na educação pública brasileira e a não garantia de uma educação de qualidade para todos, Candian e Rezende (2012) agrupam os fatores associados ao desempenho nas avaliações em larga escala em duas grandes categorias: os fatores extraescolares e os intraescolares.

Embora muitos estudos associem variações no desempenho escolar ao nível socioeconômico e às características familiares, o papel da escola no processo de aprendizagem tem a capacidade de amenizar os efeitos externos por meio de suas práticas internas¹³. Segundo Candian e Rezende (2012), essa capacidade denomina-se “efeito escola ou eficácia escolar”, ou seja, são as competências e habilidades que a escola pode acrescentar ao aluno além do que se espera de seu nível socioeconômico. Para os autores, “boa parte desses fatores associados à eficácia escolar não está ao alcance das escolas” (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 82), visto que a maioria deles dependem da rede de ensino pertencente.

Para Brooke e Soares (2008) essas especificidades de cada escola, considerando-se a condição socioeconômica dos alunos e o nível de aprendizagem chama-se de “efeito escola”, isto é, “quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10). Dessa forma, uma escola deve ser analisada levando-se em consideração suas características de contexto social, vulnerabilidade e resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Candian e Rezende (2012) apontam que os principais elementos que compõem os fatores extraescolares são: (i) condição econômica, (ii) raça e (iii) sexo. Os fatores intraescolares são: (i) a organização e a gestão da

¹³ Por práticas internas entende-se desde a forma de gestão exercida na escola, como os projetos implementados, a até mesmo a forma de ministrar as aulas que vão convergir em uma aprendizagem realmente eficaz.

escola, (ii) infraestrutura da escola, (iii) clima acadêmico, (iv) qualificação e motivação docente e (v) ênfase pedagógica na defasagem idade-série.

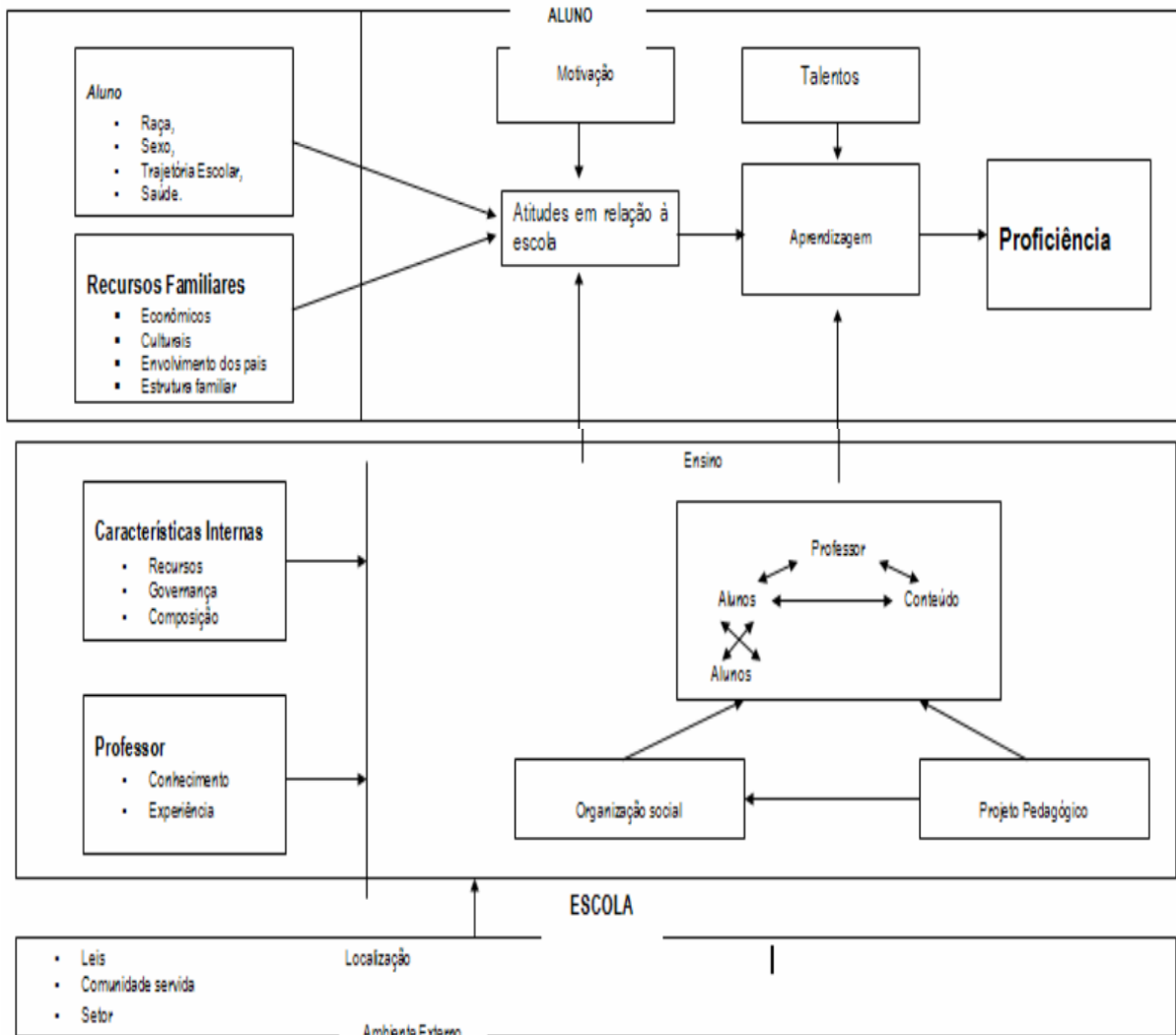
Ao contrário das conclusões do Relatório Coleman (1966), que aponta que o desempenho dos alunos está mais ligado à mistura de alunos na escola, e que “As escolas não fazem diferença” (COLEMAN, 1966), os estudos realizados por Rutter et al. (1979), rebatem esse forte pessimismo pedagógico. Esses autores e muitos outros que se seguiram questionaram a afirmação de que “as escolas não fazem a diferença”, com base na pequena variação no desempenho dos alunos atribuída pelos fatores internos à escola (SOARES, 2004).

Soares (2004) mostra como os fatores intra e extraescolares se associam ao desempenho cognitivo dos alunos, através do modelo conceitual da Figura 22, a seguir. Na parte superior, o autor mostra os fatores associados ao aluno e à sua família. Para o autor, “o modelo adotado assume que há tanto efeito direto como indireto das condições econômicas no desempenho cognitivo dos alunos” (SOARES, 2004, p. 85). Ainda sobre tais fatores, Soares (2004) ressalta que embora as condições econômicas sejam determinantes no desempenho dos alunos, existem diferenças significativas em decorrência da história de vida e das atitudes das famílias.

Na parte de baixo da Figura 22 estão apontados os fatores intraescolares que serão o foco da nossa atenção na presente pesquisa. Considerando que os fatores externos também exercem influência na aprendizagem dos alunos, não podemos dissociá-los da escola pesquisada. Porém, no presente estudo, consideraremos os fatores internos que influenciam o desempenho escolar.

O modelo apresentado por Soares (2004) foi desenvolvido a partir de modelos similares propostos por Coleman, Scheerens, Bryk, Lee e Smith e Cohen, Randensbush e Ball, apresentados pelo autor em seu artigo. Segundo Soares, “deve ser visto como uma síntese das estruturas gerais existentes em escolas da educação básica” (SOARES, 2004, p. 86).

Figura 22 - Modelo Conceitual dos fatores intra e extraescolares



Fonte: Soares, 2004, p. 85.

Oliveira (2015) destaca a importância do fator clima escolar como fator interno. Em seu estudo sobre clima escolar a autora aponta que Sammons (2008, p. 358) destaca “um ambiente ordenado e um ambiente atraente” como característica que propicia a aprendizagem. Segundo Oliveira (2015, p. 100) a autora aponta vários estudos que “ênfatisam a importância de manter, na escola, um clima de ordem orientado para as tarefas escolares”.

Candian e Rezende (2013a) corroboram com as autoras e destacam a importância do clima escolar no desempenho dos alunos. No estudo, os autores abordam o contexto normativo do clima escolar, porém, apontam que o “clima escolar tem percebido como dimensão importante para explicar diferenças no

desempenho médio das escolas em testes de proficiência” (CANDIAN; REZENDE, 2013a, p. 26).

Alguns fatores internos são de difícil dimensionamento. O clima escolar está no rol de fatores que não podemos medir a não ser pelas percepções dos diferentes atores escolares. Para Silva (2001 apud CANDIAN; REZENDE, 2013b, p. 429) é “o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores e funcionários”. Podemos concluir que tem a ver com forma com que as pessoas percebem o ambiente, a partir das suas características e expectativas, conforme aponta Silva (2001).

Pensando nestas questões, elegemos como metodologia, para este estudo, a abordagem qualitativa. Segundo André (1984, p. 68), “a pesquisa qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Considerando as premissas apresentadas, os gestores lidam com questões relacionadas à autonomia, avaliações externas e responsabilização. Franco e Bonamino (2005) dialogam como os recursos escolares, a liderança do gestor e a ênfase acadêmica influenciam no desempenho dos alunos nas avaliações do Saeb. Pretendemos, ainda, analisar o agrupamento dos cinco fatores intraescolares propostos por Franco et al (2007): recursos escolares; organização e gestão escolar; clima escolar; formação e ênfase pedagógica. Sendo que estes nortearam a construção do questionário que foi aplicado aos alunos e às entrevistas com professores e especialistas da educação.

2.2 FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE

Partindo da premissa de que o ensino de Matemática deve prezar pelas relações professor-aluno-conhecimento, os discentes devem ser estimulados a pensar, refletir e discutir sobre o conhecimento matemático, para se obter uma aprendizagem satisfatória, que também pode ser entendida como transposição didática, apontada por Menezes (2006).

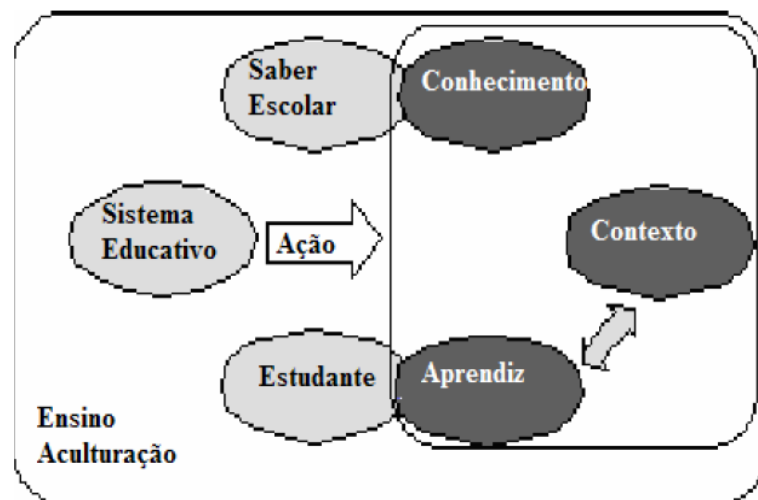
Tais atitudes podem facilitar o processo de letramento matemático definido como sendo a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma

série de contextos, o que pode ajudar os alunos a reconhecer o papel que a disciplina desempenha no mundo tornando-os mais reflexivos nos seus julgamentos de vida (BRASIL, 2016a).

D'Amore (2007) considera a Didática Matemática como sendo “a arte de conceber e conduzir condições que podem determinar a aprendizagem de um conhecimento matemático por parte de um sujeito”. O autor destaca que a grande didática, defendida por Comenius (1657 apud VON FLINTER, 1966), entendia que “um único método basta para ensinar todas as matérias” se contrapõe à didática geral que se distancia do jugo da pedagogia e das didáticas específicas (disciplinares) que possuem *status* autônomo. D'Amore (2007) ainda teoriza sobre as situações matemáticas que objetivam definir condições nas quais o sujeito é levado a “fazer” matemática, a utilizá-la ou a inventá-la. Nessa teoria, o autor utiliza-se do “hexágono da didática” apresentado por Brousseau (1987) para destacar que aluno-professor-saberes-meio estão relacionados aos eventos didáticos dentro da sala de aula, que influenciam na prática pedagógica docente, nos eventos didáticos dentro da sala de aula, na transposição didática da matemática e seus efeitos, além do contrato didático entre professores e alunos da escola.

Para D'Amore (2007) os diferentes “saberes” escolares serão ensinados ou ensinados de fato e os “conhecimentos” dos alunos não coincidem e funcionam por diferentes modalidades. A Figura 23, a seguir, revela um “hexágono da didática”, traduzido por Brousseau (1987), que evidencia o seu significado funcional.

Figura 23 - Hexágono da didática



O esquema apresenta as ligações entre as interações os elementos que compõem o “evento didático”. Para D’Amore (2007), evento didático:

[...] se torna um conjunto de fatos que podem ser interpretados a respeito da evolução de uma situação didática. Essa interpretação é um conjunto dos objetivos da didática da matemática, e leva à concepção de *microdidática*, entendida como o estudo das condições de difusão ou de trocas de conhecimentos (por exemplo, por meio de aulas), entre pessoas, organizações sociais, econômicas ou culturais (D’AMORE, 2007, p. 183).

O autor ressalta que o esquema não está pronto e acabado, visto que, requer uma “análise profunda desse esquema e de seus significados implícitos”, além de estudar os eventos didáticos em sala de aula.

Franco et al (2007) apontam que a investigação feita pela OCDE, em 2004, indica a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos, no Brasil, possui a maior magnitude, no que se refere à eficácia escolar. Para os autores fatores escolares podem explicar desigualdades entre escolas e dentro das escolas” (FRANCO et al, 2007, p. 279). Na pesquisa, os autores, procurando respostas sobre o tema dos fatores de equidade intraescolar¹⁴, apresentam a seguinte pergunta: “Que características escolares diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos no desempenho de discentes que frequentam as mesmas unidades escolares?”. No que se refere ao tema, Franco et al (2007) discorrem sobre o efeito positivo do bom clima acadêmico na escola. O interesse e a dedicação e o nível de exigência dos professores influenciam positivamente no desempenho dos alunos. Para os autores, a ênfase pedagógica da escola, associam-se à eficácia escolar a medida que se relaciona com a “primazia do ensino e da aprendizagem”. Os autores, citando Franco, Sztajn e Ortigão (2007) e Soares (2003; 2005) enfatizam a importância de passar e corrigir o dever de casa como fator associado à eficácia escolar. Franco, Sztajn e Ortigão (2007), em “investigação sobre a ênfase em ensino orientado pela forma da educação matemática”, isto é, ênfase na resolução de problemas genuínos e contextualizados, com vistas à melhoria no desempenho em

¹⁴ Por Fatores de Equidade Intraescolar entendemos como “aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares” (FRANCO et al, 2007, p. 280).

matemática nas avaliações externas, obtiveram resultados positivos, usando a base de dados Saeb – 2001.

Outra variável que foi analisada para essa mesma base de dados (Saeb – 2001), segundo pesquisa realizado por Franco, Fernandes, Soares, Beltrão, Barbosa e Alves (2003) foi o estilo pedagógico do professor. Nesse estudo, constatou-se que o estilo pedagógico sintonizado com o movimento do ensino de Matemática, pode gerar efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a escola deve sempre buscar a equidade intraescolar, tendo em vista que a falta de equidade escolar resulta efeito inverso à eficácia escolar. Mesquita (2009) aponta a existência de três áreas de interesse aos aspectos internos na escola, interligados e que exercem influência umas sobre as outras. A saber: organizacional, pedagógica e profissional.

Vale ressaltar que a forte relação entre os três eixos de análise não podem ser vistos de forma isolada. Na presente pesquisa, para fins analíticos, os fatores intraescolares foram separados.

No que se refere à formação acadêmica, Franco et al (2007), citam estudo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002) que reportam o efeito positivo sobre a eficácia escolar e as variáveis formação e salário. Para os autores, o resultado do estudo sugere a “existência de alta correlação entre o nível de formação e salário dos professores” (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 470). No entanto, na pesquisa, os autores não chegam à conclusão quanto a essa afirmação.

Nesse contexto, pretendemos analisar e compreender a percepção dos professores de Matemática acerca dos motivos que podem dificultar o ensino e da aprendizagem da disciplina.

Após a descrição do desempenho da EEL no Proeb, levantamos algumas hipóteses sobre as prováveis influências dos fatores intraescolares, relacionados ao trabalho docente, que dificultam a aprendizagem em Matemática: as metodologias de ensino aplicadas podem ser inadequadas ou insuficientes; a relação do aluno com o saber matemático não é boa; os professores não se sentem apoiados pedagogicamente pela escola; os professores não se sentem responsáveis pelo fracasso dos alunos.

2.3 CLIMA ESCOLAR

Candian e Rezende (2012) destacam a importância desse fator quando relacionam desempenho escolar e clima escolar, na percepção dos alunos. Os autores entendem clima escolar como o conjunto de condições que contribui aos atores escolares, ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades.

Nesse contexto, pretendemos coletar informações sob a ótica da percepção, visto que, para Candian e Rezende (2012) os indicadores de percepção do clima escolar, devem ser usados, em geral, obtendo opinião de alunos, diretores e professores.

Caracterizar o clima escolar em qualquer situação certamente não é uma tarefa fácil, pois “o clima escolar é complexo de ser mensurado, mas tem demonstrado ser um elemento importante para que condições de aprendizagem sejam repensadas” (CANDIAN; REZENDE, 2013b, p. 458). Para os autores, além da gestão com enfoque pedagógico e democrático, é necessário ressaltar a importância do clima escolar como elemento fundamental para a melhoria do desempenho dos alunos. Silva (2016, p. 134) aponta que, “diferentemente das outras dimensões, não podemos investigar o clima escolar em si mesmo, mas as percepções que os diferentes atores possuem sobre ele”. Corroborando com o autor, Candian e Rezende discorrem:

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

Para nos ajudar na compreensão do conceito de clima escolar, enquanto fator interno, numa concepção interacionista¹⁵, apresentamos a definição de Candian e Rezende (2013a, p. 29):

¹⁵ A concepção adotada pelos autores Candian e Rezende (2013a) acerca do clima escolar se baseia em uma perspectiva interacionista, que significa que o enfoque é dado nas interações entre os agentes.

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

Para efeitos analíticos, os autores apresentam a divisão do clima escolar feita por Marjoribanks (1980) em quatro grandes grupos de contextos no interior da escola¹⁶: contexto imaginativo, contexto institucional, contexto inter-relacional e contexto normativo. Para os autores, cada contexto possui características próprias e pode ser medido por uma série de indicadores. O Quadro 3, a seguir, apresenta a síntese destes contextos:

Quadro 3 - Indicadores de contextos no interior da escola do Clima Escolar

Contextos	Características
Imaginativo	Envolve a percepção (dos alunos) do ambiente escolar como incentivador da criatividade e da imaginação.
Instrucional	Percepção dos alunos quanto ao interesse dos professores em propiciar um ambiente que ajude-os atingir objetivos educativos e adquirir habilidades.
Inter-relacional	Envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar. Refere-se a qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes
Normativo (regulatório)	Envolve as percepções quanto à severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola. É a percepção de como os agentes respeitam o cumprimento das regras estabelecidas.

Fonte: Candian e Rezende, 2013a; 2013b. Quadro elaborado pelo autor.

Corroborando com Candian e Rezende (2013a; 2013b), tomaremos por convicção que os quatro não pertencem, necessariamente, a um único contexto. Para os autores, alguns desses contextos podem pertencer a mais de um contexto ao mesmo tempo. Eles analisam que, por exemplo, a percepção dos alunos acerca

¹⁶ O imaginativo (que envolve o incentivo ao desenvolvimento da autonomia e criatividade do aluno); o institucional (percepções dos atores acerca do ensino, do interesse dos professores por seu aprendizado, etc.); o inter-relacional (envolvendo a percepção sobre qualidade e a frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar); e o regulatório/normativo (abarcando a percepção sobre as regras estabelecidas na escola) (CANDIAN; REZENDE, 2013b).

do interesse dos professores com a aprendizagem dos alunos, localizada no contexto instrucional, pode também estar associado ao contexto imaginativo, por entender que há incentivo para inovação nas aulas com vistas à aprendizagem.

