

**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**

Bruno Brandão Machado

**Desafios do Ensino Médio no contexto das avaliações externas realizadas na
Escola Estadual Padre Simim**

Juiz de Fora

2021

Bruno Brandão Machado

**Desafios do Ensino Médio no contexto das avaliações externas realizadas na
Escola Estadual Padre Simim**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado

Juiz de Fora

2021

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

Machado, Bruno Brandão.

Desafios do Ensino Médio no contexto das avaliações externas realizadas na Escola Estadual Padre Simim / Bruno Brandão Machado. -- 2021.

171 f. : il.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Ensino Médio. 2. Avaliação externa. 3. Baixo desempenho. 4. Aprendizagem. I. Machado, Miriam Raquel Piazzzi, orient. II. Título.


Bruno Brandão Machado

**Desafios do Ensino Médio no contexto das avaliações externas realizadas na
Escola Estadual Padre Simim**

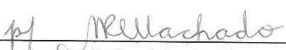
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

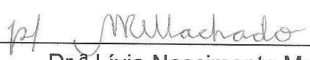
BANCA EXAMINADORA



Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr.^a Beatriz de Bastos Teixeira
Membro da Banca Interna



Dr.^a Livia Nascimento Monteiro
Membro da Banca Externa

A todos os professores, ex-professores
equipe gestora e alunos da escola que
dedicaram seu tempo para que este
trabalho acontecesse. A todos os amigos
que me deram força para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida.

À minha família, por compreender os momentos de ausência para dedicação à escrita.

Aos professores, à equipe gestora, aos alunos e ex-professores, por aceitarem prontamente contribuir diretamente para este trabalho, dedicando tempo e realizando importantes contribuições por meio dos relatos prestados.

A toda a equipe do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública, pelo profissionalismo e competência na condução de todo o processo. Em especial à agente de suporte Marina Terra e à orientadora, Miriam Raquel Piazzini Machado, pelas contribuições sempre assertivas, pelos cuidados e paciência durante todo o processo de construção deste texto.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente os mais próximos, que se tornaram amigos que já fazem parte da minha vida. Obrigado pelo apoio e incentivo, por não me deixar desanimar nos momentos mais difíceis!

Aos amigos mais próximos e a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu pudesse concluir o mestrado.

“O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos.” (ALVES, 2008, p. 37).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O objetivo deste estudo é investigar os fatores relacionados ao baixo desempenho da escola Estadual Padre Simim, situada no município de Acaiaca – MG, nas avaliações externas, bem como analisar os principais desafios do Ensino Médio no âmbito nacional, estadual e nas especificidades do contexto dessa instituição. Pretende-se estabelecer uma relação entre os desafios desse nível de ensino e como eles impactam no processo ensino-aprendizagem. Além disso, propõe-se um plano de ação com o intuito de minimizar os problemas detectados. Para tanto, o estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e na realização de pesquisa de campo por meio de entrevista estruturada com a equipe gestora da escola e realização de grupos focais com alunos, professores e ex-professores dessa instituição de ensino. A análise dos dados coletados foi realizada com base nos autores: Flick (2004), Gil (2007), Bonamino e Sousa (2012), Costa (2019), Tartuce *et al.* (2018), Tomazetti e Schlickmann (2016), Canguçu e Romero (2014), Melo e Moraes (2019), Melo e Leonardo (2019), entre outros. Frente aos desafios discutidos ao longo do texto, foi proposto um Plano de Ação Educacional com as propostas de intervenção a serem aplicadas pela gestão escolar com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Esse plano apresenta quatro eixos de ações principais: estreitamento das relações entre as famílias e a escola; criação de canais de escuta e comunicação com os estudantes; criação de um plano de convivência e incentivo ao protagonismo juvenil; e criação de um canal de escuta e discussão sobre as avaliações externas.

Palavras-chave: Ensino médio. Avaliação externa. Baixo desempenho. Aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is developed in the scope of the Professional Graduate Program (PPGP) in Management and Evaluation of Public Education of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The objective of this study is to investigate the factors related to the low performance of the Padre Simim State school located in Acaica – Minas Gerais state, in external evaluations, as well as to analyze the main challenges of High School in national and state levels and within the specificities of the context of this institution. It is intended to establish a connection between the challenges of this education level and how they impact the teaching-learning process. In addition, an action plan is proposed in order to minimize the detected problems. To this end, the study is based on bibliographic research and on field research through structured interviews with the school's management team and focus groups with students, teachers and former teachers of that educational institution. The analysis of the collected data was carried out based on the following authors: Flick (2004), Gil (2007), Bonamino and Sousa (2012), Costa (2019), Tartuce *et al.* (2018), Tomazetti and Schlickmann (2016), Canguçu and Romero (2014), Melo and Morais (2019), Melo and Leonardo (2019), among others. Faced with the challenges discussed throughout the text, an Educational Action Plan was proposed with intervention proposals to be applied by school management with the aim of improve learning. This plan presents four main areas of action: closer relations between families and the school; creation of listening and communication channels with the students; creation of a coexistence plan and incentive for youth protagonism; and creation of a listening and discussion channel about external evaluations.

Keywords: High school. External evaluation. Low performance. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1	- Fachada da Escola Estadual Padre Simim	41
Mapa 1	- Mapa de Minas Gerais, dividido por regiões	43
Mapa 2	- O município de Acaiaca no mapa de Minas Gerais	43
Quadro 1	- Dependências da escola	44
Gráfico 1	- Resultados e metas do Ideb do 9º ano da EEPS, de 2007 a 2021	56
Quadro 2	- Estruturação dos instrumentos de pesquisa	77
Quadro 3	- Síntese do PAE	137
Quadro 4	- Formulário adaptado da ficha de matrícula	139
Quadro 5	- Estreitar as relações entre as famílias e a escola	141
Quadro 6	- Criar canais de escuta e diálogo com os estudantes	145
Quadro 7	- Criar um Plano de Convivência e Incentivo ao Protagonismo Juvenil	150
Quadro 8	- Criar um canal de escuta e discussão sobre as avaliações externas	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Quantidade de turmas e alunos por turno e por nível/modalidade de ensino no início do ano letivo de 2021	45
Tabela 2	- Relação de professores do ano de 2020	47
Tabela 3	- Metas e resultados do Ideb da EEPS – 2011 a 2017	55
Tabela 4	- Desempenho da EEPS na Prova Brasil: 9º ano Língua Portuguesa – 2011 a 2017	56
Tabela 5	- Desempenho observado na Prova Brasil: Língua Portuguesa 9º ano 2017, por nível de proficiência	57
Tabela 6	- Desempenho observado na Prova Brasil: Matemática 9º ano 2017, por nível de proficiência	58
Tabela 7	- Desempenho observado na Prova Brasil: Matemática 9º ano – 2011 a 2017	58
Tabela 8	- Resultados da EEPS no ProEB em Língua Portuguesa: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019	59
Tabela 9	- Resultados da EEPS no ProEB em Matemática: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019	60
Tabela 10	- Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Língua Portuguesa: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019	62
Tabela 11	- Proficiência Média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Matemática: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019	63
Tabela 12	- Resultados da EEPS no ProEB em Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018	64
Tabela 13	- Resultados da EEPS no ProEB em Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018	65
Tabela 14	- Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018	65
Tabela 15	- Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018	66
Tabela 16	- Participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no ProEB – 2014 a 2019	67

Tabela 17	- Taxa de aprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental – 2009 a 2017	68
Tabela 18	- Taxa de aprovação do Ensino Médio – 2011 a 2017	68

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
AVA-CBA	Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
EEB	Especialista em Educação Básica
EEPS	Escola Estadual Padre Simim
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FVC	Fundação Victor Civita
ICE	Índice de Clima Escolar
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
IPP	Índice de Práticas Pedagógicas
ISE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
Paae	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Proposta de Redesenho Curricular
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProUni	Programa Universidade Para Todos
REM	Reinventando o Ensino Médio
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM	19
2.1	O ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESAFIOS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS	20
2.2	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	32
2.3	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM	41
2.3.1	Os resultados das avaliações externas na EEPS	54
3	CLIMA ESCOLAR E O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES DA EEPS	70
3.1	CLIMA ESCOLAR E O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO	71
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO	76
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	80
3.3.1	Sobre a participação das famílias e as estratégias adotadas pela escola para incentivar a participação delas	80
3.3.2	A relação professor-aluno	90
3.3.3	Expectativa de futuro	97
3.3.4	Clima escolar: como você se sente na escola e como a avalia?	103
3.3.5	Relação gestão e professores, docentes entre si e gestão e alunos	109
3.3.6	Os problemas relacionados à aprendizagem	116
3.3.7	A avaliação externa na EEPS	122
4	REEXAMINANDO OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EEPS – UM PLANO DE AÇÃO	137
4.1	ESTREITAR AS RELAÇÕES ENTRE AS FAMÍLIAS E A ESCOLA .	138
4.2	CRIAR CANAIS DE ESCUTA E COMUNICAÇÃO COM OS ESTUDANTES	143

4.3	CRIAR UM PLANO DE CONVIVÊNCIA E INCENTIVAR O PROTAGONISMO JUVENIL	148
4.4	CRIAR UM CANAL DE ESCUTA E DISCUSSÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista estruturada com a equipe pedagógica	167
	APÊNDICE B – Roteiro do grupo focal com os professores	168
	APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal com os ex-professores .	169
	APÊNDICE D – Roteiro 1 do grupo focal com os alunos matriculados em 2020, cursando o 3º ano do Ensino Médio	170
	APÊNDICE E – Roteiro 2 do grupo focal com os alunos matriculados em 2020, cursando o 3º ano do Ensino Médio	171

1 INTRODUÇÃO

A escola, objeto desta investigação, é a Escola Estadual Padre Simim (EEPS), localizada no município de Acaiaca, Minas Gerais. Minha atuação profissional nessa escola iniciou-se no ano de 1999 como professor e, de 2016 até o presente momento, exerço o cargo de diretor dessa instituição. Como diretor da EEPS, atuo na gestão administrativa, financeira, de pessoal e pedagógica.

Sou natural de Acaiaca e frequentei a EEPS do pré-escolar até o Ensino Médio, onde concluí o curso de Magistério. Após a conclusão dessa etapa, lecionei na rede municipal para uma turma multisseriada de 3ª e 4ª série em uma escola situada na zona rural. Em 1998, ingressei no curso de Licenciatura Curta em Ciências, curso de três anos de duração e que no 4º ano o estudante poderia se especializar em Licenciatura Plena em Química, Matemática, Biologia ou Física. No primeiro ano de faculdade, retornei à Escola Estadual Padre Simim como professor das disciplinas de Biologia e de Química. No ano de 2001, concluí o curso de Licenciatura Plena e tornei-me licenciado em Química. Trabalhei na escola por três anos como professor contratado, até que em 2002, após aprovação em concurso público, tornei-me professor efetivo de Ciências. Naquele mesmo ano, fui convidado a assumir a vice-direção da escola por um período de seis meses.

No ano de 2011, após concluir o curso de Farmácia, assumi o cargo de Secretário de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo da cidade de Acaiaca, por dois anos. Em 2012, iniciei um curso de pós-graduação, na modalidade a distância, em Ensino de Química. No ano de 2013, retornei à escola e voltei a atuar como professor, e, em 2016, assumi a direção, cargo que ocupo até o presente momento. Por compor a rede estadual, a escola participa de avaliações externas nacionais, como a Prova Brasil, e estadual, no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave).

O ProEB é uma avaliação aplicada anualmente a todos os alunos matriculados na rede pública de ensino do 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, 7º e 9º anos (turmas avaliadas em anos alternados) do Ensino Fundamental dos Anos Finais e 1º e 3º anos (turmas avaliadas em anos alternados) do Ensino Médio.

Diante dos resultados dessas avaliações, ressalta-se o papel do gestor com a equipe pedagógica de analisar e apropriar-se dos resultados obtidos pela escola e propor ações com vistas a garantir uma educação com equidade e de qualidade. Dessa forma, a direção, com as especialistas, assume o protagonismo da gestão pedagógica da escola.

A Escola Estadual Padre Simim tem apresentado um aumento crescente no número de estudantes com baixo desempenho nas avaliações externas, no período de 2011 a 2018. Em 2011, foi verificada a média de 5,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do 9º ano, enquanto no ano de 2017 a média alcançada regrediu para 2,9. Em relação ao ProEB, dos mesmos alunos do 9º ano, apenas 13% deles encontravam-se com baixo desempenho em 2013, atingindo o pico máximo de 33,3% em 2016, recuando para 20,8%, em 2018, na disciplina de Língua Portuguesa. Já em Matemática, os resultados foram ainda piores. Desses mesmos estudantes, 27,3% deles estavam com baixo desempenho no ano de 2013, chegando ao pior resultado no ano de 2018, com 50% dos alunos nesse mesmo padrão de desempenho.

No Ensino Médio, a situação é ainda mais preocupante: em 2014, em Língua Portuguesa, 15,2% dos discentes do 3º ano encontravam-se com baixo desempenho e, em 2018, a escola atingiu o percentual de 45%, chegando a 50%, em 2019, dos estudantes nesse padrão de proficiência. Em Matemática, 30,3% dos alunos apresentavam baixo desempenho em 2014, mas quando analisamos as notas do ano de 2018, constatamos que o percentual de estudantes com baixo desempenho chegou a 78,3%. Houve uma leve diminuição em 2019, quando 76,2% dos discentes encontravam-se nesse mesmo padrão de desempenho.

Os aspectos relacionados à avaliação externa e os resultados obtidos pela escola são apresentados como pano de fundo de que existe um problema a ser investigado, isso justifica que o foco da pesquisa passou a ser os desafios do Ensino Médio no contexto da EEPS.

Dentre os desafios do Ensino Médio, essa dissertação se propõe a discutir: Qual é a linguagem que o estudante utiliza? Essa linguagem é tolhida pela escola? De que formas a escola consegue se comunicar e se aproximar dos alunos? Como é o clima escolar dessa instituição de ensino? Qual é a perspectiva de futuro dos jovens do Ensino Médio em uma escola situada em um pequeno município mineiro?

Esses e alguns outros apontamentos serão abordados ao longo dos próximos capítulos.

Frente aos desafios enfrentados no Ensino Médio, tendo como pano de fundo os baixos resultados obtidos pela escola nesse nível de ensino, na avaliação do ProEB, e também a preocupação com a questão pedagógica na função de diretor escolar, proponho na presente pesquisa investigar os fatores que podem estar influenciando esses resultados, a partir da seguinte questão de investigação: **de que maneira a gestão escolar pode contribuir para impactar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino ofertado na Escola Estadual Padre Simim?**

A partir do objetivo geral delineado a seguir: **Identificar possíveis ações da gestão escolar em prol da melhoria dos resultados da escola nas avaliações externas**, foram elaborados objetivos específicos que subsidiam a construção de cada um dos capítulos da presente dissertação. São eles:

- a) Descrever a Escola Estadual Padre Simim no contexto em que está inserida, bem como os resultados nas avaliações externas e o aumento do percentual de alunos com baixo desempenho no período de 2011 a 2018;
- b) Analisar fatores que podem estar interferindo na aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, no desempenho destes nas avaliações em larga escala;
- c) Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumento de apoio para a gestão atuar na melhoria da aprendizagem dos alunos e do ensino ofertado na Escola Estadual Padre Simim.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Esta Introdução, que apresenta o pesquisador, sua relação com a instituição, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, além de uma visão geral deste trabalho.

No Capítulo 2, abordamos os desafios do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, e apresentamos a escola pesquisada. Nesse contexto, são apresentadas taxas de matrícula, evasão e reprovação nesse nível de ensino, que servem de base para discutir o quanto o Ensino Médio ainda é um desafio. A seguir, são apresentados dados do estado de Minas Gerais, bem como as políticas públicas e programas que o governo estadual implementou, em especial na última década, no intuito de superar os problemas típicos desse nível de ensino. Todas essas

informações embasam a apresentação da escola pesquisada, a EEPS, única escola de Ensino Médio localizada no município de Acaiaca, Minas Gerais. Nesta seção, são apresentados dados da escola referentes à matrícula, evasão, reprovação e, como pano de fundo, são apresentados os resultados da escola nas últimas avaliações externas.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia empregada na pesquisa de campo: os instrumentos utilizados, os atores escolares selecionados e a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico selecionado – Bonamino e Souza (2012); Brooke (2012); Costa (2019); Flick (2004); Gil (2007); Horta Neto (2010); Soares (2011); Tartuce *et al.* (2018); Tomazetti e Schlickmann (2016); Canguçu e Romero (2014); Melo e Morais (2019); Melo e Leonardo (2019); Leão, Dayrell e Reis (2011); Correa e Cunha (2018); Silva *et al.* (2016); Silva e Melo (2018) dentre outros – realizada a partir de sete eixos.

No quarto capítulo, foi proposto o PAE, elaborado com o objetivo de oferecer sugestões para servir de apoio à gestão da EEPS e, conseqüentemente, melhorar os resultados da escola nas avaliações externas.

E por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, em que os objetivos geral e específicos são retomados, com o intuito de averiguar se foram contemplados ao longo do texto, sendo deixadas algumas questões em aberto como forma de admitir que essa dissertação não termina em si, dando possibilidades para que novas pesquisas e novas proposições sejam realizadas.

2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM

Este segundo capítulo apresenta o caso de gestão investigado e os desafios encontrados no Ensino Médio no Brasil e no estado de Minas Gerais. Para tanto, é apresentada, como ponto de partida, esse nível de ensino a partir do contexto nacional para, a seguir, trazer à discussão no âmbito estadual e no chão da escola.

Com essa finalidade, este capítulo é dividido em três seções. Na primeira, é abordado o Ensino Médio no contexto nacional, bem como os grandes desafios desse nível de ensino, entre eles: a dualidade que existe nessa etapa da educação básica, as altas taxas de reprovação e abandono escolar, que interferem diretamente e negativamente no fluxo escolar. Para realizar essas discussões que compõem essa primeira seção, foi essencial a realização de pesquisa bibliográfica.

Ainda na primeira seção, também foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, na qual são apresentadas as particularidades do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, além de discutir como os diferentes governos ao longo dos anos criaram programas e políticas públicas para enfrentar os desafios que estão presentes no estado. Muitos desses desafios já descritos na primeira seção também se fazem presentes em Minas Gerais e muitas ações foram implementadas nos últimos anos, em uma tentativa de ressignificar o Ensino Médio do estado.

Já na construção da segunda seção, o foco passa a ser as avaliações externas, de que forma elas foram introduzidas no cenário nacional com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, bem como o surgimento e relevância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No âmbito estadual, a discussão passa a ser em torno da criação do Simave. Essa temática é relevante porque permite discutir, na próxima seção, o desempenho dos alunos do Ensino Médio dessa escola nas avaliações externas.

Para a terceira e última seção, o foco é apresentar a Escola Estadual Padre Simim, objeto de investigação deste caso de gestão, a qual se encontra situada no município de Acaiaca, na zona da Mata do estado de Minas Gerais, e são apresentadas diversas evidências, como as taxas de reprovação e de abandono, bem como os resultados das avaliações externas no período de 2011 a 2018.

Esses dados revelam que há problemas de aprendizagem a serem investigados e reforçam que o trabalho com jovens do Ensino Médio é desafiador.

As possíveis causas que estão impactando a aprendizagem e a qualidade do ensino ofertado ainda serão abordadas em outros capítulos desta dissertação.

A terceira seção também contém dados gerais de matrícula, número de servidores da escola, suas dependências físicas, entre outros, e para a elaboração desta seção foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica, com consultas ao acervo da escola.