Como já foi dito, a divisão entre esses contextos tem caráter analítico e didático, o que “na prática, eles se misturam em relações complexas entre si”. (CANDIAN; REZENDE, 2013a, p. 30).

Espera-se com este estudo, explorar as percepções dos agentes escolares, mais precisamente, alunos, professores, supervisoras pedagógicas e vice-diretoras, sobre os contextos do clima escolar, relacionando-os com agregação de valores no desempenho escolar dos alunos da escola pesquisada.

2.4 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados o percurso e os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa. Será também apresentado o motivo da referida escolha.

Nas seções anteriores, foi destacado que o presente trabalho objetiva pesquisar quais os possíveis fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do Proeb no componente de Matemática no 3º ano do EM da EEL.

Vale destacar que o conhecimento está relacionado, conforme aponta Brousseau (1987), aos eventos didáticos dentro da sala de aula, com aluno-professor-saberes-meio. Nesse sentido, entende-se que se deve considerar as percepções dos atores escolares sobre os fatores intraescolares que podem estar interferindo no desempenho dos alunos.

Neste contexto, tendo em vista os eixos de análise definidos para o referido estudo empírico que estão divididos em três categorias - gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar-, pretende-se direcionar a pesquisa para os atores que compõem a estrutura interna da escola, ou seja, equipe gestora, professores e alunos. Sendo assim, pretende-se aplicar os instrumentos de coleta de dados para desta pesquisa para os seguintes atores: três vice-diretoras, oito professores de Ensino Médio e os alunos dos terceiros anos do EM. Tendo em vista que o gestor da escola pesquisada é o próprio pesquisador, optou-se por entrevistar as três vice-diretoras.

Optamos por investigar com técnicas quantitativas e qualitativas de análise, nos quais foram obtidos por coleta de dados cujas fontes foram pesquisa bibliográfica, análise documental, o questionário para todos os alunos do 3º ano, entrevistas com educadores, supervisores pedagógicos e vice-diretoras e a observação. Boudon e Lazarsfeld (1971; 1969 apud Haguete, 2007) afirmam que as pesquisas qualitativas possuem superioridade do método que fornece compreensão mais aprofundada de certos fenômenos sociais que a rigidez estatística não dá conta de captar a complexidade dos fenômenos complexos e únicos. Citando Lazarsfeld (1969 apud Haguette, 2007) Haguette aponta situações nas quais os indicadores qualitativos merecem atenção particular. No caso específico da nossa pesquisa, destacamos as situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente percebidos tais como atitudes, motivos, pressupostos e outros.

Gunther (2006) afirma que num estudo de caso há a possibilidade de utilizar procedimentos qualitativos e quantitativos. Para o autor, abordagens quantitativas em questões que descrevem eventos individuais, como por exemplo, “grau de satisfação com professor Fulano”, podem ser quantificadas em parâmetros referenciais. Para o autor, se a pesquisa qualitativa deseja gerar resultados generalizáveis, pode-se fazer uso desse recurso. Sendo assim, realizamos, na nossa pesquisa, procedimentos qualitativos e quantitativos objetivando expressar fenômenos individuais por parâmetros numéricos de mais rápida compreensão.

Na elaboração do questionário (Apêndice A) trazemos a percepção dos alunos em relação aos três eixos de análise sobre os fatores intraescolares, utilizamos os dados provenientes do questionário contextual do aluno aplicado concomitantemente aos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática no Saeb 2015 para um universo de 54 alunos do 3º ano do Ensino Médio da EEL. O questionário contextual do aluno compõe-se de 60 questões e levantam informações significativas sobre o contexto socioeconômico da família do aluno e aspectos relativos à aprendizagem englobando os fatores extraescolares e intraescolares.

Como metodologia de coleta de dados adotamos a proposta por Yin (1984) que apresenta uma forma racional de como conduzir uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, tanto na preparação para a coleta de dados como na condução de coleta de evidências e a análise delas.

Na condução da entrevista com os educadores abordaremos os conceitos de Ponte (2003) no qual o autor discorre sobre investigar, ensinar e aprender. Na percepção do pesquisador, os alunos da EEL aprendem melhor quando os professores abordam a Matemática no contexto prático. Nesse contexto, Ponte (2003, p. 1) aponta que “quem investiga procura aprender e quem aprende pode ter muito interesse em investigar”. O autor propõe uma revisão dos conceitos de *investigar, ensinar e aprender* e como esses conceitos estão interligados ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Vale ressaltar a dificuldade do pesquisador no que se referiu à coleta de dados da pesquisa. O movimento de greve da educação, deflagrado entre março e abril de 2018, impactou consideravelmente o cronograma das entrevistas e a aplicação dos questionários junto aos alunos. O pesquisador teve que remarcar diversas vezes as entrevistas além de aguardar que o transporte escolar do município fosse regularizado, visto que, os motoristas também fizeram greve por falta de repasses.

2.5 O PERFIL E A ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ATORES ESCOLARES

Nesta seção, apresentaremos a análise das percepções dos atores escolares com base nas informações levantadas junto às três vice-diretoras, às duas supervisoras pedagógicas e aos sete professores do 3º ano do EM da EEL. A análise do material coletado nas entrevistas se dará por meio dos três eixos de análise intraescolares definidos anteriormente neste caso de gestão: gestão/organização, formação docente/prática pedagógica e clima escolar. Essas dimensões estão fundamentadas na revisão bibliográfica realizada no primeiro momento desta pesquisa, considerando os conceitos de Cadian e Rezende (2012, 2013a; 2013b), Franco e Bonamino (2005), Mesquita (2009), Alves e Soares (2007), Soares (2004), Menezes (2006), D’Amore (2007), Ponte (2003), Yin (1984), Haguete (2007) e Gunther (2006).

Quatro subseções comporão esta parte de análises. A primeira apresentará o perfil da gestão e do corpo docente do 3º ano de EM da EEL, e nas três subsequentes analisaremos as respostas das vice-diretoras e dos professores com base nas três dimensões intraescolares acima apresentadas.

Dessa forma, nas análises serão contemplados os eixos correspondentes a três blocos de questões, ou seja, um bloco sobre gestão/organização escolar, outro sobre formação/prática pedagógica e o terceiro sobre clima escolar.

2.6 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Nesta seção começaremos pela apresentação do Quadro 4, que caracteriza os sujeitos pesquisados no trabalho de campo.

Quadro 4 – Perfil da equipe escolar entrevistada

(Continua)

Profissional	Identificação	Formação Acadêmica	Tempo na instituição	Tempo de Magistério	Regime de contratação
Vice-diretora	Vice-diretora A	Superior Letras	12 anos	24 anos	Estatutário
Vice-diretora	Vice-diretora B	Superior Pedagogia	7 anos	8 anos	Estatutário
Vice-diretora	Vice-diretora C	Superior Letras	9 anos	12 anos	Estatutário
Supervisora Pedagógica	Supervisora A	Normal Médio, Superior Pedagogia e Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva.	1 ano	4 anos	Estatutário
Supervisora Pedagógica	Supervisora B	Superior Pedagogia e Especialização em processo de Ensino Aprendizagem	8 anos	25 anos	Estatutário
Professor	Professor A	Engenharia Mecânica com Complementação em Matemática e Química e Especialização em Docência Superior	20 anos	23 anos	Estatutário
Professor	Professor B	Superior Matemática	16 anos	18 anos	Estatutário
Professor	Professor C	Superior Matemática	6 anos	13 anos	Estatutário
Professor	Professor D	Normal Médio, Superior Letras, Especialização	14 anos	18 anos	Estatutário

		em Docência Superior			
Professor	Professor E	Normal Superior, Ciências Biológicas e Complementação em Física	6 anos	8 anos	Estatutário e Contrato
Professor	Professor F	Normal médio, Superior em Ciências Sociais e História.	4 anos	21 anos	Estatutário
Professor	Professor G	Superior Ciências Biológicas	10 anos	10 anos	Estatutário

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

O Quadro 4 estabelece o perfil dos profissionais da escola que responderam ao primeiro bloco de questões da entrevista, tendo como finalidade a identificação dos sujeitos da pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados eles serão identificados como vice-diretora A, B e C, Supervisoras A e B e os professores A, B, C, D, E, F e G.

Ressalta-se a inviabilidade de entrevista do gestor, pois este é o autor da pesquisa. As entrevistas com as vice-diretoras foram sugeridas pelos membros da banca de qualificação e acatadas pelo pesquisador.

As vice-diretoras A e B já ocuparam cargos de gestão, com três e 12 anos de experiência, respectivamente, em escolas estaduais e ambas não possuem nenhuma formação específica na área de gestão escolar. Segundo a vice-diretora C, ela começou o Curso de Progestão, porém, não concluiu.

A experiência da supervisora A na escola é relativamente curta, porém, ela já ocupou o cargo de Secretária Municipal de Educação por seis anos, professora por quatro anos e ATB por 14 anos.

Vale ressaltar que os professores D, E e F iniciaram a carreira docente nos anos iniciais do EF. Os demais professores iniciaram na docência sem a formação específica. Salientamos que a atuação de professores sem a formação específica era prática comum na educação pública no Estado de Minas Gerais, principalmente na área das ciências exatas. Porém, nos últimos anos, com a adoção de diversos concursos públicos no Estado e o aumento da oferta de licenciaturas, esse índice caiu significativamente. Na escola pesquisada, em 2017, todos os professores eram habilitados, ou seja, possuíam licenciatura específica na área de atuação.

Entendida como dimensão intraescolar que pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar, a formação docente encontra-se além do controle da escola, pois depende de políticas externas de formação de docentes. Grande volume de aportes financeiros por parte dos sistemas de ensino além de investimentos nas estruturas das instituições de ensino superior são necessários para adequação dos cursos de licenciatura bem como dos cursos de formação continuada entendidos como essenciais por todos os entrevistados.

Mesmo sendo uma importante dimensão interna da escola, no que se refere ao aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, do desempenho escolar, a formação docente independe da unidade escolar. Esse fator depende dos órgãos gestores do sistema de ensino.

Conforme relatos dos entrevistados, com exceção da supervisora A, todos possuem de oito a 25 anos de experiência na educação estadual, porém a supervisora A já ocupou o cargo de Secretária Municipal da Educação, de supervisora pedagógica na rede municipal. Verificamos que todos os servidores entrevistados são efetivos, ou seja, prestaram concurso público sendo que, a supervisora A e os professores C, E, F e G estão em estágio probatório. Vale destacar que a carga horária de trabalho das vice-diretoras e das supervisoras é de 30 horas semanais. Os professores A, C, E e G cumprem a carga horária de dois cargos, ou seja, de 48 horas semanais, sendo toda cumprida na escola pesquisada. A professora B cumpre 30 horas, sendo 6 de Extensão de Jornada, de caráter opcional. Os professores D e F lecionam nos anos iniciais do EF na rede municipal e estadual, respectivamente.

Observamos que a maioria dos profissionais entrevistados possui um tempo razoável efetivo de suas funções na escola, fator que favorece o compromisso com os diversos projetos desenvolvidos, o que pode melhorar a aprendizagem dos alunos e melhorar o desempenho escolar. Nesse contexto, a escola apresenta pouca rotatividade de professores, o que é um fator pouco comum nas escolas mineiras. Pelo relato dos professores, atuar em apenas uma escola, possibilita uma dedicação total à escola.

Concluída a caracterização do perfil dos profissionais da escola entrevistados, passaremos à percepção deles em relação aos fatores intraescolares e o desempenho da escola nos eixos de análises.

2.7 ANÁLISE SOBRE GESTÃO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Limitar a análise de uma gestão escolar, apenas no viés de elementos empresariais da administração, negaria a esta, suas características próprias por conta de suas especificidades e finalidades. A evolução nas atuais concepções pedagógicas e as novas regulamentações de políticas educacionais visam focar na figura do diretor.

Segundo Mesquita (2009, p. 71), os estudos sobre gestão escolar vêm se ampliando nos últimos anos e identificam duas lógicas que podem ser adotadas pela figura do gestor escolar.

[...] Uma é a lógica gerencialista e eficientista que busca a qualidade total, se apropriando dos princípios do mercado empresarial, limitada pela busca da racionalização dos recursos e responsabilização pelos resultados. Outra é a lógica organizacional, na qual a escola é entendida como uma instituição social e, extrapolando a relação custo-benefício. Este tipo de lógica baseia-se na própria autonomia da instituição para construir seu projeto pedagógico de acordo com suas especificidades (MESQUITA, 2009, p. 71).

Franco e Bonamino (2005) apresentam uma revisão das publicações nacionais sobre as escolas eficazes no Brasil com base nos dados do Saeb, destacando como no Brasil os recursos escolares, a liderança do gestor escolar e a ênfase acadêmica influenciam no desempenho discente. Franco et al (2007), além de agruparem os fatores intraescolares em cinco categorias, a saber: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica, destacam como as políticas e práticas de promoção da melhoria da qualidade da educação podem eventualmente “aumentar a desigualdade na distribuição social do aprendizado escolar” (FRANCO et al, 2007, p. 294). A pesquisa é conclusiva no que se refere ao reconhecimento da liderança do diretor escolar para que se busque o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos. Esses importantes fatores intraescolares, destacados por Franco e Bonamino (2005), convergem com as ideias de Mesquita (2009) e com as percepções dos sujeitos entrevistados na presente pesquisa.

Mesquita (2009) destaca que há pouco estudo no Brasil sobre escolas eficazes, comparando-se com a produção internacional. No entanto, a autora afirma

que “tais estudos preliminares, também, têm evidenciado que a liderança do diretor está diretamente associada à eficácia escolar, indicando uma série de características na sua forma de gestão” (MESQUITA, 2009, p. 72). Quanto aos estudos internacionais, a autora aponta estudos de processos comuns realizados em escolas eficazes¹⁷ nos Estados Unidos e no Reino Unido. Mesquita (2009) pondera que pesquisadores como Brookover et al; Teddlie e Stringfield; Reynolds et al; Rutter; Mortimore, Sammons e Hillman; Levine e Lezotte “afirmam não ter conhecimento de nenhum estudo que não tenha mostrado que a liderança seja importante em escolas eficazes, e identificam que a liderança era quase sempre exercida pelo diretor” (MESQUITA, 2009, p. 72).

A partir da perspectiva dos autores citados acerca do papel do gestor na liderança dos processos de organização da escola, quer seja no âmbito da proposição de objetivos claros ou de planejamento estratégico que envolve toda comunidade escolar ou do monitoramento ou da avaliação permanente, objetivando alcançar as metas institucionais acordadas, traremos os principais achados da pesquisa realizada sobre essa primeira dimensão de análise de fatores intraescolares, ou seja, gestão/organização escolar.

Para analisar as respostas sobre a primeira questão que trata de que forma as ações da gestão/organização podem contribuir para que os alunos melhorem a aprendizagem e o desempenho nas avaliações externas, as três vice-diretoras reconhecem a importância do papel do gestor no processo da busca pela qualidade da educação tanto nas avaliações externas quanto no desempenho das atividades e avaliações internas. A seguir, destacamos a resposta da vice-diretora A:

a gestão deve procurar conscientizar, fazer projetos, buscar fazer com que haja maior empenho, que o professor dê uma aula diferenciada, que trabalhem mais como as provas das avaliações externas são feitas, da questão da conscientização dos alunos, mas eu vejo uma certa resistência (VICE-DIRETORA A, 2018).

¹⁷ “A definição mais corrente para escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho. (...) acrescenta um ‘valor extra’ aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante” (BROOKE, 2010, p. 1).

A resistência que ela se refere diz respeito, principalmente, aos professores de Matemática, que na sua percepção, não são muito adeptos às inovações pedagógicas.

A figura do gestor escolar tem ganhado papel de destaque quando se trata de melhoria da qualidade da educação. Nas principais discussões educacionais, “o gestor passou a ser pensado mais do que como um mero administrador de assuntos burocráticos para o funcionamento da instituição escolar” (CANDIAN; RESENDE, 2013b, p. 458). O viés pedagógico do gestor, conforme aponta os autores, tem afetado o cotidiano de professores, alunos e do próprio ensino da escola.

Nesse contexto, destacamos a resposta do professor A relativa à questão “De que maneira a gestão dessa escola contribuiu para os resultados nas avaliações do Proeb?”.

Eu acho que o ponto principal é que você, no caso diretor, que sempre incentiva o professor da área de Matemática. O fato de você ser professor de Matemática, entende as necessidades que nós temos. O material que você forneceu, por exemplo, para a gente trabalhar com ângulos [...] é esse tipo de material [...] e você já faz, auxilia muito [...]. Então são fatos que eu acho que elevam a qualidade de ensino da nossa escola (PROFESSOR A, 2018).

Nessa resposta o professor destaca o incentivo do gestor à realização e o sucesso da Feira de Matemática. Franco e Bonamino (2005) apresentam uma revisão das publicações nacionais sobre as escolas eficazes no Brasil com base nos dados do Saeb, destacando como no Brasil os recursos escolares, a liderança do gestor escolar e a ênfase acadêmica influenciam no desempenho discente. Franco et al (2007), além de agruparem os fatores intraescolares em cinco categorias, a saber: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica, destacam como as políticas e práticas de promoção da melhoria da qualidade da educação podem eventualmente “aumentar a desigualdade na distribuição social do aprendizado escolar” (FRANCO et al, 2007, p. 294). Nesse ponto, os autores destacam a importância e a influência desses fatores intraescolares tal como os recursos escolares, a liderança do gestor e a ênfase acadêmica no desempenho escolar dos alunos, fatores citados pelo professor que podem contribuir para uma melhora no aprendizado da disciplina.

Outro fator que merece destaque diz respeito às tomadas de decisões no ambiente escolar. A descentralização das decisões tem sido a principal

característica do novo entendimento em torno do gestor, o que caminha na direção do cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática (CANDIAN; RESENDE, 2013a).

A percepção da professora B, a respeito de “como a organização escolar contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?” traduz bem as ideias dos autores.

Eu acho que tem que ser uma gestão participativa, eu acho que tem que haver um diálogo entre professores, alunos, direção e supervisão. Para que sejam levantados os problemas sejam discutidas as dificuldades e que depois nós tenhamos sugestões de como melhorar e essas sugestões a partir de todas as partes (PROFESSORA B, 2018).

Vale ressaltar que os professores A e B lecionam Matemática na escola e destacam a importância do apoio da gestão aos diversos projetos que a escola possui, especialmente a Feira de Matemática, que na percepção da professora B há “bastante incentivo aos alunos e nós temos apoio para fazer essa feira” (PROFESSORA B, 2018).

A Professora C, também leciona matemática e destaca que a gestão deveria incentivar que os projetos sejam mais interdisciplinares.

Eu acho que isso deveria ser melhor. [...] Projeto voltado para Matemática você sabe, só tem a feira. Existem muitos projetos na escola que envolvem pouco a Matemática. Eu acho que deveriam ser mais interdisciplinares. Se você somar o tempo dos projetos em que matemática não está envolvida, você perceberá que há um prejuízo. Eu acho que deveria incluir Matemática em todos os projetos dentro do contexto dos projetos (PROFESSORA C, 2018).

Soares (2007) também destaca a importância da gestão escolar nos fatores intraescolares relacionados à eficácia escolar. O autor considera que “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino” (SOARES, 2007, p. 153). De acordo com o autor, além dos aspectos físicos e financeiros da organização escolar, um gestor deve ser o administrador do projeto pedagógico da escola “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2007, p. 153).