2.1 O ENSINO MÉDIO E OS SEUS DESAFIOS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Ao iniciarmos esta seção, tratando do Ensino Médio brasileiro, é importante compreender o contexto e as mudanças que esse nível de ensino sofreu durante os anos. Para tanto, é preciso trazer à tona um panorama do Ensino Médio brasileiro ao longo dos anos, que tentou atender aos anseios da sociedade em diferentes épocas, assumindo por vezes um caráter mais teórico, voltado para satisfazer a elite, por outras, um perfil mais técnico, voltado para atender a classe trabalhadora. Para Melo e Leonardo (2019), a dualidade desse nível de ensino está presente até os dias atuais.

Para aprofundar um pouco mais nesse panorama, Xavier (1990), que comenta sobre a reforma promovida por Francisco Campos na década de 1930, época em que as indústrias começaram a se instalar no país e, com a falta de mão de obra, pensou-se pela primeira vez o Ensino Médio voltado para as grandes massas, com perfil profissionalizante. Saviani (2008) é citado quando os autores relatam que foi a partir dessas reformas que o caráter dualista se fez presente, com um tipo de ensino voltado para os pobres e outro para as elites.

Ainda dentro dessa discussão sobre o caráter dualista do Ensino Médio, avançamos mais alguns anos no tempo e chegamos à década de 1960 para tratar da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Moehlecke (2012) discute que foi a partir da primeira LDB, Lei nº 4.024/61, que o Ensino Médio mais teórico e mais técnico-profissionalizante se tornou equivalente para ingressar na educação superior. Porém, Xavier (1990) traz à tona a discussão que a partir dessa equivalência esperava-se que a classe pobre tivesse mais acesso ao Ensino Superior, mas de fato não foi o que ocorreu, uma vez que o acesso se tornou mais difícil a partir de uma seleção mais rigorosa. Moehlecke (2012) apresenta um recorte de uma década depois, com a nova LDB (Lei nº 5.692/71), em que o Ensino Médio

passa a ter caráter profissionalizante, de forma compulsória. Essa medida foi vista como uma tentativa de estabelecer uma terminalidade no Ensino Médio e, conseqüentemente, diminuir a pressão por ampliação de vagas no Ensino Superior. Entretanto, essa medida não foi bem-sucedida e foi abaixo em 1982.

De acordo com Brasil (2009), foi somente no ano de 2009, após a publicação da Emenda Constitucional nº 59, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que o Ensino Médio assumiu um caráter gratuito e obrigatório, sendo dever do Estado ofertar esse nível de ensino. Moehlecke (2012) discute o Decreto nº 2.208/97, pós-LDB de 1996, que tem como objetivo dissociar o Ensino Médio geral do técnico-profissionalizante. Brandão (2011) aborda os objetivos dessa separação que, na visão dele, tem o objetivo de encurtar o tempo de conclusão do ensino técnico. Entretanto, foi após o Decreto nº 5.154, em 2004, que se possibilitou o ensino técnico ser integrado ao Ensino Médio, conforme a LDB de 1996, que previa a unificação do ensino geral com o profissionalizante.

Para Krawczyk (2009) um dos grandes desafios do Ensino Médio é a falta de identidade dessa etapa da educação. Esse é um problema antigo que ainda se faz presente na atualidade e se deve em grande parte à permanência do embate entre uma formação profissional e/ou uma mais geral, ou ainda qual tipo de ensino adotar: um mais propedêutico e/ou um mais técnico. Juntando-se a isso, ainda existe a dualidade entre preparar o jovem para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior. Além de todos os desafios já citados, existe a necessidade de professores com formação específica para lidar com os jovens matriculados no Ensino Médio, com as novas tecnologias e que sejam capazes de rever, entre outros aspectos, a relação professor e aluno.

Após essa contextualização com um enfoque mais histórico, passamos a tratar dos desafios inerentes ao Ensino Médio no Brasil. Para isso, Tartuce *et al.* (2018) trazem à tona discussões sobre alguns dos desafios do Ensino Médio no Brasil. As autoras iniciam a discussão ao constatar que o Ensino Médio passa a integrar a etapa final da Educação Básica a partir da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, também conhecida pela sigla LDB. Desde então, discutem-se formas de elevar o percentual de matrícula nesse nível de ensino.

E como elevar o percentual de matrículas e manter a qualidade do ensino ofertado? Eis um dos grandes desafios do Ensino Médio que se tornaram ainda mais

evidentes com a universalização dessa etapa de ensino a partir da LDB de 1996 que passa a integrá-lo à Educação Básica.

Sposito (2005), afirma que a escola de Ensino Médio se deparou com um grande desafio a partir dos anos de 1990, quando ocorreu a expansão de matrículas a partir da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino. A partir de então, a escola que recebia apenas alunos de classe média e alta, com alunos com certa homogeneidade de perspectiva de futuro, por exemplo, passa a receber um público cada vez mais heterogêneo, provenientes das camadas mais pobres da sociedade, com convívio muito corriqueiro com a violência e as desigualdades sociais. Esses jovens chegam à escola e trazem com eles um grande desafio tanto para a instituição escolar quanto para os profissionais.

Ainda tratando da expansão de matrículas e universalização do Ensino Médio, Tartuce *et al.* (2018) citam o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que em sua meta 3 prevê aumentar de 60% para 85% a taxa líquida de matrícula de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio até o ano de 2024. As autoras argumentam que o PNE não possui nenhuma meta que trata da permanência do jovem no Ensino Médio nem da conclusão na idade certa. Essa questão é discutida pelo movimento Todos pela Educação, que estabelece como meta a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos por 90% dos jovens brasileiros até o ano de 2022.

Apesar de todo esse esforço para ampliar o número de matrículas no Ensino Médio, Castro *et al.* (2009), apresentam dados que revelam que aproximadamente 82% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando no ano de 2007. Desse percentual, apenas 48% estavam cursando o Ensino Médio e 32,7%, entre os jovens de 15 a 19 anos, estavam fora da escola, sem estudar. Dados mais recentes, são apresentados por Cristaldo (2021), os quais revelam que de acordo com o Censo 2020, foram registradas 7,6 milhões de matrículas no ensino médio em todo Brasil, o que corresponde a 89,2% dos jovens de 15 a 17 anos. Através desses dados de 2007 e 2020 é possível concluir que, após 13 anos o percentual de jovens em idade escolar, matriculados, aumentou 7,2%. Entretanto, mais de uma década depois, quase 11% dos adolescentes e jovens estão fora da escola, por conseguinte, a democratização e a universalização desse nível de ensino ainda são desafios no Brasil.

A pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011), realizada com 245 jovens estudantes do estado do Pará, revela que, desse total, 77,6% dos seus pais não

chegaram a concluir o Ensino Médio, entretanto, entre as suas mães, o percentual diminuiu para 64,1%. Como todos os jovens envolvidos na pesquisa estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio, esse dado demonstra que grande parte deles já possuía escolarização superior à dos seus pais. Mais uma vez, esses números reforçam que a universalização do Ensino Médio ainda é recente no Brasil. Constatou-se também que a maioria desses estudantes estão imersos em núcleos familiares com pouca tradição escolar, o que de uma forma ou de outra pode interferir na trajetória deles na escola.

Outros dados de matrícula no Ensino Médio são apresentados também pelas autoras Correa e Cunha (2018), que trazem para a discussão dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do ano de 2016, que tratam das matrículas no Ensino Médio. Do total, cerca de 68% dos estudantes estão matriculados em escolas estaduais, que abarcam quase 85% do total de matrículas nesse nível de ensino. Nesse contexto nacional, está inserido o estado de Minas Gerais, que é o segundo maior estado em número de matrículas e desde 2011 tem obtido resultados abaixo do esperado em relação às metas do Ideb para o Ensino Médio.

Outro grande desafio do Ensino Médio é abordado por Silva *et al.* (2016), quando comentam dados de uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a qual trata da questão dos motivos associados ao abandono escolar nessa etapa. A principal causa do abandono é o desinteresse dos estudantes, motivo apontado por quase 50% dos entrevistados, contrariando o que muitos pensam que seria o trabalho ou a necessidade de ajudar suas famílias a causa do abandono. Na realidade, esse é o segundo motivo, apontado por cerca de 21% dos entrevistados. Segundo Tartuce *et al.* (2018), essa etapa da Educação Básica é distante da realidade dos jovens, uma vez que a escola não consegue manter uma conexão entre os conteúdos ensinados e o cotidiano dos estudantes.

O Ensino Médio é um nível de ensino na qual ocorrem constantes mudanças, afinal é a etapa da transição da fase de adolescência para a fase adulta, sendo alvo de críticas e implementação de diferentes políticas públicas. Mas por que essa é um nível tão desafiador? Por que tanto se tem discutido sobre a necessidade de reformas para o Ensino Médio?

Na tentativa de contribuir para esse debate, apresento o ponto de vista de alguns autores que tentam elucidar alguns desses questionamentos. Para Krawczyk

(2011), quando se discute a educação no Brasil, o nível que é alvo de inúmeras controvérsias é sem dúvidas o Ensino Médio, seja pela dificuldade de acesso e permanência dos jovens nessa etapa de escolarização, seja pela qualidade do ensino ofertado ou seja por uma discussão em torno da sua identidade.

Tartuce *et al.* (2018) trazem um outro olhar para essa discussão, ao tratar da cultura dos jovens e da cultura da escola. As autoras apontam que os professores estranham a cultura dos alunos por ser algo mais informal, mais despojado.

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar da cultura juvenil, pois ela é portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar e exprime necessidades e expectativas que a escola não reconhece como válidas. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos da trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. (TARTUCE *et al.*, 2018, p. 487).

Dessa forma, quando não se leva em conta que o aluno frequenta diversos grupos fora do ambiente escolar e não se considera que pode haver aprendizagem nesses diversos espaços, esse conjunto de fatores contribui para distanciar os conteúdos do mundo dos alunos, impedindo ou dificultando a troca e a comunicação entre os jovens e a escola.

Ambramovay e Castro (2003), apontam que os jovens trazem para a escola os seus jeitos típicos de falar, experiências e modos de vidas, atuando ativamente dentro do espaço escolar na construção do seu jeito de ser, o que significa dizer que não estarão naquele contexto apenas memorizando conteúdos passivamente.

Pais (2006), discute o fato de que os jovens no Ensino Médio acabam renunciando a cultura escolar e a forma que a escola utiliza para ensinar em detrimento das culturas que eles têm acesso, como: *hip hop*, *funk* e grafite. Ainda de acordo com os autores, ocorre como se fosse um choque de conflitos ou de interesses, uma vez que as escolas tendem a se fechar para essas culturas, não permitindo o exercício da criatividade por parte dos jovens.

Várias políticas e programas são pensados para o Ensino Médio com o intuito de melhorar, com qualidade, o acesso e a permanência dos jovens na escola. Entretanto, aprofundar o saber adquirido no Ensino Fundamental, formar cidadãos críticos e independentes para o exercício da cidadania, como preconizado na LDB/96, é algo ainda distante de ser atingido, mesmo com todo esse esforço dos

diferentes programas lançados ao longo dos anos. Nesse contexto, diversas pesquisas realizadas após a década de 1990 reforçam a ideia de que a escola tem se distanciado cada vez mais do universo dos jovens, sendo inclusive bem recorrentes trabalhos que buscam desvendar o sentido da escola de Ensino Médio para os estudantes (TARTUCE *et al.*, 2018).

Sposito (2006) debate o quão é importante trazer o jovem para a discussão, levar em consideração as suas vivências fora dos muros da escola e que essas vivências não devem ser desprezadas pelo ambiente escolar. Tal discussão é pertinente, uma vez que o jovem reflete na escola a sua experiência com a cultura, suas relações com o esporte e o lazer, com os grupos aos quais pertence. Além disso, ao tentar compreender as experiências do ambiente extraescolar, não se objetiva esvaziar a escola e trazer a rua para dentro dela, mas sim entender que esse mundo todo não deve ser ignorado e que pode inclusive ser utilizado para modificar a prática educativa escolar.

Krawczyk (2011) argumenta que questões como disciplina e violência extrapolam os domínios das escolas. Ainda segundo a autora, esses comportamentos estão relacionados com o meio em que os estudantes vivem, com as expressões e modo de vida do bairro, por exemplo. Entretanto, de acordo com a autora, as instituições escolares, em uma tentativa de evitar que essas questões entrem nelas, levantam muros ao redor das escolas ao se distanciarem da realidade que estão inseridas, seja por receio da violência do entorno ou, às vezes, por não valorizar o que os alunos aprendem fora de seus muros.

Mansutti (2011) reforça que a escola é apenas um dos espaços onde a aprendizagem ocorre, mas não é o único. A aprendizagem se faz presente nos diversos espaços que os jovens frequentam, inclusive na *internet* ou nos diversos meios de informação aos quais os estudantes têm acesso.

Outro problema muito recorrente no Ensino Médio é o conflito de gerações, evidente entre os jovens estudantes e os adultos professores. Tomazetti e Schlickmann (2016), que fazem citação a uma pesquisa realizada por Tomazetti e Ramos (2010) com jovens de escolas públicas do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, abordam que as metodologias que o professor utiliza, aliadas à postura que muitas vezes exerce em sala de aula, funcionam como agentes dificultadores de um diálogo com os jovens.

Tomazetti e Schlickmann (2016) se referem ainda aos trabalhos de Tomazetti e Ramos (2010) e Schlickmann (2010), e afirmam que para os jovens a escola é considerada boa quando os entende, os permite apresentar as suas opiniões, os ensina, os possibilita participar e realizar projetos. Ainda segundo os autores, a escola passa a ser atrativa e importante quando lhes permite sonhar com um futuro melhor.

Tomazetti e Schlickmann (2016) defendem que a atuação do professor do Ensino Médio é distinta dos demais colegas que atuam nas outras modalidades de ensino, o que se explica pelo fato de que o público dessa etapa final da Educação Básica é mais complexo. Ainda de acordo com os autores, a dificuldade de adaptação dos jovens à cultura escolar seria um dos motivos da crise no Ensino Médio, além disso a ausência de práticas inovadoras por parte dos professores dificulta a relação de sentido da escola por parte dos jovens.

Na perspectiva de investigar o sentido da escola para os jovens do Ensino Médio, Melo e Leonardo (2019) trazem à discussão os resultados das entrevistas com oito jovens de Ensino Médio matriculados em duas escolas estaduais distintas. Desses estudantes, dois veem sentido em concluir o Ensino Médio como uma oportunidade, diferentemente das pessoas com as quais convivem e que não tiveram acesso a esse nível de ensino enquanto eram mais jovens. Entretanto, para a maioria dos estudantes o Ensino Médio só tem sentido para conseguir a aprovação e não para promover a aprendizagem, ou seja, estão preocupados apenas em concluir as tarefas e conseguir um diploma, que pode ser útil para o mercado de trabalho ou para ter acesso a uma faculdade.

Melo e Leonardo (2019) reforçam que, apesar de apresentarem opiniões divergentes, três dos estudantes entrevistados disseram que estão preocupados em aprender, que é a principal função das escolas. Entretanto, quando questionados sobre a importância dos conteúdos aprendidos e a relação com a vida deles, a maioria teve dificuldade de responder. Contudo, cinco dos oito entrevistados conseguiram responder de forma mais simples uma relação entre o que se estuda na escola e o cotidiano. Um deles não soube estabelecer essa relação. As autoras citam os estudos de Leal (2010), os quais apresentam que muitos estudantes veem na convivência escolar, na relação de amizade com os colegas, a principal motivação e o ponto mais positivo da escola, o que revela o quanto a escola não

consegue de fato desempenhar o seu papel, o de ensinar e de fazê-los compreender, e o de contextualizar os conteúdos estudados com a vida deles.

Krawczyk (2011), ao citar Sposito e Galvão (2004), trata do percurso do aluno no Ensino Médio e como suas expectativas vão mudando ao longo dessa etapa de escolarização. A autora afirma que o aluno ingressa no 1º ano do Ensino Médio com certo orgulho, porque acaba de ingressar em um nível de ensino o qual muitos dos pais não tiveram oportunidade de cursar. Ao continuar sua jornada acadêmica, o estudante chega ao 2º ano e surge um certo desencanto, em que as dificuldades com o processo de ensino tornam-se mais evidentes e as relações de amizade com os colegas passam a ganhar mais relevância em relação à aprendizagem. Ao chegar ao 3º ano, a frustração torna-se ainda maior, uma vez que o aluno se vê diante de um dilema: entrar na universidade ou ingressar no mercado de trabalho. Para muitos dos jovens, qualquer uma das possibilidades pode não se configurar como uma realidade possível e por isso a frustração.

Silva *et al.* (2016) destacam o artigo de Gomes (1999), no qual são discutidas questões sobre o abandono escolar e taxa de reprovação, relacionando esses dois indicadores educacionais com os resultados de duas edições do Saeb (1995 e 1997). De acordo com esse artigo, nem sempre há relação direta entre maior taxa de reprovação e melhores resultados no Saeb. As autoras apresentam também dados do Inep, do ano de 2011, os quais revelam que a taxa média de reprovação no Brasil naquele ano foi de 13,1%. O Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que mais reprova, com taxa de 20,7%, e o Amazonas, o estado que menos reprova, com taxa de 6,0%. Já em Minas Gerais, a taxa de reprovação foi de 12,6%, abaixo da média nacional, ocupando a 15ª colocação nesse assunto.

Silva *et al.* (2016) apresentam também dados do Inep desse mesmo ano, por unidade da federação, sobre a taxa de abandono, em que o estado do Rio Grande do Norte apresenta o maior valor, de 19,3%, e São Paulo, com 4,5%, a menor taxa. A taxa média de abandono do Brasil foi de 9,5%, Minas Gerais teve taxa de 9,1%. Assim como a taxa de reprovação, a taxa de abandono do estado ficou inferior à média nacional, ocupando a 19ª colocação.

Tartuce *et al.* (2018) citam o trabalho de Simões (2014), que tenta responder à seguinte pergunta: por que muitos estudantes atingem a idade de 19 anos sem concluir o Ensino Médio? Na tentativa de responder a essa questão, o autor lança mão de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), de 2012, que

revelam que, do total de estudantes que ingressam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cerca de 19% abandonam a escola nas séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9 ano), 9% dos abandonos ocorrem quando os jovens migram do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e 13% dos jovens deixam de frequentar a escola durante o Ensino Médio. Esses percentuais são distintos e bem mais expressivos quando comparados por classe social. Entre os mais pobres, 32% deixam a escola nas séries finais do Ensino Fundamental, 17% entre o fundamental e o médio e 15% durante o Ensino Médio.

Silva *et al.* (2016) endossam essa constatação: os estados com menor poder econômico são os que possuem maior taxa de abandono, enquanto os estados com maior poder econômico possuem maior taxa de reprovação. Ao se comparar as redes de ensino, percebe-se que a taxa de reprovação é maior na rede estadual do que nas redes municipais e particulares, mas quando se trata de taxa de abandono as redes estadual e municipal possuem números bem próximos, mas com ligeira elevação da rede estadual. Essas duas taxas são maiores no 1º ano do Ensino Médio, diminuindo nas séries subsequentes. De acordo com dados do Inep de 2011, apresentados por Silva *et al.* (2016), tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática os estados brasileiros com maior poder aquisitivo apresentaram melhores resultados nas avaliações do Saeb.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado no ano de 2007, é um indicador da qualidade do ensino, e para o seu cálculo são utilizados dois conceitos: o fluxo escolar, que corresponde aos dados de aprovação obtidos por meio do Censo Escolar, e a média das notas obtidas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, que corresponde ao resultado da Prova Brasil, que compõe o Saeb. Dessa forma, o Ideb assume um papel de destaque em termos pedagógicos, porque se os alunos são aprovados automaticamente, sem que haja aprendizado, a média dos resultados da Prova Brasil diminuem. Se por outro lado a escola retém muito os alunos, o fluxo é alterado, influenciando negativamente no resultado do Ideb da escola, o que sinaliza que algo deve ser corrigido. Além disso, o Ideb é um importante indicador, utilizado para a gestão de políticas públicas, com o objetivo de promover melhorias na educação do país. Aliado a isso, as metas do Ideb integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As metas são acompanhadas e pretende-se atingir a meta 6,0 até o ano de 2022, meta esta que é

equivalente a dos países desenvolvidos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a).