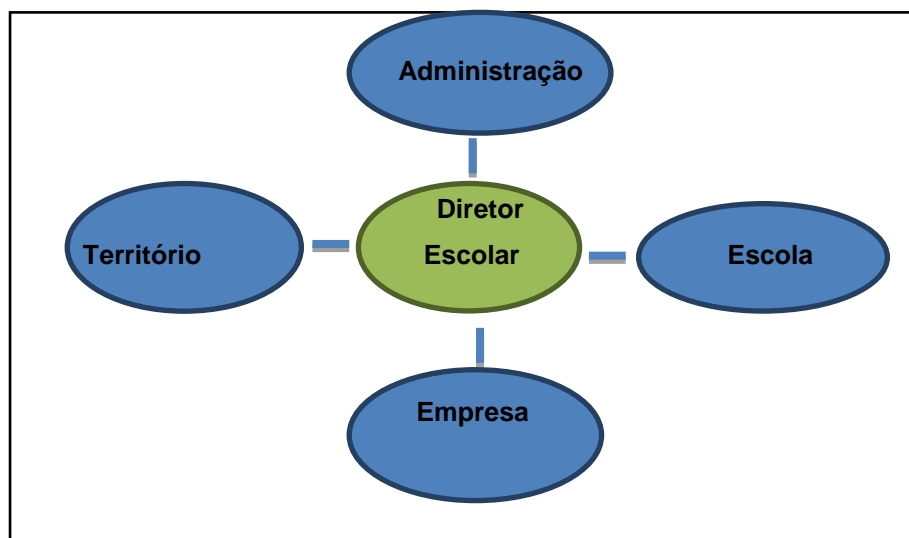
Neste contexto, a Professora F, destaca a intervenção da gestão no seu planejamento pedagógico: “Acho que o replanejamento, de acordo com dificuldades, dos nossos alunos, reorganizar o nosso planejamento, para sanar essas dificuldades, esses déficits dos nossos alunos” (PROFESSORA F, 2018).

Segundo a professora, as reuniões de estudo dos resultados das avaliações do Proeb auxiliam no (re) direcionamento do planejamento e ações pedagógicas.

Eu acho que sempre nas nossas reuniões a gente está sempre discutindo essas questões, quais são as dificuldades tanto do professor quanto do aluno, para que nosso planejamento seja direcionado para atender essas deficiências dos nossos alunos. Então a direção da escola, através da direção e supervisão, tem acompanhado essa a didática dos professores, na reformulação de planejamento para estar sanando essas dificuldades e essas deficiências (PROFESSORA F, 2018).

Oliveira (2015, p. 52) destaca as múltiplas funções do diretor de escola, que segundo a autora, são decorrentes das mudanças nas atribuições e no contexto da gestão da escola nos últimos anos. A autora discorre sobre o papel político. Para ela, estratégias e características relativas à gestão democrática podem ficar comprometidas por conta da dupla demanda imposta ao gestor – operacionalizar a gestão democrática na escola e atender às determinações externas. Citando Barroso (2012) a autora apresenta a síntese do autor em sua análise dos “mundos” de um gestor escolar que pode ser visualizado na Figura 24 a seguir:

Figura 24 - Os “mundos” do diretor.



Fonte: Barroso, 2012 apud Oliveira, 2015, p. 52.

De acordo com o autor, atualmente, o gestor escolar se encontra no centro das quatro dimensões de referência para a gestão escolar. Na síntese da análise do esquema acima, Oliveira (2015) destaca que na dimensão Administração o diretor representa o elo entre a administração central e a local, ou seja, a escola. Na dimensão Escola, o diretor representa os atores da escola; na dimensão Empresa, ele representa o gestor de empresas, que preocupa com a eficiência e eficácia dos resultados educacionais; na dimensão Território, a figura do negociador político deve conectar as especificidades da escola com as demandas locais.

Neste contexto, a vice-diretora B, entende que o acompanhamento pedagógico, por parte da equipe gestora, ainda não é satisfatório. Na visão da gestora, a burocracia impede que a gestão da escola possa se organizar de modo que seja dada a devida ênfase pedagógica, ou seja, a escola não está dando a devida atenção às questões pedagógicas quando não acompanha as práticas dos professores.

Eu acho que precisa melhorar. Porque, às vezes cobra, mas não dá apoio. Agora, que às vezes até por falta de tempo mesmo que é muito serviço. Muita papelada. Não é porque a gente não quer ajudar. (VICE-DIRETORA B, 2018).

Bonamino (2012, p. 125) aponta que o gestor que atua na direção dos aspectos da aprendizagem no cotidiano escolar contribui para o efeito positivo no rendimento dos alunos, o que representam fatores-chave no caminho das escolas eficazes, conforme aponta o autor. Corroborando com Bonamino (2012), Oliveira (2015, p. 55), destaca que

Tais fatores envolvem a capacidade de compartilhar a autoridade com a equipe, o acompanhamento sistemático e pessoal das atividades escolares, a capacidade de identificação e articulação de metas e prioridades, a participação e o envolvimento nas questões relacionadas ao aprendizado dos alunos (OLIVEIRA, 2015, p. 55).

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2015), citando Bonamino (2012) aponta que uma característica chave, presente nos estudos sobre escolas eficazes, diz respeito à devida atenção, por parte do diretor, na dimensão pedagógica. “Eles são líderes que estão envolvidos em atividades pedagógicas e não somente em

atividades administrativas, porque entendem que o pedagógico interfere diretamente na aprendizagem dos alunos” (BONAMINO 2012, p. 124).

No Quadro 5, a seguir, registramos as sínteses das percepções dos sete professores de diferentes disciplinas em relação à relevância das ações da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos. Perguntamos aos sete professores entrevistados como percebiam as ações gestoras na melhoria da aprendizagem da disciplina que lecionavam.

Quadro 5 – Questão “As ações gestoras contribuem para a melhoria nas diferentes disciplinas”

Identificação do Profissional	Síntese da Resposta
Professor (a) A	Fornecendo todo material necessário para realização dos projetos da Escola. Apoio à Feira de Matemática. “como professor de matemática você entende nossas necessidades...” (PROFESSOR A, 2018).
Professor(a) B	Gestão participativa, que dialoga com professores, alunos e supervisão. Apoio à Feira de Matemática.
Professor(a) C	“Eu não vejo omissa aos problemas que a gente tem com aprendizagem [...] porque faz reunião com a gente, com os alunos, com os pais...” (PROFESSOR C, 2018).
Professor(a) D	“a escola geralmente procura fazer em cima desses resultados (Proeb) [...] que a gente faz no dia a dia, no acompanhamento da supervisão, da direção... tem boa comunicação...” (PROFESSOR D, 2018).
Professor(a) E	Na preparação do simulado para os alunos. Incentivo às feiras de Matemática e de Ciências.
Professor(a) F	Promovendo discussões das dificuldades dos alunos e incentivo ao (re) planejamento das ações dos professores.
Professor(a) G	“Tem muito a questão do apoio da gestão em relação a nós professores para poder ajudar nos projetos.” (PROFESSOR D, 2018). “a gestão até então é a nossa base, é o que nos fortalece, até agora o que está permitindo ter melhora muito boa...” (PROFESSOR D, 2018).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

A partir dos dados apresentados no Quadro 3, no qual foram sintetizadas as percepções dos professores acerca do papel da gestão escolar na melhoria da aprendizagem nas diferentes disciplinas do 3º ano do EM, constatamos que os entrevistados apresentam diversos aspectos das ações da gestão da escola pesquisada e como elas contribuem na aprendizagem. A importância da figura do gestor, como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, é percebida por todos os entrevistados. A perspectiva dos professores corrobora com a percepção tanto das vice-diretoras quanto das supervisoras pedagógicas sobre o papel da gestão/organização para a melhoria do desempenho escolar.

Tendo em vista o problema de pesquisa deste trabalho de buscar identificar quais os possíveis fatores intraescolares podem estar influenciando o desempenho escolar nas avaliações do Proeb no componente de Matemática no 3º ano do EM da EEL, perguntamos às vice-diretoras sobre as medidas adotadas para melhoria dos resultados nesta avaliação externa. A vice-diretora A acredita que a gestão promove uma busca para a melhoria do ensino em todos os aspectos (avaliações internas e externas), porém ela destaca a resistência de alguns professores em mudar suas metodologias, que segundo ela, são obsoletas. Assim, ela entra em contradição pois, conforme aponta Ferreira (2016), a liderança de uma escola eficaz deve ter a capacidade de gerar entusiasmo e comprometimento e favorecer a autoestima dos professores. Na opinião da vice-diretora, que também leciona na escola, parte dos professores não diversificam suas aulas, mesmo tendo, segundo ela, total apoio da gestão.

a gestão procura conscientizar, fazer projetos, busca fazer com que haja maior empenho, que o professor dê uma aula diferenciada, que trabalhem mais como as provas, das avaliações externas são feitas, da questão da conscientização dos alunos, mas eu vejo certa resistência (VICE-DIRETORA A, 2018).

Nessa resposta, a gestora aponta que falta, por parte dos professores, mais empenho no trato com as avaliações. Soares (2007) destaca que para melhoria do desempenho dos alunos é necessário mudar a satisfação e o comprometimento e na capacidade técnica do professor na implementação do PPP da escola. Assim, cabe à equipe gestora promover intervenção nesses pontos, que podem ser a partir das competências apontados por Ferreira (2016) na questão anterior. Assim, qualquer intervenção escolar que tenha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos passa, necessariamente, por mudanças concretas no grau de satisfação e comprometimento com a escola e na capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico pelo professor (SOARES, 2007).

Quando perguntada sobre as ações que a gestão promoveu para a melhoria dos resultados do Proeb no sentido de promover uma interpretação pedagógica e, conseqüentemente, a utilização destes para tais melhorias, a vice-diretora A foi enfática:

[...] quando chega (o resultado) e que a gente faz a reunião é que a gente percebe que o professor tem um choque. [...] depois quando a gente tá sozinho, a gente imagina, a gente fica pensando... por quê? O quê que eu tô fazendo de errado? O que que eu posso melhorar?... aí eu fico pensando o que é que eu posso melhorar quando eu tô dentro da sala de aula? [...] tem dia que a gente sabe que a gente é humano, a gente chega assim...não tô querendo...mas aí eu lembro: 'eu vou prejudicar esse menino se eu não fizer alguma coisa'. A mesma coisa com essa relação a essa análise... tem hora que a gente fica com raiva... porque não melhorou?...ah, mas o aluno não tá nem aí na hora de fazer a prova... mas eu penso que eu posso fazer na hora do aluno fazer a prova para melhorar? (VICE-DIRETORA A, 2018).

Nesta reposta, a vice-diretora A expõe o incômodo que sente quando a escola recebe as notas das avaliações externas. Em resposta a isso, esse ano, no seu cargo de professora de LP, ela escolheu a considerada “pior turma” da escola - um sexto ano cujos alunos são em sua maioria repetentes e indisciplinados. Ela, com isso, quis provar que com boa vontade e mais carinho os alunos podem aprender. De fato, percebe-se que ela vem conseguindo isso, pois os alunos a respeitam e têm produzido em suas aulas, evidenciados pelos resultados no desempenho das avaliações internas e a redução dos registros disciplinares.

A vice-diretora B destaca uma prática adotada pela gestão que objetiva a análise dos resultados de LP e MAT das avaliações externas, numa roda de conversa, separando os professores por áreas do conhecimento.

Lembro que foi feito em um módulo dois, foi feito com os professores para analisar e também uma roda de conversa só, não sei a data. Em que foi separou em grupos e foi analisar esses gráficos. Eles entendem, só que como eu estava falando, tem que fazer essa coisa e analisar junto com os professores daquela área. Acho que fica melhor, mesmo que os outros analisam em grupo, no geral, mas separar as áreas, entendeu? Fizesse reuniões específicas, por área (VICE-DIRETORA A, 2018).

Assim, os professores foram separados respeitando as matrizes de referências do Inep¹⁸ nas provas do Enem.

¹⁸ O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2018c).

A gestora aponta as estratégias adotadas pela equipe gestora na divulgação e análise dos resultados das avaliações externas. Ela lembra que a gestão expôs e analisou numa reunião geral de Módulo 2 e, posteriormente, divulgou para a comunidade escolar. Também lembra que, separados por áreas de conhecimento, as análises seriam mais efetivas. Nesse contexto, podemos dizer que de acordo com Soares (2007), na visão da gestora, a escola tem os seguintes fatores que podem indicar que esta é uma boa escola: Direção (socialmente legítima, profissionalmente competente, firme e objetiva e participativa); Visão e metas compartilhadas (unidade de propósitos, decisões colegiadas, todos são responsáveis); Ambiente de aprendizagem (clima de ordem, ambiente de trabalho agradável); Concentração no ensino aprendizagem (bom uso do tempo, orientação para obtenção de bons resultados cognitivos); Monitoramento do desempenho dos alunos, avaliação da escola).

Na percepção da vice-diretora C, a gestão da escola se empenha ajudando no desenvolvimento dos projetos pedagógicos que ocorrem ao longo do ano. A gestora, que leciona LP, acredita que a mobilização de todos os funcionários para o primeiro Chá Literário da escola demonstrou que a maioria está comprometida com a escola. A gestora destaca ainda a atenção dada pela escola na análise dos resultados das avaliações externas. Indagada como ela percebe tal atenção ela respondeu:

Eu enxergo pelo cuidado que se tem e a atenção merecida aos gráficos de desempenho, para estar sanando as dificuldades e a gente estar replanejando e buscando solucionar juntos. Eu acho que só resolve um problema quando a gente enxerga isso (VICE-DIRETORA C, 2018).

Porém, a gestora aponta que há dificuldades no que se refere ao enfrentamento dos problemas diagnosticados pelas avaliações externas.

Eu acho que talvez por nós professores não sermos tão bem preparados quanto deveríamos para sanar alguns tipos de problemas. Tem coisa que não basta boa vontade, às vezes o professor enxerga, tem até vontade de resolver, mas ele não se vê tão preparada...a gente ainda é pouco capacitado (VICE-DIRETORA C, 2018).

Nesse ponto, a gestora admite que falta, por parte da gestão da escola, uma melhor condução nas estratégias pedagógicas no que se refere ao apoio dos

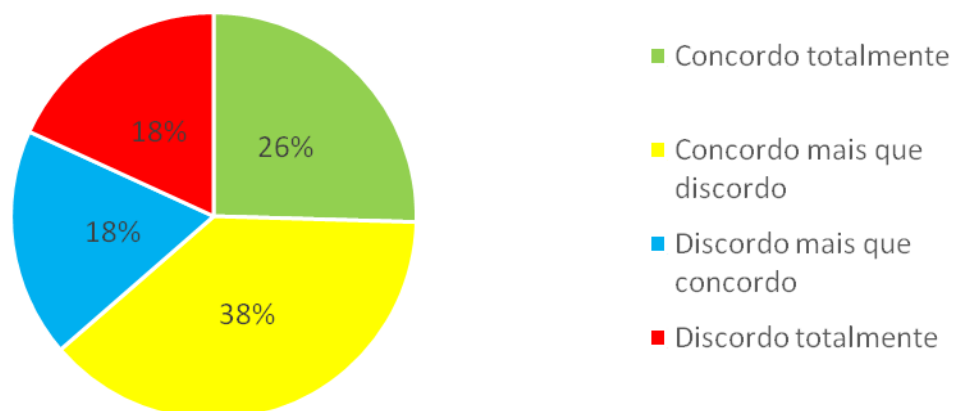
professores. Destaca-se também a ausência da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni (SRE-TO) no que se refere ao enfrentamento das dificuldades apresentadas nas avaliações externas. Todos os entrevistados não percebem a presença do setor de capacitação da SRE-TO na escola. A visão dos entrevistados é que o referido setor só vem nas escolas para atrapalhar.

Questionada sobre o papel da SRE-TO no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar, a supervisora B respondeu:

Até nos dias de hoje eu não estou vendo nada. Por que ver os projetos que estavam antes percebi que os projetos de intervenção que estava fora da realidade do aluno [...] que não era uma coisa assim, imposta. Às vezes, o professor não trabalhava satisfeito com isso e agora, me parece que tem 2 ou 3 anos para cá que a gente não tem nem visita da analista (SUPERVISORA B, 2018).

Ainda em relação à relevância das ações da gestão escolar para a aprendizagem dos alunos, registramos como os próprios alunos do terceiro ano percebem essas ações. Aplicamos o questionário para 54 alunos do referido ano de escolaridade e constatamos que os alunos entendem que há diversas atividades durante o ano letivo. O Gráfico 1, a seguir, apresenta esta percepção dos alunos pesquisados:

Gráfico 1 - Percepção dos alunos sobre se há atividades diversificadas e interessantes, na escola durante o ano.



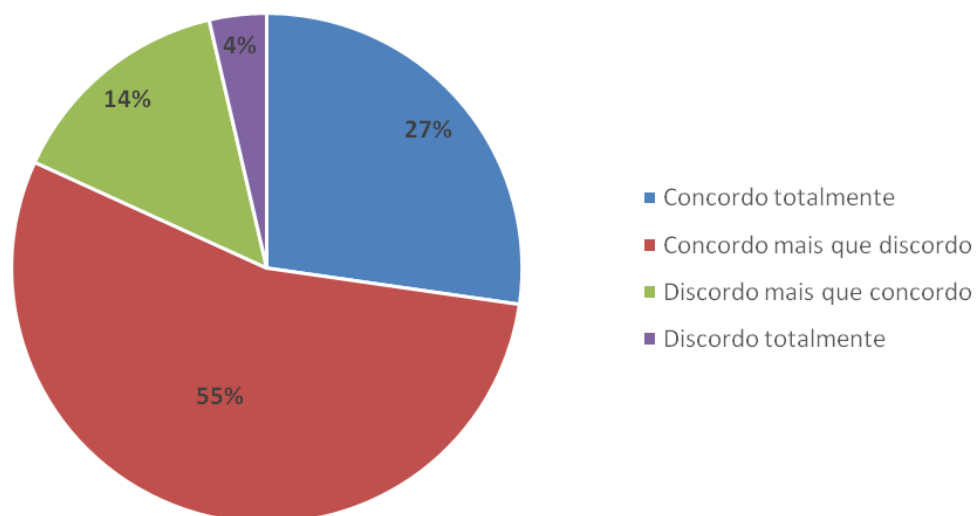
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

Como podemos constatar, a maioria dos alunos percebe que as atividades desenvolvidas ao longo do ano despertam o interesse. Apesar disso, uma parcela dos alunos julga que tais atividades não são atraentes. Ressalta-se que, conforme apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, a escola tenta proporcionar, durante todo o ano, diversos projetos na tentativa de atrair a atenção de todos os alunos.

Ferreira (2017) discorre sobre a importância da adoção de normas que regulem a rotina das organizações, delimitando a ação dos seus membros. Ele afirma que “sem regulamentos e parâmetros para ação, qualquer organização tende a se desestruturar e tornar-se pouco produtiva” (FERREIRA, 2017, p. 6). Segundo o autor, nas escolas, tais regulamentos devem delimitar as ações dos indivíduos dando-os condições fundamentais para que o trabalho coletivo prevaleça. Porém, ele destaca que a padronização das decisões pode representar “mais um defeito do que uma qualidade” (FERREIRA, 2017, p. 6). Para corrigir isso, Ferreira (2017) aponta a necessidade de definir um sistema de regulação interna. Tal sistema tem o objetivo de integrar esforços na direção de coibir uma cobrança excessiva, o que poderia inibir a criatividade e a iniciativa dos membros.

O Gráfico 2, a seguir, indica a percepção dos alunos acerca da obediência às regras da escola. O fato de a maioria entender que há obediência às normas da escola pode indicar que os alunos conhecem e respeitam as regras da instituição.

Gráfico 2 - Percepção dos alunos quanto a existência e à obediência das regras da escola.