Segundo Tartuce *et al.* (2018), a qualidade do Ensino Médio é aferida pelo Ideb que, em sua última avaliação, no ano de 2015, a nota alcançada foi de 3,7 para esse nível de ensino e, de acordo com a meta do PNE, pretende-se atingir o patamar de 5,2 até 2024. Dados mais recentes do Inep revelam que o Ensino Médio brasileiro avançou 0,1 ponto no Ideb, passando de 3,7 em 2015 para 3,8 em 2017. Houve uma melhora de 0,4 pontos na aferição seguinte, chegando a 4,2 no ano de 2019. No entanto, a meta estabelecida para este último ano era de 5,0. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Ainda sob a perspectiva de políticas e programas, cabe destacar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), um programa do Ministério da Educação (MEC) que destina recursos financeiros diretamente para as escolas. Ele é condicionado ao envio da Proposta de Redesenho Curricular (PRC), cujo objetivo é repensar o currículo de uma forma a torná-lo mais inovador, flexível e dinâmico. Dessa forma, o MEC aposta que as escolas têm competência para reestruturar o currículo, com um olhar voltado para a realidade na qual está inserida (TARTUCE *et al.*, 2018).

De acordo com Correa e Cunha (2018), como forma de incentivar a permanência dos estudantes do Ensino Médio na escola, surge a partir de 2013 o projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), com o intuito também de reformular o Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais. O projeto foi implantado de forma experimental em cerca de 11 escolas na capital mineira, até ser expandido no ano seguinte para todas as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), para que no ano posterior fosse implantado em todas as escolas do estado. Essa foi uma tentativa do governo de propor mudanças nesse nível de ensino, justamente por compreender que é a última etapa da Educação Básica e que possui muitos desafios, uma vez que possui um dos piores indicadores, cada vez mais distantes das metas.

Ainda conforme Correa e Cunha (2018) explicam que o projeto previa ampliação da carga horária diária dos estudantes com a implantação do sexto horário de aulas, realidade que nunca chegou ao Ensino Médio noturno, que foi privado do projeto. Infelizmente, o REM ficou conhecido apenas pelo sexto horário

de aulas e se resumiu a isso, pois, com a troca de governo em 2015, o projeto foi encerrado sem aviso prévio aos alunos e professores.

Segundo Correa e Cunha (2018), o projeto REM foi uma tentativa frustrada do governo mineiro de reformular o Ensino Médio, em uma perspectiva de torná-lo mais atraente aos jovens e garantir a permanência dos estudantes, com o intuito claro de melhorar a qualidade do ensino e os resultados obtidos nas avaliações externas. Entretanto, o que se viu na prática foi muito aquém do esperado, uma vez que não houve investimentos previstos, principalmente na infraestrutura física das escolas. Como o debate e a consulta à comunidade deixaram de existir, os jovens no ato da matrícula é que descobriam as mudanças. Além disso, o projeto esbarrou em outras dificuldades, porque o objetivo era aproximar os estudantes do mercado de trabalho, porém com a ampliação da carga horária, muitos jovens que já trabalhavam encontravam dificuldades em conciliar trabalho e estudos, e o sexto horário acabou sendo um obstáculo para os estudantes do Ensino Médio.

Já em 2017, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, ao prever políticas de implementação do Ensino Médio em tempo integral. A referida lei prevê que o aumento da carga horária seja realizada de forma progressiva, partindo das atuais 800 horas e chegando a 1.000 horas anuais. O prazo máximo para esse aumento é de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017, chegando posteriormente a 1.400 horas anuais (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio foi implementada por meio de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016), 22 dias após o presidente Michel Temer assumir a Presidência da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (FERRETI; SILVA, 2017). A esse respeito, ficam alguns questionamentos: por que uma reforma tão profunda não foi amplamente discutida com os professores e educadores brasileiros? Por que ser implementada na forma de uma medida provisória? Essas são algumas das indagações que causaram polêmica no meio educacional e que continuam sem respostas.

Ferreti e Silva (2017) ressaltam que dois fatos foram amplamente discutidos pela grande mídia: a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, e a possibilidade de contratação de pessoas com “notório saber” para ministrarem disciplinas da área técnico-profissional. Entretanto, na opinião dos autores, outras duas questões igualmente polêmicas ou

até mais relevantes ficaram de fora do grande debate: a intenção clara de alterar toda a organização curricular do Ensino Médio e o fato de permitir utilizar recursos públicos para financiar parte da formação dos estudantes na rede privada.

De acordo com Silva e Melo (2018), ocorreram vários protestos contra a aprovação da Lei nº 13.415/2017, em que cerca de 23 entidades publicaram textos tecendo críticas a ela. Além disso, nos meses de outubro e novembro de 2016, estudantes do Ensino Médio de 22 estados brasileiros realizaram um movimento de ocupação das escolas públicas e universidades, em que se posicionaram contrários à reforma proposta para esse nível de ensino. O movimento teve uma repercussão maior no estado do Paraná, onde aproximadamente 850 escolas foram ocupadas (SILVA; MELO, 2018).

Além disso, não pode ficar de fora dessa discussão a questão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que repensa todo o currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para tanto, no estado de Minas Gerais ocorreu a publicação da Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que no seu artigo 62 aborda a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (MINAS GERAIS, 2019a). Ao longo de 2019, houve apropriação do currículo em um trabalho realizado pelas Superintendências Regionais de Ensino junto às escolas, mas a implementação de fato ocorreu no início do ano letivo de 2020.

Em relação ao Ensino Médio, o CRMG para esse nível de ensino está atualmente em fase de elaboração e revisão, e a previsão é que entre em vigor no início do ano letivo de 2021, uma vez que a aprovação e a homologação da BNCC do Ensino Médio em âmbito nacional ocorreram em 2018.

Em uma tentativa mais recente de promover mudanças no Ensino Médio, o governo de Minas Gerais lançou em agosto de 2019, em parceria com o Instituto Unibanco, o Programa Jovem do Futuro, que integra as ações da Secretaria de Estado de Educação, denominadas Gestão pela Aprendizagem.

De acordo com informações divulgadas pela Agência Minas (2019), o Programa Gestão pela Aprendizagem visa melhorar a aprendizagem dos estudantes (melhorando os indicadores de aprendizagem) e garantir a permanência deles na escola, combatendo a evasão escolar. Na primeira etapa, o Programa Jovem do Futuro pretende atender a 1.296 escolas que oferecem o Ensino Médio Regular,

sendo estendidas, até o ano de 2022, para todas as 2.333 escolas mineiras que ofertam esse nível de ensino.

Ainda de acordo com a Agência Minas (2019), o objetivo do Programa Jovem do Futuro é oferecer apoio e acompanhamento às escolas de forma a criar condições para que haja uma melhoria no Ideb do Ensino Médio, criando metas para cada escola, levando-se em consideração a sua realidade e as dificuldades enfrentadas. Dessa forma, pretende-se que a média do estado passe dos atuais 3,59 para 4,21 em 2021. Para isso, a SEE/MG promoverá formação para diretores escolares, inspetores e supervisores pedagógicos das escolas, além de envolver as equipes técnicas das Superintendências Regionais de Ensino.

Nesta seção, foram apresentados dados de matrícula, taxas de abandono e evasão no Ensino Médio, inclusive em Minas Gerais. Abordamos, ainda, os resultados do Ideb do Ensino Médio em âmbito nacional, além de discutir os programas criados com a intenção de melhorar a permanência do jovem na escola e a polêmica Reforma do Ensino Médio.

Na seção seguinte, são apresentadas informações referentes à criação e implantação do processo de avaliação em larga no Brasil e no estado de Minas Gerais.

2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O primeiro esboço de avaliação externa em larga escala no Brasil surgiu em 1980. Nessa época, o MEC contratou a Fundação Carlos Chagas para, entre outras atribuições, avaliar os alunos dos Anos Iniciais de 60 municípios nordestinos participantes do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (Edurural). Essa experiência, aplicada também nos anos de 1981, 1983 e 1985, serviram de base para, no ano de 1990, ser expandido a todo o território nacional, com o nome de Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep). No ano seguinte, recebeu a denominação de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, a partir de 1993, vem sendo aplicada a cada dois anos (HORTA NETO, 2010).

Para Brooke (2012), durante os anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre no Brasil uma reforma educacional. Isso foi possível graças à criação de uma legislação e financiamento de programas governamentais

nunca antes vistos, desde meados da década de 70. Houve um movimento crítico que lutava pela educação pública e gratuita, erradicação ao analfabetismo e universalização da educação pública.

Brooke (2012) afirma que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, do ano de 1990. Além disso, o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) forneceram empréstimos a vários países da América Latina, entre eles o Brasil. Em contrapartida, os governos deveriam monitorar seus sistemas de educação. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação criou o Saeb, com o objetivo de diagnosticar a qualidade da Educação Básica, através das avaliações externas.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), como política pública em âmbito nacional, ganham destaque as avaliações externas, prática adotada no Brasil nas últimas décadas, semelhante ao que ocorre em vários países do mundo. As autoras destacam a utilização das avaliações como forma de avaliar o desempenho dos alunos sob os mesmos critérios curriculares, aos quais todos devem ter acesso.