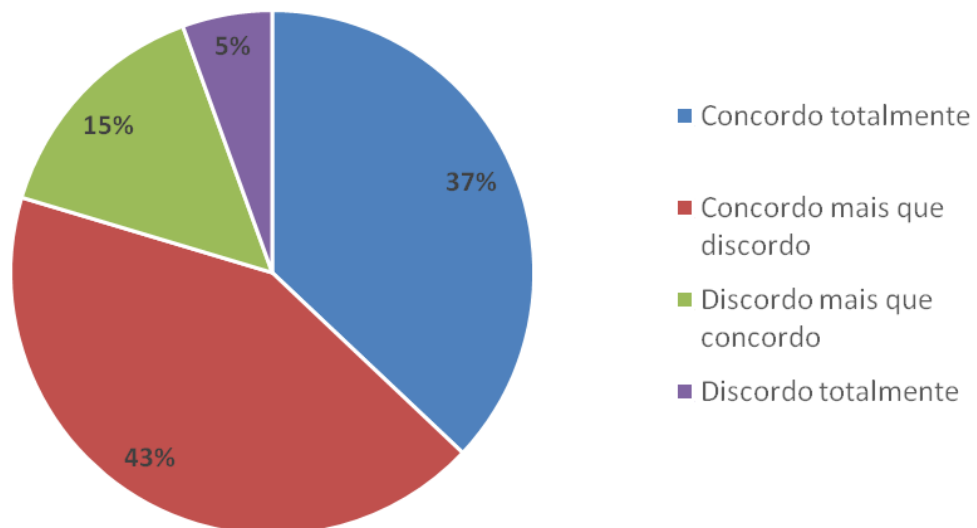
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

A partir da observação, o pesquisador constatou que algumas regras da escola são “combinadas” entre professores, funcionários e alunos, o que pode facilitar para que elas sejam cumpridas. O que é percebido nas assembleias gerais da escola é que a maioria dos alunos da escola pesquisada entende e respeita as regras da escola. Tais evidências poderão ser comprovadas no terceiro eixo da análise desta pesquisa no que se refere ao clima escolar.

Oliveira e Carvalho (2018) destacam a afirmação de que vários autores ao perceberem a importância do papel do diretor na organização do trabalho escolar, na liderança e coordenação da rotina. As autoras, citando Soares e Teixeira (2006) apontam que mobilizar os demais funcionários da escola na direção do ensino-aprendizagem mais eficaz, através de uma articulação voltada para o planejamento, organização e acompanhamento/avaliação influenciam indiretamente no desempenho escolar dos alunos (SOARES; TEIXEIRA, 2006).

O Gráfico 3, a seguir, aponta a percepção dos alunos no que se refere à resolução de problemas internos ao ambiente escolar.

Gráfico 3 - Percepção dos alunos quanto à resolução dos problemas na escola



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

A liderança do gestor é percebida pelos alunos no que se refere à resolução dos problemas da escola, o que pode indicar confiança dos alunos na liderança da equipe gestora.

Nesse contexto, podemos afirmar que a atuação dos gestores da escola traz efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, porém, não podemos deixar de dar a devida importância às práticas dentro da sala de aula. As relações pedagógicas entre professores e alunos podem influenciar os resultados dos estudantes.

Na próxima seção, discorreremos sobre os efeitos da formação acadêmica e das práticas docentes no desempenho escolar em Matemática na a escola pesquisada.

2.8 ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção será feita a análise das questões sobre a segunda dimensão dos fatores intraescolares (formação/prática docente) e as suas influências no desempenho escolar em Matemática dos alunos da EEL, no 3º ano do EM, no Proeb. Esse bloco de questões compõe-se de um roteiro de seis questões semiestruturadas para três vice-diretoras, duas supervisoras pedagógicas e sete professores, além do questionário dos alunos.

Muitos fatores externos influenciam no desempenho escolar dos alunos. Porém, esse não é o foco da nossa pesquisa. Candian e Rezende (2012) discorrem sobre os fatores internos que podem minimizar as influências externas. Para os autores “um corpo docente qualificado e motivado também exerce influência sobre o desempenho dos alunos, constituindo-se um fator a ser considerado para a eficácia escolar” (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 88). Além da qualificação profissional, os autores apontam que para melhorar os resultados escolares é necessário dar atenção às práticas aplicadas dentro da sala de aula, o que eles denominam ênfase pedagógica.

A ênfase pedagógica é outro fator que exerce influência sobre a eficácia escolar. O tipo de metodologia utilizada pelo professor, sua abordagem em sala de aula, a forma como encara o estudante, a maneira de conduzir o processo de ensino aprendizagem, as concepções de ensino que sustenta e aplica, entre outros, são fatores que estão vinculados à variação no desempenho dos estudantes (CANDIAN; REZENDE, 2012, p. 88).

Nessa perspectiva, Mesquita (2009, p. 85) entende que os aspectos pedagógicos vão além das técnicas de ensino. Para a autora, a necessidade de motivação do aluno, de conhecimento da matéria, da gestão da classe, da relação

professor-aluno devem ser recursos empregados tanto pelo professor quanto pela escola como um todo, na tentativa da garantia do aprendizado do aluno.

Alves e Soares (2013, p. 191) apontam fatores intraescolares como infraestrutura e complexidade da escola que também guardam relação significativa com os resultados das avaliações externas. No entanto, Soares (2004), ao analisar os efeitos da escola no desempenho dos alunos nas avaliações externas, apresenta a importância dos recursos físicos, materiais e humanos. O autor destaca o papel do professor como recurso humano mais importante.

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

Porém, Soares (2004) aponta que apenas a qualificação profissional do professorado não determina a obtenção, por parte dos alunos, de melhores resultados no desempenho escolar, visto que outras competências devem ser desenvolvidas dentro da sala de aula.

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

A partir da perspectiva de Candian e Rezende (2012) e Soares (2004) sobre a formação docente, prática pedagógica e de outras características que o professor deve desenvolver para influenciar positivamente o desempenho dos alunos, apresentamos os principais achados da pesquisa com os sujeitos investigados sobre esse eixo de análise.

Em relação à relevância da formação e da prática docente para a aprendizagem dos alunos registramos a forma como os professores de diferentes disciplinas percebem as mudanças pedagógicas, no cotidiano das aulas, provocadas pelo estudo e entendimento dos resultados das avaliações externas da escola. Além

disso, perguntamos sobre os efeitos das ações da gestão e do acompanhamento pedagógico dentro da sala de aula. O Quadro 6 traz a síntese das respostas dos professores entrevistados:

Quadro 6 - Síntese das respostas das entrevistas aos professores

Identificação do Profissional	Recursos didáticos relevantes após conhecimento dos resultados das avaliações externas. <u>Síntese da Resposta</u>
Professor A	Utiliza elementos práticos para despertar o interesse em geometria. “Eles acham divertido e tem um raciocínio matemático como é que você tem uma fórmula matemática que quando você substitui você consegue uma estrutura. É também um negócio que a gente usa” (PROFESSOR A, 2018). Ensino do Xadrez nas aulas de matemática como forma de desenvolver o raciocínio e a disciplina.
Professor B	A professora mudou a sua prática a partir dos resultados. “passei a estudar geometria uma vez por semana foi a partir dos resultados. Por que eu vi assim, sempre os conteúdos de Geometria vinham no final dos livros...” (PROFESSOR B, 2018). Além disso, implantou o sistema de monitoria, onde os alunos mais preparados ajudam os colegas. “O monitor desenvolve bastante porque se sente responsável, então ele estuda mais, se prepara para estar ajudando os colegas e ele também olha os resultados dos colegas recebe resultado das provas e olha...eu acho que é muito bom” (PROFESSOR B, 2018).
Professor C	“Além das aulas de geometria em separado, de modo geral eu acho que trabalhar em grupo. Eu percebo isso no fundamental e no médio é mais difícil...por causa da quantidade de alunos” (PROFESSOR C, 2018).
Professor D	“Análise de charges, filmes de literatura, um conteúdo sobre literatura..., sobre figuras de linguagens...uma pena a gente não ter tantos recursos para poder utilizar” (PROFESSOR D, 2018).
Professor E	O professor acredita que o conhecimento das dificuldades dos alunos é um fator essencial para a correção da prática pedagógica. “Eu dou mais aula prática. Eles gostam muito da aula prática. Quando você leva para eles fazerem alguma coisa eles se interessam mais” (PROFESSOR E, 2018).
Professor F	A professora aponta que passou a escolher os textos de história com um viés mais crítico para que o aluno possa fazer relações entre textos distintos. Tal deficiência apareceu no resultado das avaliações externas de LP da escola pesquisada.
Professor G	“[...] no meu caso de biologia eu voltei minhas aulas para onde os alunos têm mais dificuldade de interpretações de texto, que ajuda nas questões do Enem, e a questão de gráficos, números, que a maioria não consegue interpretar isso dentro de um texto” (PROFESSOR G, 2018). “Mudei muito minha forma de trabalhar, porque dá uma decepção quando você vê que é uma dificuldade simples, que poderia ser sanada não só nas outras disciplinas, mas na sua também... eu poderia trabalhar um pouquinho mais...eu uso recurso mas tenho muito que melhorar” (PROFESSOR G, 2018).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

A formação continuada, como fator intraescolar, precisa ser feita de maneira articulada com o projeto pedagógico da escola. Como este quase nunca existe, de fato, gastam-se muito em programas generalistas que produzem poucos resultados (SOARES, 2007).

Nesse contexto, a formação continuada deve ser feita de maneira articulada com o PPP da escola, conforme aponta Soares (2004), porém esses cursos devem ser ministrados e produzidos pela SEE/MG, e conforme resposta à questão que trata da presença da SRE nas escolas, a resposta é unânime: a presença do setor pedagógico da SRE-TO na escola inexistente. A escola também deixa de colaborar com a aprendizagem do aluno quando ela não oferece boas condições para o exercício da docência, apoio pedagógico fora dos horários regulares de estudo ou até mesmo um ambiente fisicamente agradável para os estudos.

O professor A, entendendo a necessidade de melhorar o desempenho dos alunos em Matemática, pesquisou uma maneira criativa para tal finalidade. Assim, ele desenvolveu material didático para o ensino de Xadrez em suas aulas. Segundo sua pesquisa, esse jogo desperta a concentração, a disciplina e o raciocínio lógico dos alunos. Na opinião do professor, os alunos aprovaram a ideia e melhoraram o interesse pela Matemática.

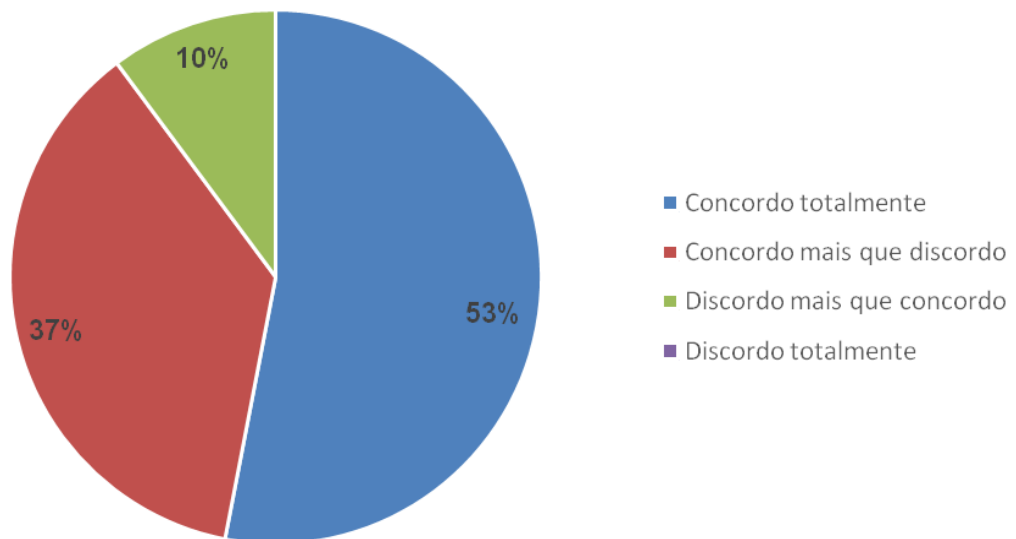
Vale destacar a opinião divergente do professor A acerca da formação inicial. Para ele, nem sempre a formação na área significa competência para trabalhar com o conteúdo. O professor afirma que uma das melhores professoras da escola é a de Arte, pois mesmo sendo Assistente Social, ela desempenha a função de maneira exemplar. “Em contrapartida temos professores que fazem, digamos assim, o que pede no manual de arroz feijão com arroz. Ainda tem que dar uma apertadinha se não nem o feijão com arroz” (PROFESSOR A, 2018).

Nesse processo de reconstrução de sua prática, a Professora B inicialmente percebe a deficiência em geometria e modifica sua forma de ensinar. Ela passa a separar semanalmente aulas para esse tópico, visto que esse só aparecia no final dos livros didáticos. Corroborando com D’Amore (2007), o professor (detentor de conhecimento ou competências) impõe mudanças na sua prática dentro da sala de aula, criando convicções específicas, promovendo o uso de outros tipos de linguagens, colocando-se a serviço de uma melhora na deficiência específica detectada nas avaliações externas, no caso, em geometria.

Além disso, a Professora B reforça sua boa vontade em fazer diferente, pois implantou um sistema de monitoria que objetiva ajudar os alunos com mais dificuldades com aqueles que estão dominando o conteúdo naquele momento.

Nesse contexto, apresentamos o Gráfico 4, que demonstra o reconhecimento, por parte dos alunos entrevistados, acerca dessas ações dos professores, na direção de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos do auxílio dos professores



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

Destaca-se que nenhum dos alunos entrevistados discordou totalmente de que os professores os ajudam nas dificuldades. Ressalta-se que tal resultado diverge da opinião da vice-diretora A que não percebe tais atitudes por parte dos professores da escola.

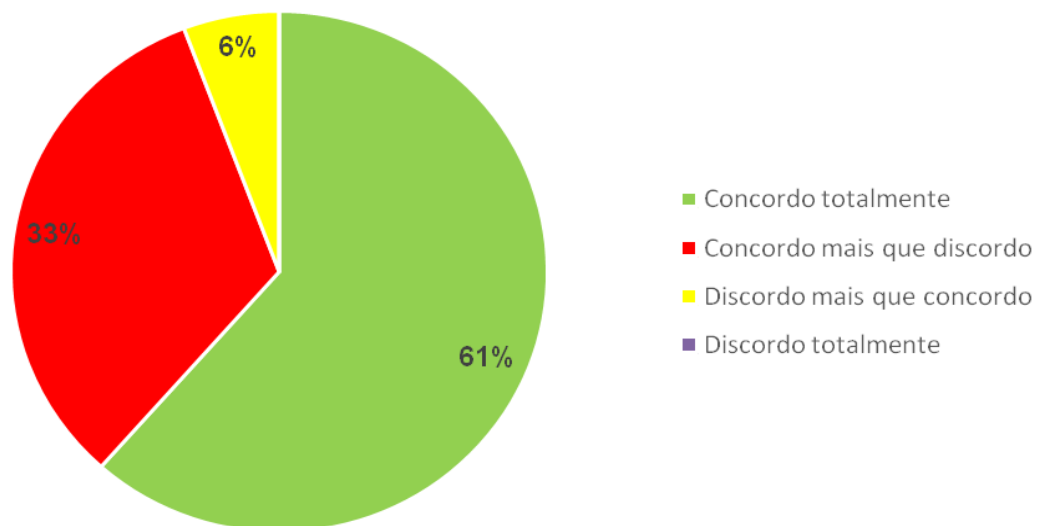
Nos depoimentos dos professores E, F e G percebe-se como a análise dos resultados influenciou na mudança de direção das suas práticas pedagógicas. Sendo assim, não se pode negar que os professores entrevistados se sentem incomodados com os resultados das avaliações externas. Várias estratégias são tentadas com os alunos da escola, porém, todo ano, a bagagem escolar dos novos alunos, oriundos das mais diversas escolas do município, tem provocado desânimo nos professores. Não apenas pelas dificuldades deles. Além disso, o desinteresse

aumenta a cada ano, conforme apontam as respostas dos professores e relatos da equipe pedagógica ao longo do ano em reuniões de Conselhos de Classe.

Na visão do professor, a gestão da escola tem colaborado com as ações dos professores, visto que ao serem apresentadas as propostas que necessitem de alocação de recursos financeiros, a gestão disponibiliza.

A Professora C aponta a dificuldade de lecionar no EM com as salas superlotadas, porém, ela destaca que utiliza o recurso de agrupar os alunos para tentar suprir esse problema. No Gráfico 5, a seguir, pode-se constatar a percepção dos alunos no que se refere à assistência dos professores dentro das salas de aulas.

Gráfico 5 – Percepção dos alunos quanto à assistência dos professores nas aulas



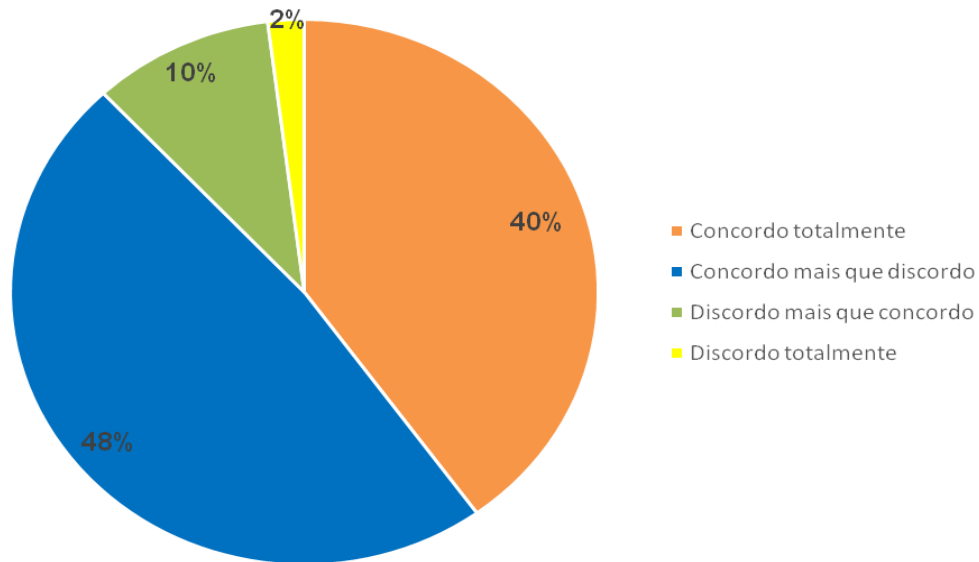
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

No Gráfico 5 aparece a evidência de que os professores tentam responder as dúvidas dos alunos no andamento das aulas, conforme percepção dos alunos pesquisados. Mais um indício de que os discentes se preocupam com o aprendizado dos alunos.

Podemos evidenciar, nas respostas dos professores, que as reuniões de análises de resultados das avaliações externas, provocaram na maioria deles um desejo de melhorar suas práticas pedagógicas. Isso reforça a ideia de que a gestão conseguiu sensibilizar os professores para o problema. Porém, há uma sensação de que tal mobilização tem que ser repetida todos os anos. Na visão dos alunos

pesquisados, o esforço dos professores tem sido notado. No Gráfico 6, a seguir, constatamos que a ampla maioria dos alunos reconhece a aplicação de boas práticas de ensino, o que pode indicar que mesmo se esforçando os professores não têm alcançado melhorar o interesse dos alunos, o que corrobora com o desânimo apresentado nas entrevistas dos docentes.

Gráfico 6 – Percepção dos alunos quanto às boas práticas de ensino



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2018.

Vale ressaltar que, nas entrevistas, o pesquisador pode notar que grande parte dos professores pesquisados nutre um sentimento de que os alunos não respondem aos seus estímulos pedagógicos. Nas atas das reuniões pedagógicas e de conselhos de classe temos diversos depoimentos dos professores declarando o desânimo quanto ao interesse dos alunos pelos estudos. Fica evidente que apesar desse sentimento, os alunos reconhecem a intenção de melhora por parte dos professores.

A seguir, apresentamos o Quadro 7 com as respostas relativas às ações da equipe gestora e do acompanhamento pedagógico.

Quadro 7 - Síntese das respostas das entrevistas aos professores

(Continua)

Identificação do Profissional	Ações da Gestão e acompanhamento pedagógico Síntese da Resposta
Professor A	Afirma que precisa melhorar e que deve ser por área do conhecimento. O professor acredita que para isso, o supervisor precisa ter “capacidade técnica para gerenciar” (PROFESSOR A, 2018). Ele sugere que o gestor, que tem formação em matemática,

	acompanha as áreas de exatas, as vice-diretoras, formadas em letras, acompanham a área de linguagens.
Professor B	<p>“No matutino, por exemplo, a supervisora, vai na sala de aula. Ela pergunta como que <i>tá</i> a aprendizagem, ela sugere que os alunos venham a tarde, no horário de Jornada Extra Classe do professor, para o professor <i>tá</i> ajudando, quando a gente passa algum resultado pra ela, algum problema que não está desenvolvendo, ela vai na sala, conversa com os alunos, incentiva bastante, explica[...] eu acho que ela participa[...].</p> <p>Mas você faz também, você faz reunião com os alunos, você chama os alunos, conversa, procura saber como que está o rendimento[...].” (PROFESSOR B, 2018).</p>
Professor C	<p>“Justamente nessas reuniões que a escola faz. A gente analisa a situação da escola nos anos anteriores, os resultados” (PROFESSOR C, 2018).</p>
Professor D	<p>“A gente faz reuniões de análise de gráficos em cada área aí cada um trabalha fazendo projetos mais específicos em cima disso. Talvez o pedagógico, a pauta da reunião, da parceria, poderia ajudar ainda mais.” (PROFESSOR D, 2018).</p> <p>“Da parte da supervisão precisa melhorar. Porque o foco da escola são os alunos. Nossa prática dentro da sala de aula junto com o restante da escola, ou seja, professor, aluno e supervisão...não sei se é por tanta burocracia que tem, que a SRE cobra, o estado cobra, todo dia um papel, uma pesquisa..., mas deixa a desejar” (PROFESSOR D, 2018).</p>
Professor E	<p>O professor aponta que existe no município uma total falta de comunicação entre as escolas. Ele acredita que tal comunicação facilitaria a aprendizagem dos alunos no ingresso no EM.</p> <p>“[...] eu acho que se tivesse uma comunicação para os professores de matemática e até mesmo de português trabalharem mais com esses alunos, igual no caso de matemática, procurar que eles aprendessem mesmo a fazer os cálculos, facilitaria muito. Eu acho que falta comunicação entre as escolas.” (PROFESSOR E, 2018).</p>
Professor F	<p>Nas reuniões de módulo II. A professora destaca que há pouca resistência ao que é exposto pela equipe pedagógica.</p> <p>“se há resistência é mínima. Eu acredito que mais de 90% abraçam a causa e aceita sim o que é colocado... a grande maioria, a gente vê que tem esse compromisso e essas responsabilidades através desses resultados, melhorar suas práticas, para melhorar os resultados.” (PROFESSOR F, 2018).</p>
Professor G	<p>“Tem sido feito bastante e o ano passado eu comecei bem pra baixo, esgotada, e eu percebi que com a ajuda daquelas reuniões que a gente fez à noite, para olhar os projetos, pra colocar os pontos chaves, eu me senti mais tranquila, eu consegui executar os trabalhos da maneira correta.” (PROFESSOR G, 2018).</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Os professores C, D e F expõem suas opiniões sobre a maneira que eles acham mais interessante de se fazer o acompanhamento pedagógico que corrobora

com o conceito de escola eficaz¹⁹. A escola experimentou fazer reuniões pedagógicas por área, o que gerou bons frutos. Delas surgiram as sementes dos principais projetos da escola. O que eles sentem dificuldade é na condução dessas reuniões. Segundo eles, só devem conduzir reuniões de área se o condutor for da área, ou seja, reuniões da área de exatas, conduzidas por um professor da área (não um pedagogo). O fato é que alguns professores não confiam plenamente no serviço de supervisão pedagógica da escola.

Ferreira (2016) aponta um conjunto de competências do líder na gestão escolar, evidenciando os conhecimentos, habilidades e atitudes do líder na busca por resultados satisfatórios.

Nota-se, portanto, que o exercício eficaz da liderança representa um desafio, cuja superação depende da aquisição de competências adequadas. Algumas dessas competências estão destacadas a seguir. Capacidade de atuar como um educador de sua equipe; Habilidade para consolidar os poderes individuais em um poder da equipe; Disposição para valorizar a opinião dos liderados; Capacidade de gerar entusiasmo e comprometimento; Foco na busca do aprendizado contínuo; Capacidade de conviver com a incerteza; Habilidade de exercer a “liderança invisível”; Compromisso com a qualidade de vida; Comprometer-se com resultados (FERREIRA, 2016).

A opinião do Professor E de que falta comunicação entre as escolas do município evidencia distanciamento que a educação do município está inserida. Escolas da mesma rede não se conhecem, mesmo que uma receba os alunos da outra. Dentre as competências de um líder elencadas por Ferreira (2016), para que se busquem resultados satisfatórios, um gestor deve ter a capacidade de atuar com sua equipe de forma que proporcione essa comunicação entre as escolas, visto que, muitos professores atuam em mais de uma escola e até em redes de ensino distintas. Esse foco na busca desse aprendizado contínuo demonstra um compromisso com a qualidade de ensino, com os resultados, com a qualidade de vida dos alunos.

¹⁹ “A definição mais corrente para escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho. (...) acrescenta um ‘valor extra’ aos resultados dos alunos em comparação com outras escolas com um corpo discente semelhante” (BROOKE, 2010, p. 1).

Nesta seção foram apresentadas as análises das percepções dos sujeitos da pesquisa em relação à segunda dimensão dos fatores intraescolares formação/prática docente e as influências sobre o desempenho escolar no Proeb na EEL no 3º ano do EM em Matemática. Na próxima seção, apresentaremos a terceira e última dimensão dos fatores intraescolares definidos como categoria de análises neste trabalho.

2.9 ANÁLISE SOBRE CLIMA ESCOLAR

Serão apresentadas, nesta subseção, as análises das questões sobre a terceira dimensão dos fatores intraescolares, o clima escolar, e a suas influências no desempenho escolar da EEL, no 3º ano do EM nas avaliações do Proeb.

Nesta última dimensão de análise sobre os fatores intraescolares, adotamos a categorização dos fatores internos apresentada por Mesquita (2009): gestão/organização escolar, formação/prática docente e clima escolar possuem uma função apenas de caráter analítico, tendo em vista que tais fatores se interligam dentro do ambiente escolar. Ressalta-se que tal afirmação é um pacífico na literatura estudada, visto que, a influência da organização escolar sobre o clima escolar, pode promover mudanças na prática docente e, por consequência, no rendimento dos alunos.

Ressaltam-se que, para fins analíticos, conforme apresentados na presente proposta de análise, trataremos isoladamente os fatores intraescolares, porém, é sabido que os contextos se entrelaçam, visto que, na realidade, encontraremos fatores que compõem mais de um contexto e comumente, um contexto pertence a outro (CANDIAN; REZENDE, 2013a).

Neste eixo de questões sobre o clima escolar, perguntamos às vice-diretoras, supervisoras e professores como se dão as relações existentes entre os diferentes atores que compõem a escola e qual a importância para o processo de ensino aprendizagem.

Sintetizamos a percepção dos entrevistados sobre as relações entre os atores no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Percepção dos entrevistados sobre as inter-relações entre atores escolares

(Continua)

Percepção das relações	Atores		
	Vice-Diretoras	Supervisoras	Professores
Gestor X Alunos	<p>“Acho que a gente, enquanto gestor, respeita o aluno. Sabemos que estamos a serviço deles...e entre os alunos é positivo, sim” (VICE-DIRETORA C, 2018).</p> <p>“Acho que tem uma relação boa, Sérgio. Não vejo ninguém assim... só aparece um e outro que reclama um pouquinho. Mas a relação é boa!...Minoria que reclama” (VICE-DIRETORA C, 2018).</p>	<p>“É uma boa relação. Tanto o diretor quanto as vice-diretoras. Eles têm uma ligação muito forte com os alunos. Eles estão conseguindo conversar deixar que os alunos deem sua opinião e pensando nessa opinião para poder fazer desenvolver seu trabalho” (SUPERVISORA A, 2018).</p> <p>“É boa, procura aproximar do aluno, buscando e orientando, quando precisa...” (SUPERVISORA B, 2018).</p>	<p>“Eu vejo a gestão da escola tranquila com os alunos, porque eu acho que vocês respeitam o aluno em todos os direitos deles. Então isso aí é a parte mais importante, o aluno essa ideia e também e também o fato de vocês não discriminar ninguém.” (PROFESSOR A, 2018)</p> <p>“Eu vejo que vocês dão muita liberdade para os alunos.... inclusive a escola é muito prestativa em relação às necessidades dos alunos, até as coisas que talvez não seria de responsabilidade da escola, eu percebo que a escola está sempre aberta e sempre disposta a ajudar o aluno que é necessitado, por exemplo, a questão do Enem, do SASI (vestibular Seriado da UFVJM), você como diretor... percebo seu interesse e sua dedicação. Então os alunos têm muita proximidade intimidade com você. Eles se sentem à vontade em te procurar porque sabe que você está sempre disponível.” (PROFESSORA F, 2018)</p> <p>“O clima aqui é favorável... não tem aquele clima de um tá querendo passar por cima do outro...eu acho que o aluno ele se sente mais valorizado todo mundo tá procurando trabalhar para o bem do aluno” (PROFESSORA E, 2018).</p> <p>“Eu enxergo como uma relação tranquila, porque volta e meia, os alunos me pedem licença... ‘deixa eu ir lá na direção pedir pra fazer minha inscrição no Enem, pra fazer uma coisa ou outra, isenção da taxa do Enem, ou pra conversar sobre formatura...’, então pelo que eu vejo os alunos comentando pelo que eles me pedem pra sair da</p>

(Continuando)

			sala pra conversar com você me dá entender que existe um bom relacionamento sim” (PROFESSORA B, 2018)
Gestor X Professores	<p>“A união, o entrosamento. Porque eles entrosam. Mas sempre têm aquelas pessoas não entrosam, mas também não... porque toda escola tem”. (VICE-DIRETORA C, 2018)</p> <p>“Favorável! Eu considero... Cem por cento não existe. Mas...” (VICE-DIRETORA C, 2018).</p>	<p>“Há uma boa relação e isso é importante para que a gente consiga fazer um trabalho diferenciado. Aqui a direção está sempre aliada... por se uma cidade pequena, acho que isso ajuda muito.” (SUPERVISORA A, 2018).</p> <p>“Também há um clima de amizade. tranquilo de respeito. É um clima muito bom aqui na escola” (SUPERVISORA B, 2018).</p>	<p>“Eu acho perfeita. Na verdade, o que eu acho que destoa, às vezes, é justamente aquele professor que não quer apresentar trabalho...” (PROFESSOR A, 2018)</p> <p>“...tem bom relacionamento profissional... é uma escola onde a nós não temos visto discussões, não temos visto desentendimentos...” (PROFESSORA B, 2018)</p> <p>“Eu já trabalhei em outras escolas e para mim aqui é a melhor que tem. Aqui é ótimo, tanto alunos, Professor, diretor... todos os funcionários, em geral, aqui é muito bom. O Clima que é excelente para gente trabalhar” (PROFESSOR E, 2018)</p>
Professores X Alunos	<p>“Agressivo não é não. Acho que tem uns conflitos sim... mas o clima é razoável... bom... Se o aluno, ele não gosta do professor... ele não tá nem aí...ele não vai fazer nada! Aquela aula ele não quer nem assistir.” (vice-diretora B, 2018)</p> <p>“... se o aluno não gosta do professor... seria quase inviável aprender. Porque se você não gosta e não acredita no que a pessoa está falando, você não tem interesse nenhum.” (VICE-DIRETORA A, 2018)</p>	<p>“A maioria sim!... Nós temos professores que fazem a diferença. Eles conseguem planejar aulas boas, eles conseguem ser bons professores, tá em contato com aluno, conversar, dialogar com alunos, mas eu já encontrei a situação de professor que não tinha... que teve problema em sala de aula por não conseguir... atingir o objetivo... acredito que por falta de planejamento da aula também, não tinha manejo de turma, então tudo isso interferiu naquela aula.” (SUPERVISORA A, 2018)</p> <p>“Eles tratam com respeito, com amizade, aproximam também do aluno, tentam ajudar. Há sim os indisciplinados que talvez por um</p>	<p>“Acho que é 60, 70%. Nós temos aí uns 30% que não são...porque se o cara não trabalha, por gostar, por ter prazer naquilo, é lógico que o aluno sente e ele vai suportar a aula do cara.” (PROFESSOR A, 2018)</p> <p>“A gente sempre tá vendo professor brincando com os alunos.” (PROFESSOR B, 2018)</p> <p>“Na grande maioria, eu percebo que é bacana... a grande maioria com quem eu tenho mais contato isso é positivo....” (PROFESSOR F, 2018).</p> <p>“Às vezes tem gente reclamando de um ou outro professor [...]” (PROFESSORA C, 2018)</p> <p>“Eu não vejo problemas mais sérios...comigo a relação é muito boa.”(PROFESSOR A, 2018);</p>

(Conclusão)

		<p>motivo ou outro tenta talvez a indisciplina, eu acho assim que é uma forma que o aluno tem que chamar atenção do professor, de chamar atenção da direção, da supervisão para algum problema para alguma coisa. (SUPERVISORA B, 2018).</p>	
<p>Alunos X Alunos</p>	<p>“Tem umas <i>picuinhas</i> com relação à idade, mas eu acho tranquilo” (VICE-DIRETORA A, 2018).</p> <p>“agora estou à tarde... mas de manhã é tem mais alunos, mas eles entrosam mais. E é menos conflitante que à tarde” (VICE-DIRETORA B, 2018).</p> <p>“Quase sempre bom, poucas exceções.” (VICE-DIRETORA C, 2018).</p>	<p>“À noite o clima é muito bom.” (SUPERVISORA A, 2018)</p> <p>“É também um Clima Bom. Na hora do recreio, na entrada, há poucas desavenças” (SUPERVISORA B, 2018).</p>	<p>“Bom, mas podia melhorar porque temos um grande problema aqui: os alunos se dividem desde a primeira turma, que eles sempre têm aquela resistência de entrosar” (PROFESSOR D, 2018).</p> <p>“Bacana também. E eu acho bacana. E eu acho que isso também é papel do professor. De propiciar isso na sala de aula. Esse clima de ajuda mútua, de parceria com os colegas, de se preocupar, de se oferecer, de ajudar...” (PROFESSORA F, 2018).</p> <p>“Tem umas brincadeiras, mas nada assim tão grave” (PROFESSOR A, 2018).</p> <p>“Nossa clientela é muito supérflua, pois eles acham que a gente tem que tratá-los bem acima de qualquer coisa. Independente do tratamento que eles nos dão. Alguns deles não tem o respeito. Mais no ensino fundamental” (PROFESSORA G, 2018).</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Comparando as respostas dadas pelas vice-diretoras, supervisoras e professores no Quadro 8, observamos que há um consenso sobre uma boa relação entre a equipe gestora e os alunos no interior da escola. Vale ressaltar a percepção dos entrevistados no que se refere à preocupação da gestão da escola com o sucesso do aluno após sua saída da instituição.

Na segunda categoria de interações “Gestão *versus* Professor”, embora haja concordância que existe um bom relacionamento, percebemos uma exceção no depoimento do Professor A quando ele aponta que, às vezes, alguns professores não querem apresentar trabalho que acabem “destoando” do resto da equipe.

Em relação a “Professor *versus* Alunos”, as vice-diretoras, as supervisoras e a maioria dos professores convergem nas respostas. Para eles, há problemas de relacionamento entre alguns professores e alunos. São apontados diversos problemas nesta relação: má vontade em ensinar e, conseqüentemente, má vontade em aprender; professores com pouco ou nenhuma paciência com os alunos; indisciplina nas aulas dos professores que não planejam suas aulas; falta de fé no aprendizado dos alunos; dentre outros. Vale destacar que os entrevistados que apontam tais problemas afirmam que esse comportamento é por parte de um percentual pequeno de professores e que a maioria não age assim.

A última categoria de interações questionadas aos entrevistados foi a relação “Aluno *versus* Aluno”. Cada vice-diretora atua em um turno, assim, as percepções variam de acordo com o horário de trabalho. O turno matutino é o que apresenta um bom clima escolar. À tarde, conforme aponta a vice-diretora B, é o que tem mais conflitos. Para a gestora, o vespertino apresenta problemas sérios de indisciplina, tendo que frequentemente, acionar a polícia militar, o conselho tutelar e convocar os responsáveis para resolver problemas como agressões físicas e verbais, uso de bebidas alcóolicas e drogas, dentre outros registrados nos livros de ocorrências escolares.

Podemos perceber que nas respostas das supervisoras esses conflitos não aparecem, visto que, a supervisora A trabalha à noite e a supervisora B de manhã. Vale esclarecer que não foi possível entrevistar o supervisor do turno vespertino porque ele aderiu à greve e quando esta terminou o servidor, aprovado em concurso, foi empossado em outra escola. É importante ressaltar que, embora haja conflito entre os alunos e problemas de indisciplina, os entrevistados que

destacaram tais pontos negativos afirmam que esse comportamento entre os alunos não é generalizado e sim casos isolados.

Além das questões levantadas no Quadro 8, obtivemos as seguintes respostas referentes a como as interações entre os diferentes atores escolares influenciam positivamente no processo de ensino aprendizagem:

Muito, muito, muito... Porque quando você tem uma relação saudável, de respeito, tudo fica mais fácil. E confiança é importante. Com relação ao aluno com relação ao colega... (VICE-DIRETORA C, 2018).

Contribui muito! Importantíssimo, porque o aluno se sente seguro, protegido, ele sente que as pessoas estão preocupadas com ele, que querem o melhor para ele, que quer que ele tenha sucesso... e essas relações relações bacanas de amizade, de confiança, é lógico que vai propiciar um ambiente favorável à aprendizagem (PROFESSOR F, 2018).

Ele vai aprender melhor...ele vai gostar mais de vir à escola, ele vai gostar mais de estar naquela aula, aqui, por exemplo, nós temos a merenda que é uma delícia....(risos), mas além disso, tem as brincadeiras que os professores fazem, ele vai se sentir melhor...isso vai propiciar uma melhor aprendizagem.... (PROFESSOR D, 2018).

As falas dos três entrevistados acima sintetizam as percepções dos demais sujeitos pesquisados; em razão disso, trazemos apenas elas para analisarmos a importância da inter-relações existentes na escola para que se tenha um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem dos alunos. Pelo discurso dos três entrevistados, bem como dos demais, percebemos que todos concordam que os relacionamentos são essenciais para a construção de um bom ambiente de aprendizagem. Outro aspecto destacado na entrevista foi a necessidade de melhoria das ações de afetividade entre professores alunos e funcionários. Segundo o Professor D:

Nossa escola tem um relacionamento muito bom, no geral. Mesmo tendo um professor ou outro funcionário que não tenha... talvez responda mal o aluno...não tenha certa paciência, mas no geral tem um bom relacionamento (PROFESSOR D, 2018).