As autoras argumentam que, no Brasil, as avaliações em larga escala são identificadas em três gerações: a de primeira geração possui objetivo mais diagnóstico de acompanhar se está ocorrendo ou não melhorias em termos de qualidade da educação; a de segunda geração promove a responsabilização pela divulgação dos resultados para a sociedade que, junto com a apropriação dos resultados pela escola, promove uma certa pressão pela melhoria da qualidade do ensino; e a de terceira geração refere-se às políticas de responsabilização fortes e explícitas como, por exemplo, uma política de remuneração para o alcance de metas previamente acordadas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O Saeb avalia a cada dois anos os alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e 3º ano do Ensino Médio. Quando foi criado, na década de 1990, o Saeb tinha papel fundamental, como avaliação de primeira geração, de diagnosticar e monitorar a qualidade da Educação Básica brasileira. A partir de 2007, os resultados da Prova Brasil, que compõe o Saeb, passaram a integrar o Ideb, que leva em consideração também o fluxo (dados da aprovação, obtidos através do Censo Escolar). Com a

criação do Ideb, houve a criação do sistema de metas por escolas e o Saeb passa a ter um caráter de avaliação de segunda geração, em que a divulgação dos seus resultados cria uma pressão da sociedade para uma melhoria na qualidade da educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Em 1990, quando o Saeb aplicou pela primeira vez as avaliações externas, elas se deram de forma amostral. Foram avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As escolas participantes estavam localizadas na zona urbana dos municípios e ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Além disso, as turmas de 5ª e 7ª séries foram avaliadas em Redação. Esse formato foi adotado por 3 anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Em 1995, optou-se por avaliar apenas as séries finais de cada etapa: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os testes passaram a ser elaborados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e passou-se a avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática de forma amostral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Nos anos de 1997 e 1999, os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Já no 3º ano do Ensino Médio, além das 3 disciplinas citadas, acrescentou-se História e Geografia. A partir de 2001, voltou-se a avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil. A partir da criação do Saeb, vários estados brasileiros, inclusive alguns municípios, inspiraram-se nesse modelo para implantar seus sistemas próprios de avaliação em larga escala (HORTA NETO, 2010).

A primeira Prova Brasil permaneceu com caráter amostral (avaliando um mínimo de 10 estudantes por turma) em escolas públicas e privadas. Já a segunda, passou a ter caráter censitário, sendo possível gerar resultados por escola e passou a ser aplicada em instituições com no mínimo 30 estudantes matriculados na 4ª

série/5º ano e na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Foi a partir da criação da Prova Brasil que se criou o plano de metas para cada escola. Ele tem como objetivo implementar as ações pedagógicas e administrativas com foco na melhoria do ensino ofertado, além de ser utilizado pelos governantes para a destinação de recursos técnicos e financeiros, auxiliando, portanto, nas tomadas de decisão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

Posteriormente, em 2013, criou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que integra o Saeb. Outra novidade dessa edição foi a inclusão da disciplina Ciências, em caráter experimental, nas provas de 9º e 3º anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b).

De acordo com Silveira, Barbosa e Silva (2015), no ano de 1998 o governo federal, através do MEC, criou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), um instrumento de avaliação com o objetivo de mensurar o desempenho dos estudantes ao concluírem o Ensino Médio.

Silva e Melo (2018) citam Brasil (1999) para elucidar que o MEC, no segundo ano de aplicação da prova do Enem, atribuiu a essa avaliação o papel de ser um indicativo norteador da necessidade de reforma do currículo voltado para o Ensino Médio. Segundo os mesmos autores, ainda dentro dessa perspectiva da necessidade de reforma do currículo, no ano de 1999 elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), antecessores da atual BNCC, mas que possuíam um caráter de instrução, com o objetivo de orientar docentes e gestores educacionais sobre as mudanças no Ensino Médio.

A respeito do Enem, Silveira, Barbosa e Silva (2015) revelam em seu texto que este foi o instrumento de avaliação único e exclusivo que por mais de uma década mensurou as habilidades e competências dos alunos que concluíam o Ensino Médio e, por todo esse tempo, o exame não tinha caráter de selecionar para o ingresso no Ensino Superior. Até então cada universidade organizava seu próprio vestibular.

Ainda segundo os autores, foi a partir de 2009 que o MEC lançou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que foi uma medida para estimular a utilização dos resultados do Enem como forma de ingresso no Ensino Superior.

Para Silva e Melo (2018), aliado a outros fatores, o Enem teve papel importante na educação pública brasileira, uma vez que uniformizou o currículo dessa etapa final da Educação Básica, auxiliou na definição dos instrumentos de avaliação utilizados no Ensino Médio, aprofundou o debate sobre o processo de responsabilização, principalmente dos professores que atuam nesse nível de ensino, além de ter evidenciado a precariedade do ensino ofertado às classes menos favorecidas. Em contrapartida, permitiu a abertura ou consolidou as escolas de excelência destinadas às classes com maior poder aquisitivo.

Silveira, Barbosa e Silva (2015) apontam como ponto positivo o fato de o Enem ser uma avaliação de âmbito nacional. Além disso, os autores citam que é através do Sisu que se possibilita a movimentação de estudantes para os mais diversos pontos do país. Isso estimula a formação de lideranças, além de propiciar a criação de um ambiente com diversas culturas nas universidades brasileiras.

De acordo com o Inep, o Enem contou em sua primeira edição com a participação de quase 116 mil pessoas. No ano seguinte, 93 Instituições de Ensino Superior (IES) já aceitavam a nota do exame para ingresso de estudantes no Ensino Superior e, posteriormente, no ano de 2001, as inscrições foram realizadas pela *internet*. A partir de 2004, com a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), começaram a ser oferecidas bolsas integrais ou parciais em faculdades particulares. Mais à frente, a partir de 2009, o resultado do exame passou a conferir certificado de Ensino Médio e pela primeira as provas passaram a ser aplicadas em dois dias. No ano de 2014, as Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal, passaram a aceitar o Enem. Já em 2017, após consulta pública, o exame passou a ser aplicado em dois domingos, com aplicação de Redação no primeiro dia, e perdeu o caráter de certificação do Ensino Médio, que voltou a ser competência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019c).

Silva e Melo (2018) recorrem a Carneiro (2012) ao abordarem as críticas que o Enem recebeu já na sua primeira versão, especialmente entre o meio acadêmico, que questionou a sua formulação. Outras críticas foram em relação à divulgação dos seus resultados, que geravam um *ranking* das escolas e, dessa forma, era transformada em mera mercadoria política e notícia de jornais impressos e televisivos. Junto a isso, como o Enem passa a ser utilizado como norteador de

reformas do currículo, o que se via na prática era um ensino voltado para a obtenção de bons resultados nesse exame.

Os mesmos autores mobilizaram Cury (1997) e Souza (2003) para elencar outras críticas ao Enem. Nesse sentido, como o exame não tem caráter obrigatório, por vezes a responsabilidade sobre as competências ou as incompetências demonstradas a partir dos resultados do exame recai somente sobre o aluno. Observa-se ainda que o governo federal mobiliza esforços com foco na organização das avaliações externas e deixa em segundo plano as condições dos sistemas educacionais.

Ainda de acordo com Silva e Melo (2018), ao relacionar o novo Enem à Lei nº 13.415/2017, nota-se uma tentativa de realizar a padronização dos conteúdos, em uma tentativa de engessar e controlar o trabalho realizado pelos docentes bem como o que é ensinado em sala de aula. Segundo os autores, a aprovação da lei tende a acirrar ainda mais o desempenho dos alunos nas avaliações externas, uma vez que a lei prevê percursos formativos no Ensino Médio, o que vai privar o estudante de vários conteúdos cobrados no Enem, a não ser que o exame sofra modificações para se adaptar ao texto da lei. Caso contrário, vai evidenciar ainda mais a diferença entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Diante desse cenário nacional no qual são criadas diferentes formas de avaliação externa, o estado de Minas Gerais começa a discutir um sistema próprio de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), que foi criado na década de 1990, quando a Secretaria do Estado da Educação (SEE) elegeu a avaliação da escola pública como um dos pilares de sua política.

No entanto, segundo Horta Neto (2013), o primeiro registro de Avaliação Educacional, no estado de Minas Gerais, se dá por volta do ano de 1988, na gestão do então governador Newton Cardoso. Essa avaliação foi realizada com os alunos do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que correspondem à 1ª e 2ª séries dos anos iniciais do ensino fundamental, e tinha como objetivo obter informações para rebater críticas, inclusive dos próprios professores da rede estadual que discordavam do fato do estudante passar da 1ª para a 2ª série, sem que houvesse reprovação. Ainda de acordo com Horta Neto (2013), durante essa mesma gestão, decidiu-se criar uma avaliação mais ampla, denominada Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (AVA-CBA), onde os alunos seriam avaliados em Língua

Portuguesa, Matemática e Ciências. Apesar de todo o planejamento ter ocorrido ainda na gestão de Newton Cardoso, essa avaliação só foi aplicada no mês de março de 1991, já na gestão do governador Hélio Garcia.

Soares (2011) descreve que foi em 1992, durante o governo de Hélio Garcia, com Walfrido Silvino Mares Guia, seu Secretário de Estado da Educação, que houve a criação de um programa efetivo de avaliação, chamado Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, regulamentado por meio da Resolução nº 6.908/1992. A primeira experiência de avaliação no estado ocorreu em março de 1992, quando foram avaliadas todas as crianças que ingressaram na 3ª série do Ensino Fundamental, totalizando 311.451 estudantes.

Soares (2011) aponta que essas avaliações eram realizadas de forma bianual e censitárias, diferenciando-se do Saeb, que era uma avaliação amostral, incorporando outras informações através de questionários respondidos por alunos, professores e diretores.

De acordo com Horta Neto (2013), esse programa da gestão de Mares Guia, tinha como público alvo os alunos da 3ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio, além da 3ª e 4ª do curso de Magistério e eram avaliados em: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Redação. Essa avaliação não tinha uma matriz de referência, contudo as provas eram elaboradas com base no currículo da Secretaria, que possuía uma lista contendo 10 tópicos para cada área do conhecimento.