Nesse contexto, a vice-diretora A aponta que “o clima aqui é difícil na secretaria e entre cantina e professores.” (VICE-DIRETORA C, 2018). A entrevistada respondeu referindo-se, segundo ela, o distanciamento que os setores da cantina e da secretaria têm com os demais setores da escola. Ressalta-se que, nas atas que

registram as reuniões administrativas da escola, aparecem reclamações dos funcionários quanto ao tratamento de alguns professores a esses servidores. Por outro lado, os professores não entendem o porquê do não entrosamento da maioria dos funcionários desses setores. Segundo o professor A “o clima é favorável. A prova disso é que quando você propõe uma festa junina da escola todo mundo vem. Você não vai na festa da escola que você não gosta” (PROFESSOR A, 2018). Porém, nas confraternizações realizadas pela escola a presença desses funcionários não ultrapassa os 20%, enquanto os demais setores a presença chega perto de 80%. Tal afirmação, corrobora com a opinião da supervisora A:

Eu já trabalhei em todas as escolas de Ladainha, estaduais e das municipais, em uma. Então, eu vejo que tem um diferencial. Eu já até comentei uma vez que eu me sinto feliz de estar trabalhando aqui por ver o dinamismo, a participação, que tem uma visão diferente, uma participação diferente (SUPERVISORA A, 2018).

Concluído a análise dos resultados da pesquisa sobre o eixo o clima escolar nas entrevistas com as três vice-diretoras, duas supervisoras e sete professores, enfatizamos o contexto inter-relacional.

Rezende e Candian (2013a, p. 29) conceitua sobre o contexto inter-relacional do clima escolar:

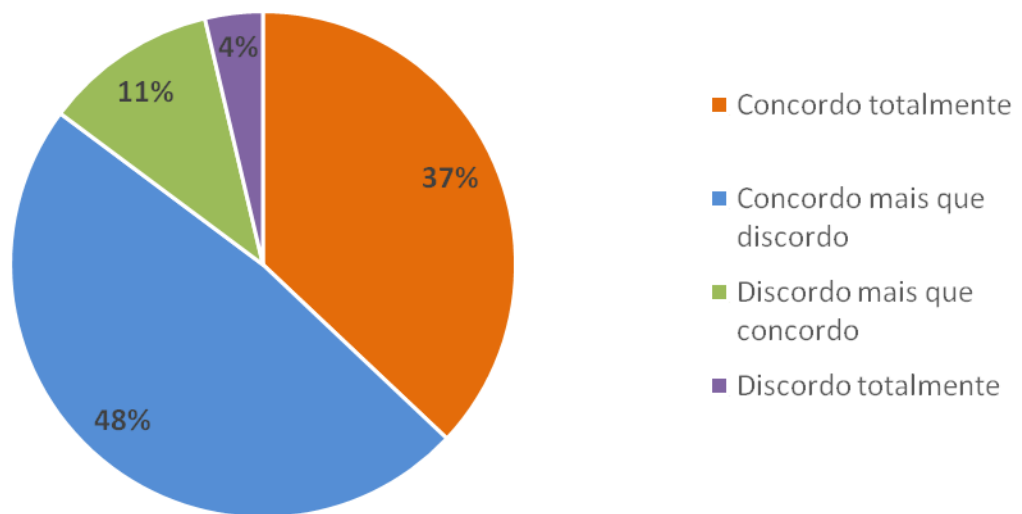
Contexto inter-relacional: envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes (REZENDE; CANDIAN, 2013a, p. 29).

Com o conceito acima, o autor nos remete à percepção de que o aluno junto ao professor e ao diretor têm em relação ao seu bem-estar. Nesse sentido, percebemos que, para melhorar a aprendizagem dos alunos, é necessário que a equipe de profissionais da escola atue na promoção desse ambiente favorável. Vale destacar que alguns entrevistados apontaram a participação das famílias dos alunos como fator essencial no sucesso do desempenho escolar.

Apresentamos a seguir o resultado do quinto bloco de questões do questionário aplicado aos alunos denominado “Clima Escolar”. Reiteramos que os

percentuais que aparecem nos Gráficos entre 7 a 11 apresentados a seguir, correspondem ao percentual válido, ou seja, o total de alunos que responderam sem considerar as respostas brancas ou nulas. A primeira questão deste bloco de perguntas, representada pelo Gráfico 9, trata da relação dos alunos com o diretor da escola.

Gráfico 7 – Bom relacionamento entre diretor e alunos (n=54)

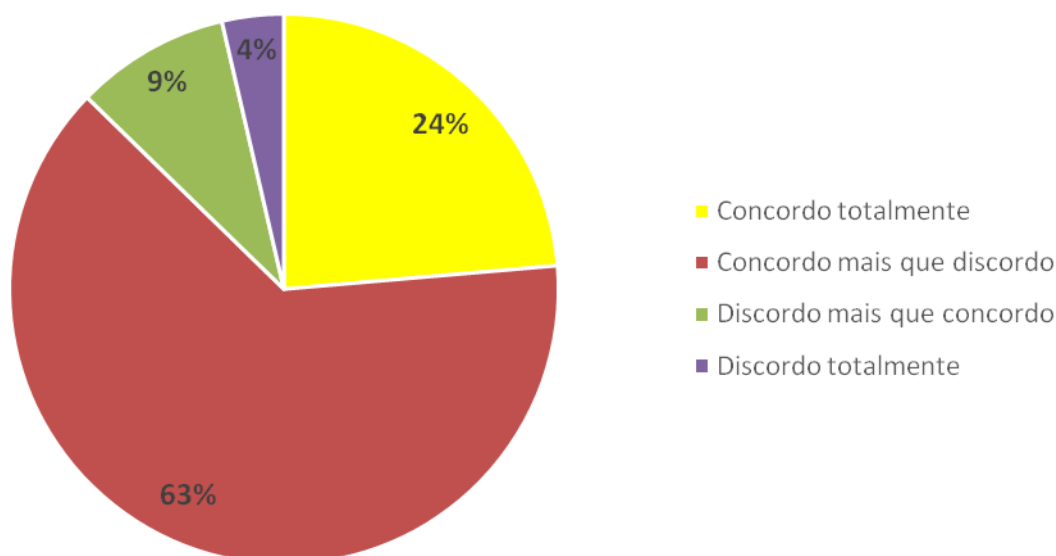


Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Observamos que a 37% dos alunos concordam totalmente que a relação com diretor é boa e outros 48% concordam mais que discordam. Podemos considerar, com esses percentuais, que há um bom relacionamento entre diretor-aluno. No entanto, não podemos desconsiderar que 15% dos alunos não entendem assim. Assim, a equipe gestora precisa refletir acerca desse percentual, levando em conta o seu papel de criar um ambiente favorável segundo o conceito apresentado por Rezende e Candian (2013a).

A questão seguinte do questionário, representada pelo Gráfico 8, indica a relação professor-aluno.

Gráfico 8 – Boa relação entre professores e alunos. (n=54)



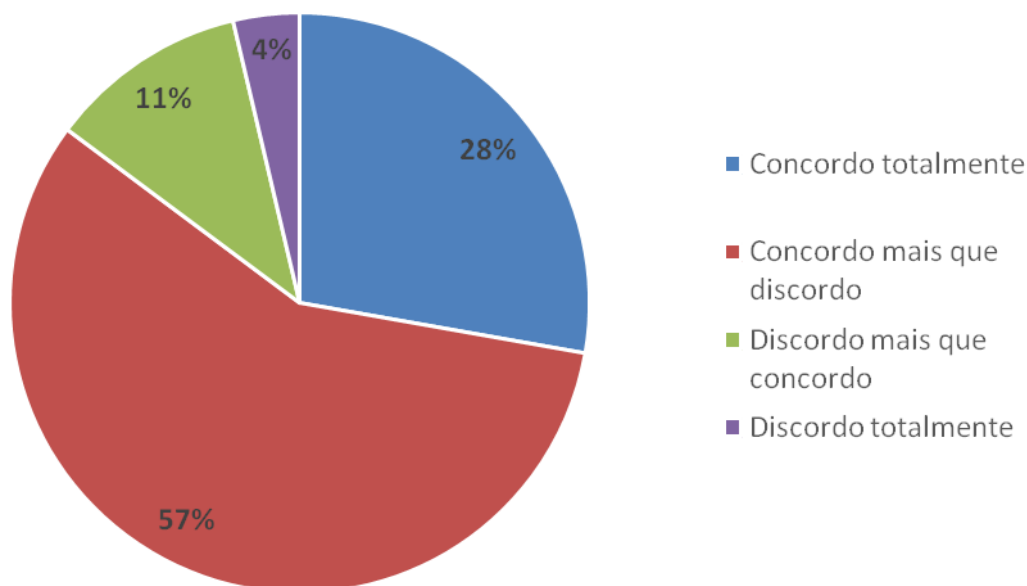
Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Percebemos que os percentuais de concordância, mesmo parcial, apontam para um bom relacionamento entre professores e alunos, o que corrobora com as opiniões dos entrevistados quando afirmam que os problemas aparecem apenas em casos isolados. Porém, esses problemas não podem ser ignorados, pois há situações em que alguns professores, especificamente da EJA, negligenciam o ensino por não acreditar na capacidade dos alunos, conforme aponta a supervisora A:

Isso aí a gente tem que melhorar. Essa fé no aluno, acreditar no aluno... até mais cobrar mais do aluno, independente dele ser da Educação de Jovens e Adultos, ele está ali, ele tem o direito de aprender e ter uma educação de qualidade... porque quando o professor acredita no aluno ele começa... não digo cobrar, de cobrança ruim, mas não cobrança boa de investir um aluno, eleva a auto estima que ajuda também no ensino-aprendizado (SUPERVISORA A, 2018).

O Gráfico 9, a seguir, representa a resposta dos alunos acerca da inter-relação com seus colegas.

Gráfico 9 – Bom relacionamento entre professores e alunos

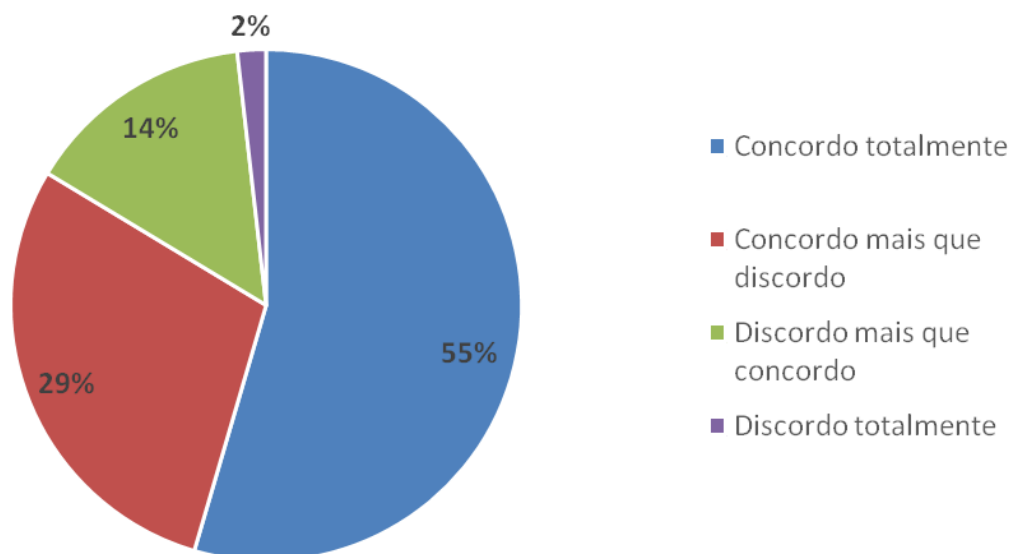


Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Percebemos que o percentual de respostas que apontam um bom relacionamento entre alunos é semelhante ao do Gráfico 8 que indica a interação professor-aluno.

O Gráfico 9 aponta para a percepção de acolhimento dos alunos. Podemos averiguar que o percentual acima de 80% de avaliação positiva no que se refere à acolhida indica uma boa interação da escola com os alunos.

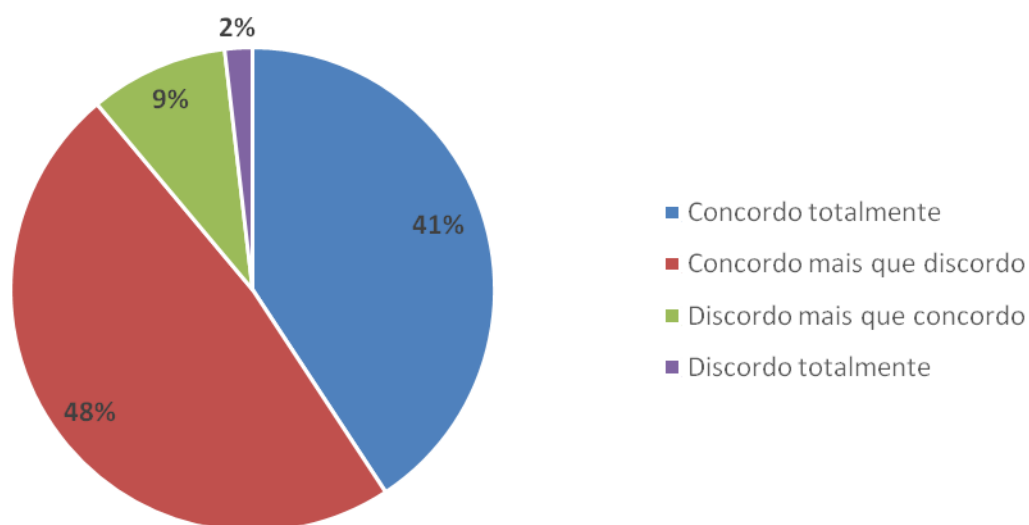
Gráfico 10 – Bom relacionamento entre escola e alunos (n=54)



Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Outro dado relevante diz respeito à percepção dos alunos quanto ao clima escolar. Uma visão positiva da escola, aos olhos dos alunos, pode promover boas condições de aprendizagem. O Gráfico 11, a seguir, apresenta a percepção geral dos alunos em relação ao clima escolar.

Gráfico 11 - Clima Escolar na Escola: É bom! (n=54)



Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Percebemos que, aproximadamente, 90% dos alunos concordam, no todo ou em parte, que o clima escolar é bom. Candian e Rezende (2013b), discorrem sobre a relação entre clima, desempenho e gestão escolar e os resultados em avaliações externas:

Há evidências de que escolas semelhantes no que se refere à condição dos seus alunos, mas que se distinguem pela qualidade do clima escolar observado pelos alunos e pelas melhores práticas de gestão, afetarão de modo diferente o aprendizado de seus alunos. Dito de outro modo: a diferença que a escola faz no aprendizado dos alunos está relacionada à percepção que eles têm da qualidade do seu clima escolar e à opinião dos diretores sobre as práticas de gestão e ambiente escolar, como medido neste trabalho (CANDIAN; REZENDE, 2013b, p. 477).

Constatamos, por este bloco de questões sobre o “clima escolar” do questionário dos alunos, elaborado pelo CAEd em 2016, que a percepção dos

alunos é positiva e que o contexto inter-relacional do clima escolar pode influenciar o desempenho escolar dos alunos nas avaliações externas.

Mesmo tendo avaliações positivas, tanto nas entrevistas, quanto no questionário dos alunos, a equipe escolar deve refletir sobre esses resultados. Nesta oportunidade, devem-se identificar em quais aspectos as interações podem ser aperfeiçoadas visando aumentar o percentual de alunos que percebam o contexto como de “confiança e bem-estar entre os agentes” (CANDIAN; REZENDE, 2013a, p. 29).

Oliveira (2015) discorre sobre os impactos de fatores externos que interferem no desempenho dos alunos:

vários outros estudos que associam a escolaridade dos pais ao nível socioeconômico dos alunos, há uma infinidade de outros fatores referentes ao *background* social dos alunos que ficam de fora deste controle: a composição familiar, o efeito da vizinhança, o apoio e suporte dos pais ao estudo, entre outros (OLIVEIRA, 2015, p. 201).

A autora destaca a necessidade de “refletir sobre os conceitos de gestão, liderança e clima escolar”. Para ela, tais elementos são “integradores e não isolados”. Na pesquisa realizada por Oliveira (2015, p. 202) chega à conclusão de que os dados obtidos parecem

[...] indicar combinação de uma atuação presente do diretor especialmente na construção e manutenção de um clima adequado para a aprendizagem, e o seu reconhecimento enquanto líder são elementos importantes para a qualidade do trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos. Entre as escolas analisadas, a manutenção da ordem e da disciplina na escola foi reconhecida como fundamental entre as tarefas do diretor (OLIVEIRA, 2015, p. 202).

Encerramos as entrevistas perguntando quais fatores intraescolares, na percepção dos entrevistados, eles atribuíam ao desempenho da escola no Proeb. Para as vice-diretoras faltam aos professores de Matemática o mesmo empenho e vontade que os seus colegas de Língua Portuguesa. Para elas, o desinteresse dos alunos está intimamente ligado a esse fator. Elas destacam as mudanças pedagógicas dos professores de LP obtiveram a partir das análises dos resultados das avaliações externas e as avaliações diagnósticas.

As supervisoras apontam dificuldades metodológicas por parte dos professores de matemática, o que gera, segundo elas, a repetição de práticas que não geram resultados positivos. No entanto, destacam as aprovações dos alunos em vestibulares de Universidades Federais justamente nas áreas das ciências exatas.

Os professores em sua maioria destacam o potencial dos alunos da escola. Porém, a totalidade dos professores de Matemática acredita que as avaliações externas estão desfocadas da realidade do que é ensinado dentro das salas de aula, alegam que o que ensinam está distante do que é avaliado. Tais afirmações evidenciam que, mesmo conhecendo os resultados, alguns professores ainda resistem em modificar suas práticas pedagógicas.

Este capítulo foi constituído por três partes: na primeira apresentamos o referencial teórico utilizado na fundamentação do estudo dos fatores intraescolares, na segunda fizemos uma descrição do percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa documental e empírica e na terceira parte realizamos a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, composta de quatro seções. Na terceira parte do capítulo procuramos confirmar a hipótese levantada como ponto de partida deste estudo de caso, procurando responder o problema de pesquisa, os possíveis fatores intraescolares que interferem no baixo desempenho das avaliações em Matemática no Proeb, na EEL, a partir da percepção da equipe pedagógica, dos professores e dos alunos.

A seguir, apresentamos o Quadro 9 que apresenta a síntese dos achados da pesquisa que norteia as proposições que estarão presentes no capítulo 3.

Quadro 9 - Síntese dos achados da pesquisa

(Continua)

Eixos de análise	O que a pesquisa mostrou
Gestão / organização escolar	A gestão é vista como democrática e se esforça para a melhoria do desempenho dos alunos e do bem-estar dos funcionários; Realiza análises dos resultados das avaliações externas; Precisa melhorar a comunicação entre os setores da escola; Precisa se fazer mais presente no monitoramento das ações pedagógicas da escola, apoiando os professores; Melhorar o incentivo à participação das avaliações externas; Apoia os projetos da escola.
Formação/prática docente	Alguns professores mudaram as práticas pedagógicas após análise dos resultados das avaliações externas; Os docentes acreditam que aulas práticas despertam mais interesse; Há um senso comum no que se refere ao desinteresse do aluno e a baixa participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos;

(Conclusão)

	A escola deve promover formação continuada para os professores após análises dos resultados das avaliações externas e internas; Os alunos percebem os esforços dos professores objetivando a melhoria do ensino; Necessidade de intercâmbio com escolas de origem dos alunos que ingressam no sexto do EF e 1º ano do EM.
Clima escolar	No geral o clima da escola é bom; O bom clima auxilia na boa execução dos projetos da escola; O clima favorável pode ser o responsável pela evolução dos resultados nas avaliações externas e internas; Entre os alunos o clima precisa melhorar; Entre os funcionários do administrativo e os professores o clima não é tão bom; Há uma sensação de ordem e respeito na escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

De acordo com Candian e Rezende (2013a), o clima escolar não pode ser medido em si, mas pode ser percebido pelos agentes envolvidos (professores, alunos, diretores e demais funcionários). Os autores apresentam quatro contextos de clima escolar que facilitam a compreensão possibilitam a mensuração por um a série de indicadores: Contexto imaginativo, que envolve a percepção do ambiente escolar como incentivador da criatividade e da imaginação; o contexto instrucional, que a percepção de um ambiente propício à aprendizagem; o contexto inter-relacional, que diz respeito a qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes e o contexto normativo, envolvendo as relações de autoridade e o grau de respeito ao cumprimento das regras internas da escola.