Ainda conforme Horta Neto (2013), esse Programa de Avaliação se manteve na gestão seguinte, do governador Eduardo Azeredo. Entretanto, em 1998, ainda na gestão de Azeredo, o Programa sofre considerável descaracterização, o público alvo passa a ser alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, sendo avaliados apenas em Língua Portuguesa, Matemática e Redação, adquirindo características mais semelhantes a avaliação do SAEB. Novas alterações no Programa ocorrem entre 1999 e 2000, na gestão de Itamar Franco como governador, recebendo nova denominação, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Ainda nesse contexto, Soares (2011) cita a efetiva instituição do Simave, através da Resolução nº 14/2000¹, substituída em seguida pela Resolução nº 104/2000, que institui o Programa de Avaliação da Educação Básica (ProEB), elaborado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O Simave é um programa que abrange alunos do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, tanto das redes municipais quanto estaduais. Integram o Simave três programas distintos:

- a) Proalfa: Programa de Avaliação da Alfabetização, cuja primeira aplicação aconteceu em 2005. Esse programa verifica os níveis de alfabetização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e visa implantar intervenções pedagógicas quando problemas são diagnosticados. Nesse modelo, os padrões de desempenho são: até 450 - Baixo, de 450 a 500 - Intermediário, de 500 a 650 - Recomendado e acima de 650 - Avançado.
- b) Paae: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, que “é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma, impressas e corrigidas na própria escola” (SOARES, 2011, p. 61). Esse programa pode ser utilizado como diagnóstico pela escola, servindo de referência para a elaboração dos planos de ensino e implementação de intervenções pedagógicas. Além disso, ele permite que a escola realize duas aplicações: uma no início do ano, com caráter de diagnóstico (de verificação da aprendizagem), e uma outra mais ao final do ano, permitindo constatar os avanços alcançados pelos alunos.
- c) ProEB: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, cujo objetivo é avaliar as escolas da rede pública no que se refere às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, e a partir de 2015 passou a avaliar também o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Outra novidade é a inclusão de mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, o Avançado. Agora são quatro padrões: Baixo,

¹ Não foi encontrado nenhum registro que explicasse o que aconteceu entre a primeira experiência do Simave em 1992 até a sua efetivação no ano 2000.

Intermediário, Recomendável e Avançado, o que permite uma melhor distribuição dos alunos por grupos de desempenho (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2018a).

Os padrões de desempenho mudam conforme as séries e as disciplinas avaliadas. Para exemplificar, os padrões para o 5º ano do Ensino Fundamental Língua Portuguesa são: até 150 - Baixo, de 150 a 200 - Intermediário, de 200 a 250 - Recomendado e acima de 250 - Avançado. Já em Matemática, temos: até 175 - Baixo, de 175 a 225 - Intermediário, de 225 a 275 - Recomendado e acima de 275 - Avançado. Já no 3º ano do Ensino Médio para Língua Portuguesa, os valores são: até 250 - Baixo, de 250 a 300 - Intermediário, de 300 a 350 - Recomendado e acima de 350 - Avançado. Em Matemática os valores se alteram para: até 275 - Baixo, de 275 a 350 - Intermediário, de 350 a 375 - Recomendado e acima de 375 - Avançado (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2018a).

No que tange a esse cenário, dados de 2015² revelam que a avaliação do Proalfa contou com a participação de 94,4% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que os alunos da rede estadual obtiveram uma proficiência média de 604,5, considerado Recomendado. Já o ProEB contou com a participação de 80% dos estudantes em todos os anos avaliados e os alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual alcançaram proficiência média em Língua Portuguesa de 274, padrão Intermediário, e 272 em Matemática, padrão Baixo.

As Matrizes de Referência foram elaboradas com base no Currículo Básico Comum (CBC) e nas orientações curriculares da rede estadual de Minas Gerais. Elas estão disponíveis para acesso na Revista Eletrônica no *site* do Simave. As matrizes se relacionam com o currículo, mas não devem ser confundidas com este, já que o currículo traz os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas, além dos objetivos do ensino e da aprendizagem, e a matriz não se refere aos conteúdos a serem ensinados, mas sim a um conjunto de descritores, às habilidades e às competências a serem desenvolvidas. É a partir dela que os itens dos testes são produzidos. A matriz do Proalfa é construída por 17 descritores em Língua Portuguesa, já a matriz do ProEB, para o 3º ano do Ensino Médio, é composta por 86 descritores de Matemática e 24 descritores de Língua Portuguesa.

² Não encontramos dados mais recentes do Simave no estado de Minas Gerais.

Nesta seção foram discutidos temas como o surgimento do processo de avaliação em larga escala no Brasil, com a criação do Saeb e da Prova Brasil/Ideb, bem como a criação do Simave em Minas Gerais e o surgimento do Enem no final da década de 1990. Na seção seguinte, a escola na qual se desenvolve a pesquisa é apresentada e são discutidos os dados referentes à sua estrutura física, ao quadro de pessoal, ao contexto no qual a escola está inserida, entre outros.

2.3 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM

A Escola Estadual Padre Simim (EEPS) encontra-se situada em Acaiaca, um município de pequeno porte localizado na Zona da Mata de Minas Gerais. O município possui população de 3.994 habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,630, taxa de escolarização de 96% de 6 a 14 anos, Ideb, em 2015, dos Anos Iniciais igual a 6,4 e a 3,4 dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2016, apenas 11% da população possuía trabalho formal e o salário médio dos trabalhadores era de 1,5 salários mínimos, além de possuir 43,5% da população com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

A Fotografia 1 apresenta a fachada da Escola Estadual Padre Simim:

Fotografia 1 - Fachada da Escola Estadual Padre Simim



Fonte: Escola Estadual Padre Simim (2018).

De acordo com o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, o Índice Socioeconômico (ISE)³ do público atendido pela escola é Médio Baixo, o Índice de Clima Escolar (ICE)⁴ é Baixo e o Índice de Práticas Pedagógicas (IPP) é Médio Baixo. Além disso, dos 303 alunos matriculados em 2019, 34,32%, ou seja, 104 estudantes eram beneficiários do Programa Bolsa Família (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2018a). Esses dados refletem o tamanho do desafio em lidar com um público tão complexo e diverso, uma vez que um ISE Médio Baixo sinaliza que na EEPS existem vários alunos de baixa renda, com famílias de baixa escolaridade, e um ICE Baixo revela que os alunos não têm a sensação de pertencimento e não se sentem seguros no ambiente escolar. Então, como promover a aprendizagem de grande parte dos estudantes diante desse cenário? Como melhorar a qualidade da educação ofertada? E como envolver esses alunos durante as aulas? Essas e outras questões serão retomadas mais adiante.

É importante ressaltar que os dados acima foram produzidos a partir dos questionários que os alunos respondem quando realizam as provas das avaliações externas do ProEB e vão servir para embasar as hipóteses que serão levantadas mais adiante e que darão sustentação à linha de pesquisa apresentada no Capítulo 3.

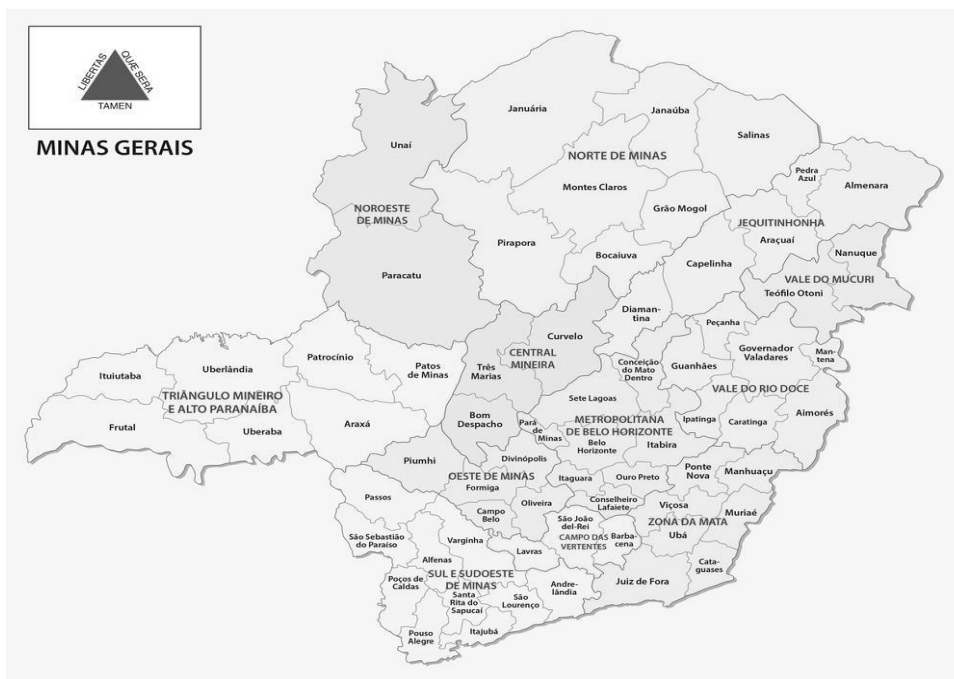
Assim como a maioria dos pequenos municípios mineiros, a economia de Acaiaca gira em torno da prefeitura municipal, que é a principal empregadora. Os pequenos comércios abrigam em sua grande maioria os familiares. Não existe nenhuma indústria ou fábrica de médio a grande porte instalada no município, tampouco nenhuma instituição que ofereça curso técnico ou Ensino Superior. Dessa forma, para cursar a educação superior ou técnico-profissionalizante, o jovem cidadão tem que se deslocar para as cidades vizinhas, sendo as mais próximas Mariana, distante 42 km, Ouro Preto, distante 51 km e Ponte Nova, a 38 km de distância. E é nesse contexto que a escola está inserida.