Vale ressaltar que, após a elaboração e aprovação dos roteiros de entrevistas, a escola pesquisada recebeu informações acerca das aprovações dos alunos do 3º ano do EM nos processos seletivos das Universidades Federais. Tais informações constavam que seis alunos da escola foram aprovados em UF e todos em cursos de Engenharia, Licenciaturas em Matemática e Física, ou seja, em cursos cujo conhecimento e habilidades em Matemática são exigidos. Perguntados sobre esse paradoxo, todos os entrevistados elencaram dois fatores primordiais no sucesso dos alunos: força de vontade e participação da família na vida escolar desses alunos. Ribeiro-Passos, Tomaz e Araújo (2017) apontam que pesquisas na Europa e nos Estados Unidos na década de 1960 mostravam o impacto das características socioeconômicas das famílias sobre o desempenho dos alunos. Essas pesquisas, segundo as autoras, afirmam que o “desempenho dos alunos estava relacionado às características morfológicas das famílias, como renda, nível

de instrução e ocupação dos pais, número de filhos, entre outros” (RIBEIRO-PASSOS; TOMAZ; ARAÚJO, 2017, p, 236). Nogueira (2005) sobre esses estudos, discorre:

[...] as vantagens econômicas tinham sobre o desempenho escolar um efeito menor do que aqueles dos fatores socioculturais (nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos etc.). Assim, certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitar ao êxito escolar, devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los etc (NOGUEIRA, 2005, p. 564).

Ressaltamos que os objetos do nosso estudo são os fatores intraescolares que influenciam no desempenho dos alunos do 3º ano do EM, em Matemática, porém, o fato de todos os entrevistados elencarem o papel da família no sucesso dos alunos merece a presente menção.

A partir das análises das respostas das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, apresentaremos no próximo capítulo algumas ações para melhoria dos fatores intraescolares que poderão subsidiar a gestão escolar na melhoria do desempenho escolar que comporão o Plano de Ação Educacional (PAE).

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS FATORES INTRAESCOLARES NA MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

No Capítulo 1, apresentamos um breve histórico das avaliações externas na educação pública brasileira como política educacional voltada ao diagnóstico da qualidade da educação nacional, contextualizando como essa política nacional se consolidou como instrumento de (re) orientação das políticas públicas educacionais e como elas levaram à criação de sistemas próprios de avaliação pelos estados da federação, incluindo o Estado de Minas Gerais, que no ano 2000 implanta seu sistema próprio denominado Simave. Apresentamos também o desempenho em Matemática dos alunos brasileiros nas avaliações do Pisa, comparando-os com os resultados nacionais. Foi feita a contextualização da EEL dentro do sistema estadual de ensino no Simave nas avaliações de 2011 a 2016 no componente de Matemática no 3º ano do EM. Procuramos compreender como os resultados alcançados pela escola são influenciados pelos fatores intraescolares, visando alcançar as metas educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

No capítulo 2, registramos as percepções dos atores pesquisados por meio de entrevistas com a equipe de gestão da escola e docentes do 3º ano do EM e dos resultados dos dados coletados da aplicação do questionário do aluno, elaborado pelo CAEd em 2016. Com base nas análises da pesquisa, apresentaremos no presente capítulo um PAE, cujo objetivo é desenvolver os aspectos internos que precisam de ações mais efetivas e que podem contribuir para a melhoria do desempenho.

Na apresentação do PAE, utilizaremos a ferramenta do método 5W2H, que de acordo com Ferreira (s/d) “é simples e eficiente, podendo servir de base à definição de planos que se revelem de fato compreensíveis por todos e, em decorrência, com maior facilidade para serem bem-sucedidos” (FERREIRA, 2017). Corroborando com Ferreira (2017), Lisboa e Godoy (2012, p. 38) afirmam que essa metodologia tem a vantagem de apresentar o conhecimento estrutural das ações propostas:

A técnica 5W2H é uma ferramenta simples, porém poderosa, para auxiliar a análise e o conhecimento sobre determinado processo, problema ou ação a serem efetivadas, podendo ser usado em três etapas na solução de 149 problemas: a) Diagnóstico: na investigação de um problema ou processo, para aumentar o nível de informações

e buscar rapidamente as falhas; b) Plano de ação: auxiliar na montagem de um plano de ação sobre o que deve ser feito para eliminar um problema; c) Padronização: auxilia na padronização de procedimentos que devem ser seguidos como modelo, para prevenir o reaparecimento de modelos (LISBÔA; GODOY, 2012, p. 38).

A técnica denominada 5W2H consiste em uma ferramenta de gestão de qualidade com vista à obtenção de resultados. É utilizada por meio de um plano de ação composto de passos claros e objetivos, que visam responder as questões do Quadro 10.

Quadro 10 – Componentes da Ferramenta 5W2H

Ferramenta 5W2H			
5W	What	O quê?	O que será feito?
	Who	Quem?	Quem será responsável?
	Where	Onde?	Onde a ação acontecerá?
	When	Quando?	Quando ela ocorrerá?
	Why	Por quê?	Por que, qual a importância?
2H	How	Como?	Como será desenvolvida?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custa a execução?

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Podemos perceber pelo Quadro 10 que resume em sete definições essenciais que serão buscadas no presente plano de ação, partindo de expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H, conforme explicado no referido quadro.

3.1 PROPOSIÇÃO DE AÇÕES PARA A ESCOLA

As ações propostas para a escola levam em conta os três eixos de análises definidos com base na categorização apresentada por Mesquita (2009): organização/gestão escolar, formação/prática docente e clima escolar. As divisões propostas dos fatores intraescolares foram assim apresentadas apenas para fins analíticos e didáticos, visto que, eles se apresentam em inter-relações, isto é, na prática uma ação relacionada ao eixo organização/gestão reflete nos demais eixos e vice-versa.

Diante disso, nesta seção, apresentaremos as ações destinadas à escola, a saber: (i) Criação do grupo composto por gestores e professores da escola com a finalidade de estudar os resultados de desempenho e contextuais do Proeb; (ii)

Reestruturação e funcionamento do colegiado e criação do grêmio estudantil; (iii) Funcionamento do conselho de classe de acordo com a legislação, e (iv) Seminário de divulgação do atual estudo sobre fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar.

3.1.1 Ações para o uso dos resultados do Proeb: apropriação pedagógica dos resultados.

Retomando as percepções dos atores investigados sobre como os fatores internos têm influenciado o desempenho escolar nas avaliações do Proeb, a pesquisa nos mostrou que a gestão precisa dar mais apoio pedagógico aos professores melhorando o monitoramento das ações pedagógicas, criando uma rede entre os setores da escola otimizando e ampliando a comunicação.

Nesse sentido, como primeira ação, com o objetivo de canalizar as ações visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, proponho que a equipe gestora – diretor, vice-diretoras e supervisoras pedagógicas, e todos os professores, analisem e estudem os resultados de desempenho (distribuição de alunos na escala de proficiência) e contextuais das avaliações externas. Para isso, propomos a criação de um Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP) para os resultados de desempenho e dados contextuais do Proeb.

Este grupo de estudos terá na sua composição a equipe gestora e os professores representantes por área de conhecimento ou por componente curricular, escolhidos pelos seus pares. O principal objetivo do grupo será estudar e divulgar os resultados de desempenho e contextuais da escola no Proeb para os membros da comunidade escolar. Este estudo e sua divulgação visam à apropriação pedagógica dos resultados, visando melhorar o ensino-aprendizagem e alcançar as metas educacionais acordadas com a rede estadual de ensino. As reuniões acontecerão no próprio espaço da escola, sem custos, pois serão utilizados materiais que já estão na escola. A frequência dos encontros será quinzenal, antes das reuniões de Módulo II, que acontecem, conforme determina o calendário escolar. Assim, a divulgação ocorrerá inicialmente para os professores e, posteriormente, para a comunidade escolar.

O próximo passo do grupo será buscar formação para os membros para que as informações contidas nos resultados sejam bem entendidas e posteriormente,

bem explicadas. Para isso, buscaremos o setor de Capacitação Pedagógica da SRE de Teófilo Otoni, na implementação desta ação.

Como membro da equipe de gestão da escola, proponho-me, neste primeiro momento, a coordenar o grupo junto aos demais membros da equipe pedagógica. Para tanto, destinaremos e estruturaremos uma sala para realização das reuniões, dentro do espaço físico da escola.

Esta seção inicial de apropriação dos resultados pela equipe de gestão está descrita no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Ação junto à Escola: Criação e Implementação do GEP sobre os resultados de Desempenho e Contextuais do Proeb

O quê?	Criação e implementação de um Grupo de Estudo – GEP sobre os resultados de desempenho e dados contextuais do Proeb com os profissionais da escola.
Como?	Reuniões periódicas com a equipe para estudo e planejamento de atividades de divulgação dentro do planejamento escolar anual, identificando demandas e propondo formação continuada à equipe de professores.
Por quê?	Para apropriar dos resultados, divulga-los e formatar encontros de formação continuada da equipe pedagógica de acordo com os resultados de desempenho e dos dados contextuais.
Quando?	A partir de 2019, com reuniões quinzenais (de acordo com o calendário do Módulo 2).
Quem?	Diretor, vice-diretoras, supervisoras pedagógicas e professores representantes por componente curricular e/ou área do conhecimento.
Onde?	Nas dependências da escola (sala de reuniões).
Quanto?	Recursos materiais e humanos da própria escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Assim que for construído e definido o GEP, o passo seguinte é a formação dos professores representantes dos componentes curriculares ou área do conhecimento, para que eles se tornem multiplicadores dos estudos. Assim, apresentariam os estudos aos seus pares a análise e apropriação pedagógica da proficiência levando a possíveis alterações positivas nas suas práticas pedagógicas e melhoria do desempenho dos alunos. Fazendo isso, a escola estaria atendendo também às reivindicações dos professores para que as reuniões se tornem mais pedagógicas e menos administrativas. Para isso, é necessário a reorganização das reuniões de Módulo 2, que acontecem regularmente, quinzenalmente, aos sábados, podendo ser realizadas durante a semana, se assim for decidido.

3.1.2 Reestruturação e funcionamento do colegiado e criação do grêmio estudantil

A ação que propomos no Quadro 10, a seguir, apresenta-se como outro instrumento de fortalecimento dos fatores internos, por meio de uma maior participação de outros atores escolares, visando à construção de uma gestão democrática e de maior autonomia escolar, melhorando o processo de tomadas de decisões compartilhadas.

O colegiado da escola, composto por representantes dos funcionários, professores, pais e alunos, atualmente, funciona apenas para assinar documentos de prestações de contas, ou seja, tem um papel burocrático e tem pouca participação nas decisões pedagógicas da escola. A greve do ano de 2018 dificultou a realização de reuniões, visto que, funcionários e professores do colegiado aderiram à greve e não atendiam às convocações. Junte-se a isso, o fato de os alunos do colegiado, dependentes do transporte escolar, também não puderam atender às convocações mensais.

O incentivo à criação do Grêmio Estudantil na escola está baseado na premissa de que na escola onde há uma gestão participativa o envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas pode gerar mobilização dos alunos para ajudar a escola em ter um maior empenho dos alunos em fazer as avaliações externas, fato que é um problema na escola pesquisada, conforme apontam as entrevistas.

Quadro 12 - Ação junto à Escola: Fortalecimento dos grupos de tomadas de decisões

O quê?	Reestruturação e funcionamento do colegiado e criação do grêmio estudantil.
Como?	Formação “O que faz o Colegiado Escolar? Reuniões com os diversos atores escolares; Fomentar a criação do Grêmio Estudantil.
Por quê?	Fortalecer a gestão democrática e participativa; Estabelecer diretrizes.
Quando?	Durante 2019.
Quem?	Equipe gestora, professores, pais, alunos e comunidade do entorno.
Onde?	Nas dependências da escola (sala de reuniões).
Quanto?	Recursos materiais e humanos da própria escola; Formador para ministrar a formação sobre o papel do Colegiado; Formador para ministrar formação sobre a criação do Grêmio Estudantil.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

3.1.3 Funcionamento do conselho de classe de acordo com a legislação

A ação apresentada no Quadro 13, a seguir, propõe discutir com a equipe gestora e os professores a reformulação do Conselho de Classe para que atenda às condições de avaliação contínua sobre o funcionamento e suas proposições para as devidas mudanças nas ações pedagógicas objetivando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem possibilitando uma reorganização da prática docente, assim como, um redimensionamento da gestão pedagógica como espaço que fortaleça a autonomia e a participação dos educadores nos processos de decisão da escola.

Quadro 13 - Ação junto à Escola: Funcionamento do Conselho de Classe

O quê?	Funcionamento do Conselho de Classe de acordo com as atribuições e finalidades previstas na Resolução SEE/MG nº 2197/2012.
Como?	Reunião de estudo do modelo de funcionamento do Conselho de Classe com base na Resolução SEE/MG nº 2197/2012.
Por quê?	Possibilitar a avaliação de aprendizagem no decorrer do ano letivo e propor ações de intervenção; Promover a autoavaliação contínua do trabalho docente.
Quando?	No fim de cada bimestre/período letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores.
Onde?	Nas dependências da escola (sala de reuniões).
Quanto?	Recursos humanos e materiais da própria escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Nesse contexto, o Inep apresenta os seguintes objetivos sobre o conselho de classe:

- Efetuar uma avaliação continuada do aluno e da turma em seus aspectos qualitativos e quantitativos;
- Aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica;
- Despertar no professor a consciência de que é necessário realizar a autoavaliação contínua de seu próprio trabalho com vistas ao replanejamento de suas atividades e métodos e a um aprendizado mais eficiente por parte do aluno (INEP, 2008 apud LOPES, 2016, p. 32).

A Resolução SEE/MG nº 2197/2012, estabelece em seu anexo XII, assuntos específicos que o conselho de classe deve seguir (MINAS GERAIS, 2012). Assim, este documento orientador, estabelece que o conselho de classe deve ser também um momento para se analisar o desempenho do professor e da equipe pedagógica da escola, com vistas às reflexões sobre a prática escolar. Ressalta-se que, para

efetivar a referida ação é necessário que no planejamento anual da escola sejam contemplados espaços de discussão coletiva e de formação continuada dentro do calendário escolar, objetivando sua implementação.

As ações relacionadas à Criação do grupo composto por gestores e professores da escola com a finalidade de estudar os resultados de desempenho e contextuais do Proeb; Reestruturação e funcionamento do colegiado e criação do grêmio estudantil e ao Funcionamento do conselho de classe de acordo com a legislação, são resultantes dos problemas detectados na fase da pesquisa documental descritos no capítulo 1 e nas pesquisas de campo que apontam os fatores internos da escola que precisam de aprimoramentos na busca por melhoria do desempenho escolar.

3.1.4. Seminário de divulgação do estudo sobre os fatores intraescolares e suas influências no desempenho escolar.

A apresentação dos resultados deste estudo sobre fatores intraescolares e as ações PAE será apresentada pela descrição da ação prevista no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Ação junto à Escola: Seminário de apresentação dos resultados do estudo de caso e do PAE

O quê?	Divulgação dos resultados do presente estudo através de um seminário sobre os principais achados do estudo de caso sobre a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar dos alunos do 3º ano do EM, em matemática, entre 2011 a 2016 e apresentação do plano de ação.
Como?	Exposição com auxílio de projeção de slides e material impresso.
Por quê?	Socializar os achados apresentando o resultado do estudo sobre os fatores intraescolares e a proposta do Plano de Ação Educacional.
Quando?	Em um momento de trabalho pedagógico coletivo com data prevista para início do ano letivo de 2019.
Quem?	Professores, gestor, funcionários e comunidade escolar.
Onde?	Na quadra poliesportiva da escola.
Quanto?	Recursos da própria escola: projetor multimídia, notebook, papel, lanche.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do presente trabalho, procuramos responder à questão sobre como os diversos fatores intraescolares poderiam estar influenciando o desempenho escolar dos alunos nas avaliações do Proeb no componente de Matemática no 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ladainha, no recorte temporal de 2011 a 2016. Na primeira fase da pesquisa, procuramos caracterizar o desempenho escolar dos alunos da escola analisando a evolução da proficiência em Matemática nas avaliações externas, comparando os resultados com os da SRE-Teófilo Otoni e com a rede de ensino. Buscamos conhecer as percepções dos principais atores da escola, no que se refere aos fatores intraescolares. Para isso, aplicamos o questionário elaborado pelo CAEd aos alunos e fizemos entrevistas semiestruturadas com vice-diretoras, supervisoras pedagógicas e professores. A apropriação dos dados coletados na pesquisa nos permitiu uma visualização de como os diversos fatores intraescolares da escola estão presentes no cotidiano dos alunos e precisam ser levados em consideração na busca da melhoria do desempenho dos alunos.

Constatamos durante a pesquisa que a escola apresenta um bom clima escolar e não evolui no desempenho escolar, em matemática, nas avaliações internas que se reflete nas avaliações externas. Constatamos ainda, que a escola possui várias atividades diferenciadas durante o ano letivo, mas que falta que os projetos desenvolvidos sejam multidisciplinares. Nesse contexto, a mobilização dos professores de Língua Portuguesa na direção da melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas precisa ser melhor analisada em outro estudo, visto que ficou evidenciado que após a constatação dos resultados insatisfatórios no conteúdo, as equipes pedagógicas, juntamente com os professores de LP, promoveram mudanças metodológicas que proporcionam evolução na proficiência do conteúdo.

Para isso, é necessário que o planejamento das ações com vistas à melhora do desempenho escolar seja articulado pela equipe gestora. Sugerimos que seja formada o GEP, um grupo multidisciplinar que analise os resultados das avaliações externas e proponha, democraticamente, ações voltadas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Tal proposta converge com uma das principais carências apontadas pelos professores nas entrevistas – apoio da equipe pedagógica.

Verificamos, tanto pelas entrevistas, como pelos dados coletados na aplicação do questionário dos alunos, que o conhecimento sobre os fatores intraescolares se mostrou primordial para a efetivação de ações positivas da equipe escolar na busca da melhoria do desempenho escolar dos alunos e, por consequência, garantir qualidade na educação ofertada pela escola. Essa evidência converge com as ideias apresentadas no embasamento teórico dos autores presentes neste estudo.

Por fim, destacamos que apesar da cidade possuir péssimos índices socioeconômicos e não apresentar boas condições educacionais para os alunos que ingressam na EEL, este estudo de caso nos mostrou que a escola está no caminho de ser considerada uma escola eficaz. O bom clima escolar da escola contrastando com a dura realidade da grande maioria dos nossos alunos nos enche de esperança. Acreditamos que podemos melhorar o desempenho dos alunos, alcançar as metas estabelecidas pela rede estadual de ensino e mobilizar a comunidade escolar se a equipe escolar liderar o movimento de fortalecimento dos fatores intraescolares apresentados no PAE.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 456-476, 2002.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. S. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>> Acesso em: 16 out. 2018.

_____.; _____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>> Acesso em: 16 out. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, Rio de Janeiro, 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>>. Acesso em: 16 out. 2018.

BONAMINO, A. M. C. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. In: POLON, T. L. P. et al. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança**. Juiz de Fora: Editora CAED, 2012. (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 3).

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. 1996a. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21ago. 2017.

_____. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mai. 1996b. Seção 1, p. 9213. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Decreto nº 2.146, de 14 de fevereiro de 1997. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 1997. Seção 1, p. 2807. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2146.htm> Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb revela perfil do ensino brasileiro**. 2000. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-revela-perfil-do-ensino-brasileiro/21206>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 2013. n. 228, Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. 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.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica edição 2015: Resultados**. 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anesc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>> Acesso em 14 out. 2017.

_____. **Prova Brasil – Avaliação**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 05 dez. 2017

_____. **Sistema Prova Brasil**. 2017c. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>> Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência**. 2018c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-matrizes-de-referencia>> Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. s/d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

_____. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/262.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROUSSEAU, G. **Les mathématiques du cours préparatoire**. Paris: Dunod, 1965.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. In: Congresso Ibero americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012. Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: ANPAE, 2012. Disponível em: http://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/WagnerSilveiraRezende_res_int_GT5.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

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

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

CASTRO, M. H. G. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

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

D'AMORE, B. **Epistemologia, Didática da Matemática e Práticas de Ensino**. Bolema, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 635-657, 2007. Disponível em: <<http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/635%20%20Epistemologia%20Didatica.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FERREIRA, V. C. P. **Liderança Educacional e Gestão Escolar**: a escola como uma organização - desafios para os gestores. 2016. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4213>>. Acesso em: 20 mai. 2017. (Acesso restrito).

_____. **O planejamento e sua aplicação no contexto escolar**. 2017. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4281>>. Acesso em: 03 jun. 2017. (Acesso restrito).

FRANCO, C. et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 39-71, 2003.

_____.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação online**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, v. 38, n. 4, 393-419, 2007.

_____. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: aval. pol. pub. educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2017.

GOOGLE MAPS. **Localização geográfica de Ladainha**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Ladainha+++MG,+39825-000/@->

17.6039431,-

42.9582876,8z/data=!4m5!3m4!1s0xb319357ee366bf:0xd73c438cacbbf42e!8m2!3d-17.6292744!4d-41.7392852>. Acesso em: 17 out. 2018.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 16 out. 2016.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2398/3403>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

IBGE. [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. **Ladainha – Panorama**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ladainha/panorama>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/532/515>> Acesso em: 16 out. 2018.

LISBOA, M. G. P.; GODOY, L. P. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>> Acesso em: 16 out. 2018.

LOPES, M. S. R. **Conselho de classe: o funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FMARJORIBANKS, K. **School Environment Scale**. Adelaide: Jan Press, 1980.

MENEZES, A. P. B. **Contrato Didático e Transposição Didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. 2006. 410f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MENEZES, E. K.; SANTOS, T. H. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MESQUITA, S. S. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116421.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

MORENO, A. C. M. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2016. Disponível em: <[Disponhttps://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml)> Acesso em: 07 set. 2017.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 15, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>> Acesso em: 16 out. 2018.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284f. Tese (Doutorado Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf>> Acesso em: 16 out. 2018.

OLIVEIRA, L. K. M. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. Rio de Janeiro. PUC-RIO. Departamento de Educação. 2007.[Apostila]. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/282316164/5-tres-Investigacoes-Sobre-Escalas-de-Proficiencia-e-Suas-Interpretacoes>>. Acesso em: 17 out. 2018.

RIBEIRO-PASSOS, J.; TOMAZ, A.; ARAÚJO, R. Famílias e sucesso escolar em camadas populares. In: SOARES, T. M.; BONAMINO, A. (Org). **Estudos sobre a Educação Brasileira: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2017. p. 231-252. Disponível em: <<http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/miolo%20estudos%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

PONTE, J. P. **Investigar, ensinar e aprender**. In: PROFMAT, 2003, Lisboa, Portugal. **Anais...** Lisboa: APM, 2003. p. 25-39. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf)> Acesso em 16 out. 2018.

PONTES, L. A. F. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação**. Juiz de Fora: Fadede, 2013. (Coleção Gestão e Avaliação da Educação Profissional. Volume 1. Avaliação e Indicadores Educacionais e Políticas Públicas e Legislação em Educação Profissional). Disponível em: <<http://central.caeduff.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PROFESSOR A. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 09 abr. 2018.

PROFESSORA B. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 16 abr. 2018.

PROFESSORA C. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 09 abr. 2018.

PROFESSORA D. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 09 abr. 2018.

PROFESSORA E. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 09 abr. 2018.

PROFESSORA F. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 09 abr. 2018.

QEDU. **Comparando o aprendizado**: Ladainha. 2017a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2179-ladainha/compare>> Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Taxas de Rendimentos da E. E. de Ladainha**. 2017b. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/145732-ee-de-ladainha/taxas-rendimento>>: Acesso em: 22 set. 2017.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n. 12, p. 7-21, mai./ago. 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em: 19 set. 2017.

RUTTER, M. et al. **Fifteen thousand hours**: secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador, v.4, n.2, p. 49-59, 2001.

_____. **Fatores Intraescolares e o Desempenho Escolar: O Caso de uma Escola da Rede Estadual no Amazonas**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/JONAS-CORDEIRO-DA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SIMAVE. **Resultados por Escola**. s/d. Disponível em:<<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>> Acesso em: 11 out. 2018.

SOARES, T. M.; Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave 2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, p. 103-123, 2003.

_____. Modelo de 3 níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 73-87, 2005.

_____.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeitos do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, 2006. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>> Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

SRE FABRICIANO DIVEP. **Projeto de elevação da escolaridade**. s/d. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.wordpress.com/projeto-de-elevacao-da-escolaridade/>> Acesso em: 07 out. 2017.

VICE-DIRETORA A. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 14 abr. 2018.

VICE-DIRETORA C. **Entrevista concedida à Sérgio Pereira de Andrade**. Ladainha: 11 abr. 2018.

VON FLITNER, A. (Ed.). **Die große Didaktik**. Düsseldorf: Helmut Küpper, 1966.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

WIKIPEDIA. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico**. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developolvimento_Econ%C3%B3mico>. Acesso em: 16 out. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 1984.

APÊNDICE A - Modelo de questionário do aluno – 3º ano do Ensino Médio

Mestrando: Sérgio Pereira Andrade

MODELO DE QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) aluno(a), a seguir serão apresentadas algumas perguntas simples sobre você e sua escola. Sua opinião será muito importante para minha pesquisa de mestrado!

INSTRUÇÕES:

Você levará no máximo 20 minutos para responder.

Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!**

Não existem respostas certas ou erradas, e você não será identificado.

Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade.

Utilize **CANETA AZUL OU PRETA** no preenchimento do cartão resposta.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICAS

<p>1- Qual é o seu sexo biológico? <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino</p> <p>2- Como você se considera? <input type="radio"/> Branco(a). <input type="radio"/> Amarelo(a). <input type="radio"/> Pardo(a). <input type="radio"/> Indígena. <input type="radio"/> Preto(a). <input type="radio"/> Não sei.</p> <p>3- Você poderia dizer qual é o mês do seu aniversário? <input type="radio"/> Janeiro. <input type="radio"/> Julho <input type="radio"/> Fevereiro. <input type="radio"/> Agosto <input type="radio"/> Março. <input type="radio"/> Setembro <input type="radio"/> Abril. <input type="radio"/> Outubro <input type="radio"/> Maio. <input type="radio"/> Novembro <input type="radio"/> Junho <input type="radio"/> Dezembro</p> <p>4- Em que ano você nasceu? <input type="radio"/> 2001 ou depois. <input type="radio"/> 1997 <input type="radio"/> 2000. <input type="radio"/> 1996 <input type="radio"/> 1999. <input type="radio"/> 1995 <input type="radio"/> 1998. <input type="radio"/> 1994 ou antes</p> <p>5- Sua casa tem Televisão a cores? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, duas. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, uma. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p>	<p>13 – Na sua casa tem computador? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>14-Na sua casa tem banheiro? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>15-Na sua casa tem quantos quartos para dormir? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>16-Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente na sua casa? <input type="radio"/> Uma, pois moro sozinho(a). <input type="radio"/> Quatro. <input type="radio"/> Duas. <input type="radio"/> Cinco. <input type="radio"/> Três. <input type="radio"/> Seis ou mais.</p> <p>17-Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a)? <input type="radio"/> Não. <input type="radio"/> Sim, um(a) empregado(a). <input type="radio"/> Sim, dois(duas) empregados(as). <input type="radio"/> Sim, três empregados(as). <input type="radio"/> Sim, quatro ou mais empregados(as).</p>
--	--

<p>6- Na sua casa tem aparelho de rádio? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>7- Na sua casa tem aparelho de DVD? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>8- Na sua casa tem geladeira? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, duas. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, uma. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>9- Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>10- Na sua casa tem freezer separado da geladeira? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>11- Na sua casa tem máquina de lavar roupa (tanquinho NÃO deve ser considerado)? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, duas. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, uma. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p> <p>12- Na sua casa tem carro? <input type="radio"/> Não tem. <input type="radio"/> Sim, dois. <input type="radio"/> Sim, quatro <input type="radio"/> Sim, um. <input type="radio"/> Sim, três. ou mais.</p>	<p>18- Você mora com sua mãe? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não, mas moro com outra <input type="radio"/> Não. mulher responsável por mim.</p> <p>19- Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou? <input type="radio"/> Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário). <input type="radio"/> Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio). <input type="radio"/> Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau). <input type="radio"/> Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. <input type="radio"/> Completou a Faculdade. <input type="radio"/> Não sei.</p> <p>20- Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não.</p> <p>21- Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não.</p>
<p>22- Você mora com seu pai? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não, mas moro com outro <input type="radio"/> Não. homem responsável por mim.</p> <p>23- Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou? <input type="radio"/> completou a Faculdade. <input type="radio"/> Completou a Faculdade. <input type="radio"/> Não sei.</p> <p>24- Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não.</p> <p>25- Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não.</p> <p>26- Com que frequência seus pais ou responsáveis por você, vão à reunião de pais? <input type="radio"/> Sempre ou quase sempre. <input type="radio"/> De vez em quando. <input type="radio"/> Nunca ou quase nunca.</p> <p>27- Seus pais ou responsáveis incentivam você estudar? <input type="radio"/> Sim. <input type="radio"/> Não.</p> <p>28- Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da</p>	

- escola? Sim. Não.
- 29-Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? Sim. Não.
- 30-Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?
 Sim. Não.
- 31-Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?
 Sim. Não.
- 32-Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?
 Menos de 1 hora. Entre 1e e 2 horas. Entre 2 e 3 horas. Mais de 3 horas.
 Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.
- 33-Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos na sua casa (ex.: lavando vasilhas, cuidando de animais ou plantações etc.)?
 Menos de 1 hora. Entre 1e e 2 horas. Entre 2 e 3 horas. Mais de 3 horas.
 Não faço trabalhos em casa.

EXPECTATIVAS:

Com base nas suas expectativas, você acredita que irá:	Sim	Provavelmente sim	Provavelmente não	Não
34-Cursar uma faculdade	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
35-Fazer um Curso Técnico	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
36-Concluir o Ensino Médio	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
37-Trabalhar	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
38-Mudar de cidade	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DOS ALUNOS

Com base na sua vivência no ensino médio nessa escola, como você se sente em relação às afirmações a seguir:	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
39- Participei de atividades interessantes na escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
40- Acho que valeu a pena estudar nesta escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
41- Aprendi muitas coisas novas	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

nesta escola.				
42- Durante as aulas os alunos fazem muita bagunça e atrapalha as aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
43- As aulas de Matemática são as mais chatas.	(A)	(B)	(C)	(D)
44- Os professores de Matemática explicam a matéria até todos alunos aprenderem.	(A)	(B)	(C)	(D)
45- Já fui ameaçado ou agredido dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
46- A escola não me respeita.	(A)	(B)	(C)	(D)
DOS PROFESSORES				
Com base na sua vivência no ensino médio nessa escola, como você se sente em relação às afirmações a seguir:	Concordo Totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo totalmente
47- Nas aulas de matemática, o professor sempre esclareceu minhas dúvidas.	(A)	(B)	(C)	(D)
48- Nas aulas de matemática, eu sempre perguntei quando tive dúvidas.	(A)	(B)	(C)	(D)
49- O professor de matemática sempre corrigiu os exercícios.	(A)	(B)	(C)	(D)
50- Nas aulas de matemática, o professor utilizava recursos como computador, internet, vídeo nas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
51- Os professores sempre deram mais atenção aos alunos com boas notas.	(A)	(B)	(C)	(D)
52- Os professores de matemática são gente boa	(A)	(B)	(C)	(D)
53- Já procurei a supervisora para expor minhas dificuldades em matemática	(A)	(B)	(C)	(D)
54- Acho as aulas de	(A)	(B)	(C)	(D)

matemática interessantes e animadas				
55- Acho matemática uma matéria pouco útil.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
CLIMA ESCOLAR				
Sobre as relações na sua escola, responda:	Muito Ruim	Ruim	Boa	Muito boa
56- A relação entre professores e alunos é:	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
57- A relação entre alunos e alunos é:	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
58- A relação entre professor e a direção é:	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
59- A relação entre alunos e funcionários é:	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
60- A relação entre alunos e direção é:	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ

Obrigado pela sua participação!

APÊNDICE B - Roteiro Entrevista – Especialista Da Educação (Supervisor Pedagógico)

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (AS)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua nessa escola?
4. Qual regime de contratação e carga horária?

EIXO 1: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Como a organização escolar contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?
2. De que maneira a gestão dessa escola contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?
3. Em sua opinião, quais ações gestoras contribuem para a melhoria da aprendizagem em Matemática? (outras disciplinas dos professores entrevistados)
4. Quais fatores intraescolares são facilitadores na implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb? Fale sobre esses fatores?
5. Quais fatores intraescolares dificultam a implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb? Fale sobre esses fatores?
6. Em sua opinião quais ações deveriam ser realizadas pela gestão visando à melhoria dos resultados e desempenho?
7. Você conhece os resultados obtidos pela escola na avaliação do Proeb? Como eles são divulgados?
8. Considerando o papel da SRE, que ações são realizadas pela regional de educação no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar nessa escola?

EIXO 2: FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE

1. Como se realizam os encontros pedagógicos na escola e quais são os assuntos abordados?

2. De que forma você acompanha o desenvolvimento dos alunos? E como são feitas as intervenções junto aos alunos de baixo desempenho?
3. Qual é o perfil dos professores desta escola? Você percebe algum diferencial entre os professores daqui e os de outra escola? Quais os seus principais procedimentos junto à equipe de professores?
4. Quais são os pontos que você considera positivos na escola nos processos pedagógicos adotados?
5. Antes das avaliações, é realizada alguma ação junto aos alunos para promover uma discussão sobre sua participação nas avaliações, e sobre a realização e a importância das mesmas?

EIXO 3: CLIMA ESCOLAR

1. Como acontecem as relações existentes entre os diferentes atores que a compõem a escola?
 - 1.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 1.2. Entre a gestão e os professores?
 - 1.3. Entre os professores alunos?
 - 1.4. Os alunos entre si?
2. Essas relações contribuem para construção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos alunos? De que forma?
3. Para concluir, a quais fatores você atribui o nível de desempenho da escola nas avaliações externas?

APÊNDICE C - Roteiro entrevista com professores (as)

PERFIL DOS ENTREVISTADOS (AS)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua nessa escola?
4. Qual regime de contratação e carga horária?

EIXO 1: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. Como a organização escolar contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?
2. De que maneira a gestão dessa escola contribui para os resultados nas avaliações do Proeb?
3. Em sua opinião, quais ações gestoras contribuem para a melhoria da aprendizagem em Matemática? (outras disciplinas dos professores entrevistados)
4. Quais fatores intraescolares são facilitadores na implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb? Fale sobre esses fatores?
5. Quais fatores intraescolares dificultam a implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações do Proeb? Fale sobre esses fatores?
6. Em sua opinião quais ações deveriam ser realizadas pela gestão visando à melhoria dos resultados e desempenho?
7. Você conhece os resultados obtidos pela escola na avaliação do Proeb? Como eles são divulgados?
8. Considerando o papel da SRE, que ações são realizadas pela regional de educação no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar nessa escola?

EIXO 2: FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE

1. Possuía formação específica na área quando começou a atividade docente? Há quanto tempo obteve formação específica?
2. De que forma a falta de formação específica do professor(a) para a área que ele irá lecionar influencia a aprendizagem?

3. De que maneira a gestão promoveu/promove ações de formação sobre os resultados de desempenho do Proeb visando uma interpretação pedagógica dos resultados?
4. Considera que a formação inicial e continuada da equipe de docentes da escola é adequada para que haja melhoria no desempenho dos alunos? Por quê?
5. Todos os docentes têm apoiado essas ações? Ou alguns têm apoiado mais que outros?
6. Como os docentes em geral e os de MATEMÁTICA (outras disciplinas dos professores entrevistados) compreendem os resultados das avaliações externas e os utilizam em suas práticas pedagógicas?
7. Quais recursos didáticos são utilizados por você em suas aulas?
Como acontece o acompanhamento pedagógico realizado pelo gestor? E pela coordenação pedagógica?

EIXO 3: CLIMA ESCOLAR

1. Como é a relação entre docentes e alunos e qual a sua importância para o processo de ensino aprendizagem?
2. Como acontecem as relações existentes entre os diferentes atores que a compõem a escola.
 - 2.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 2.2. Entre a gestão e os professores?
 - 2.3. Entre os professores alunos?
 - 2.4. Os alunos entre si?
3. Essas relações entre gestão/professores/alunos contribuem para construção de um clima favorável à aprendizagem dos alunos, de que forma?
4. Analisando todas as relações citadas anteriormente em sua opinião como esse clima afeta a aprendizagem dos alunos?
5. Para concluir, a quais fatores intraescolares você atribui o nível de desempenho da escola no Proeb?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista – gestor (a) da escola (vice-diretor)

PERFIL DO ENTREVISTADO(A)

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua nesta escola como vice-diretora?
4. Como se deu seu processo de nomeação para o cargo?
5. Qual a sua experiência na área de gestão escolar antes de assumir a vice-direção desta escola?
6. Possuía formação específica na área de gestão escolar quando assumiu o cargo?

EIXO 1– GESTÃO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. De que forma as ações da gestão e da organização escolar podem contribuir para que os alunos melhorarem a aprendizagem e apresentem melhores desempenhos nas Avaliações Externas?
2. Quais ações têm sido adotadas pela gestão para melhoria dos resultados?
3. Quais os resultados obtidos com essas as ações?
4. Quais fatores intraescolares são facilitadores para implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho tenham resultados? Poderia falar um pouco desses fatores?
5. Quais fatores intraescolares dificultam a implementação de ações pela gestão para a melhoria do desempenho tenham resultados? Poderia falar um pouco desses fatores?
6. A gestão tem apoiado as ações didáticas planejadas pelos docentes de Língua Portuguesa e Matemática na rotina diária de sala de aula?
7. A gestão promoveu/promove ações de formação sobre os resultados de desempenho do Proeb visando promover uma interpretação pedagógica dos resultados? Considera necessária? Os docentes em geral e os de LP/Matemática compreende os resultados e utilizam em suas ações pedagógicas?
8. Considerando o papel SRE que ações estão sendo realizadas pela regional de educação no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho escolar?

EIXO 2 – FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE

1. Em seu ponto de vista de que maneira a formação e a prática docente estão associadas à aprendizagem dos alunos?

2. De que forma você idealiza uma formação que tivesse como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos nas avaliações externas?
3. O que a gestão tem feito para que os docentes compreendam os resultados das avaliações externas?
4. Os docentes têm utilizado os resultados das avaliações externas em suas práticas pedagógicas visando melhoria da aprendizagem?
5. A equipe gestora fomenta a construção de planejamento pedagógico das aulas dos professores com atividades diferenciadas? De que maneira?
6. Como é feito o acompanhamento das práticas pedagógicas? Quem faz?

EIXO 3: CLIMA ESCOLAR

1. Como acontecem as relações existentes entre os diferentes atores que a compõem a escola?
 - 1.1. Entre a gestão e os alunos?
 - 1.2. Entre a gestão e os professores?
 - 1.3. Entre os professores alunos?
 - 1.4. Os alunos entre si?
2. Essas relações contribuem para construção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos alunos? De que forma?
3. Para concluir, a quais fatores você atribui o nível de desempenho da escola nas avaliações externas?