O Mapa 1 apresenta a divisão do estado de Minas Gerais por regiões:

³ ISE Médio Baixo significa que os alunos possuem TV e rádio em casa, a renda da família é de cerca de 1 a 1,5 salários mínimos, possuem celular e acesso à *internet*, os pais têm Ensino Fundamental completo ou estão cursando o Ensino Médio.

⁴ O ICE é dividido em 4 categorias, sendo o Baixo a pior delas. Relaciona-se com a sensação de pertencimento por parte dos estudantes, sensação de segurança no ambiente escolar, além de aspectos relacionais, organizacionais e normativos.

Mapa 1 - Mapa de Minas Gerais, dividido por regiões



Fonte: Estudo Prático (2020).

O Mapa 2 mostra a localização geográfica do município de Acaiaca no estado de Minas Gerais:

Mapa 2 - O município de Acaiaca no mapa de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2020a).

A primeira escola do município foi criada e inaugurada em 1865 e, desde então, passou por várias fases importantes. O primeiro momento foi o funcionamento da escola anteriormente citada, tendo como único professor o senhor Antônio Gonçalves Martins, durante 35 anos, ou seja, até 1900. Acredita-se que por

falta de pessoal habilitado, nenhuma escola funcionou na localidade durante 12 anos. O segundo momento foi marcado pela criação de cinco escolas, denominadas Escolas Combinadas, nos seguintes anos: uma em 1912; em 1915; em 1928; e duas em 1937. Com a criação destas duas últimas, passaram à denominação de "Escolas Reunidas Antônio Gonçalves Martins", em homenagem ao primeiro professor da localidade e por seus préstimos desenvolvidos nessa área. Por volta de 1949, as Escolas Reunidas já contavam com um total de nove escolas. O terceiro momento inicia-se com o Decreto nº 3.726, de 1952, que transformava em Grupo Escolar as Escolas Reunidas de Acaiaca, sob a denominação de "Grupo Escolar Padre Simim". Quanto a essa mudança de denominação, não foi encontrada nenhuma justificativa nos arquivos. Porém, é sabido que o Padre Francisco D' Assis Dias Simim, mais conhecido como Padre Simim, recebeu, no dia 24 de agosto de 1923, provisão para exercer o cargo de vigário da Paróquia de Acaiaca, o qual exerceu durante 20 anos.

No ano de 2021, a EEPS oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). A EEPS conta com a seguinte estrutura física, apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 - Dependências da escola

Dependência da escola	Quantidade
Biblioteca	1 (sala adaptada, onde seria a supervisão)
Salas de aula	6 mais 1, onde seria inicialmente a biblioteca
Laboratório de Ciências	1, mas é adaptado para funcionamento da sala de recursos.
Laboratório de Informática	1, com cerca de 30 computadores
Sala de Supervisão	1, adaptada para abrigar a biblioteca. A sala de supervisão funciona onde seria um depósito de materiais.
Cozinha	1
Refeitório	1
Pátio Coberto	1
Quadra	A escola não possui. Utiliza uma quadra coberta, do município, situada há cerca de 200 metros da escola.
Secretaria	1 sala ampla com um balcão para atendimento ao público.
Sala de vice-direção	1
Sala de direção	1
Banheiros	2 na secretaria, 2 na sala de professores, além de 6 masculinos e 6 femininos para uso dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Segundo dados do Simade, esse estabelecimento de ensino iniciou o ano letivo de 2019 atendendo 303 alunos nos 3 turnos. Porém, com a conclusão de uma turma do 3º Período da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio, algumas solicitações de transferências e cerca de 18 evasões, a escola iniciou o segundo semestre letivo com 271 alunos (MINAS GERAIS, 2019c). Em 2021, ainda de acordo com os dados do Simade, a escola iniciou o ano letivo com 347 estudantes matriculados.

O quantitativo de alunos/turmas da escola em 2021 é apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantidade de turmas e alunos por turno e por nível/modalidade de ensino no início do ano letivo de 2021

Turno	Nível/Modalidade de Ensino	Número de turmas	Número de alunos
Manhã	Ensino Médio - Regular	4	95
	Ensino Fundamental (Anos Finais) - Regular	2	60
Tarde	Ensino Médio - Regular	2	51
	Ensino Fundamental (Anos Finais) - Regular	2	59
Noite	Ensino Médio - EJA	3	82

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A Tabela 1 revela que a escola atende alunos do Ensino Médio em duas modalidades: Ensino Regular (organizado de forma anual) e EJA (organizado de forma semestral). De acordo com a RESOLUÇÃO SEE Nº 2.843, DE 13 DE JANEIRO DE 2016, a EJA deve ser oferta a estudantes que não concluíram os estudos na idade certa. No caso da EJA do Ensino Médio, a idade mínima para se matricular é 18 anos. O estudante matriculado concluirá o Ensino Médio em três períodos semestrais (um ano e meio), perfazendo uma carga horária de 1200 horas (MINAS GERAIS, 2016).

De acordo com dados do Simade, dos estudantes da escola, 38,3% são oriundos da zona rural, enquanto 61,7% residem na zona urbana. Do total de alunos matriculados em 2019, 50% são do sexo feminino e os outros 50% são do sexo masculino (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Dos alunos egressos no 6º ano⁵, todos são advindos de duas escolas da rede municipal: Escola Municipal Professor Antônio Martins Machado, situada na zona urbana, e da Escola Municipal Carmelita Martins Elias, situada na zona rural. Até o ano de 2001, a EEPS funcionava em dois endereços, por esse motivo ela foi desmembrada em 2002 em duas escolas distintas: a Escola Estadual Professor Martins, que oferta exclusivamente o Ensino Fundamental Anos Finais e EJA do Ensino Fundamental Anos Finais, e a EEPS, que oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA do Ensino Médio.

O quadro da escola é definido pela Resolução SEE/MG nº 4.112, de 7 de janeiro de 2019 (MINAS GERAIS, 2019b). A EEPS contou, em 2019, com um total de 27 professores. Também em 2019, pela primeira vez, todos os professores apresentaram habilitação, com Licenciatura Plena específica. Do total de professores, 06 são efetivos (concursados) e 21 são designados (contratados temporariamente). Ainda desse total, 22 são regentes de aulas. A escola conta ainda com uma Professora da Sala de Recursos, que possui curso de Pedagogia, com Pós-Graduação em Ensino Especial, e presta atendimento especial aos alunos com algum tipo de deficiência, conforme laudo médico. Existem também duas Professoras para o Ensino do Uso da Biblioteca, que possuem curso de Pedagogia, e duas Professoras em Ajustamento Funcional, que atuam como apoio ao professor da biblioteca, ambas com Licenciatura Plena.

Em 2020, o quadro da escola sofreu algumas alterações: são 43 servidores, dos quais 29 são professores, sendo 10 efetivos e 19 designados (MINAS GERAIS, 2020b), conforme descrito na Tabela 2, a seguir:

⁵ Um fato que acho relevante considerar é que, ao assumir a gestão, no ano de 2016, encontrei na escola apenas seis matrículas para o 6º ano do Ensino Fundamental. Consequentemente, a escola não teve essa série naquele ano. No ano seguinte, a escola conseguiu matrícula suficiente e formou uma turma de 6º ano. Entretanto, a cada ano, ficou faltando uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, no ano de 2019, a escola não possuía turma de 9º ano. Juntando-se a esse fator, a escola possui maior número de matrículas no Ensino Médio, dado esse que será apresentado mais adiante neste texto. Essas são algumas das razões que explicam o fato de esta dissertação dar ênfase aos desafios da etapa final da Educação Básica, bem como às avaliações externas para esse nível de ensino.

Tabela 2 - Relação de professores do ano de 2020

Disciplina	Quantidade total de professores	Situação funcional		Modalidade de ensino em que atuam		Tempo de experiência na escola
		Designado	Efetivo	Ens. Médio	Fund. II	
Total	29	19	10	19	18	-
Língua Portuguesa	3	1	0	X	x	2 anos
		0	1	X	x	+ de 30 anos
		0	1	X		- de 1 ano
Matemática	3	0	1	X	x	5 anos
		1	0	X	x	- de 1 ano
		1	0	X		- de 1 ano
Geografia	2	1	0	X	x	2 anos
		0	1	X	x	15 anos
História	1	1	0	X	x	4 anos
Sociologia	1	1	0	X	x	- de 1 ano
Filosofia/ Ensino Religioso	1	1	0	X	x	- de 1 ano
Química	1	1	0	X		- de 1 ano
Física	1	1	0	X	x	2 anos
Biologia/ Ciências	2	1	0	X	x	22 anos
		0	1	X	x	5 anos
Artes	1	1	0	X	x	2 anos
Ed. Física	2	1	0	X	x	- de 1 ano
		0	1		x	1 ano
Inglês	2	1	0	X	x	27 anos
		1	0	X	x	9 anos
Prof. da Educação Integral	3	1	0		x	3 anos
		1	0		x	4 anos
		1	0		x	6 anos
Prof. da Sala de Recursos	1	1	0	X	x	4 anos
Prof. do Uso da Biblioteca	2	1	0	X	x	3 anos
		0	1	X	x	- de 1 ano
Prof. em Ajustamento Funcional	3	0	1	X	x	+ de 30 anos
		0	1	X	x	22 anos
		0	1	X		6 anos

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Dos professores efetivos, três estão em Ajustamento Funcional⁶, por problemas de saúde. Do total de professores, uma docente possui curso de

⁶ Ajustamento Funcional é um benefício que o servidor concursado adquire, quando seu estado de saúde diminui a sua capacidade de trabalho. As atividades que o servidor passa a exercer são adequadas para evitar o agravamento da sua limitação. Dessa forma, o servidor em ajustamento tem a possibilidade de permanecer no trabalho.

mestrado e os demais possuem curso de Licenciatura Plena específica na disciplina que lecionam ou curso de Pedagogia, no caso das professoras do uso da biblioteca.

Entre os professores, 7 são do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 2 têm mais de 60 anos, 9 possuem entre 50 e 60 anos, 2 possuem entre 40 e 50 anos, 11 possuem entre 30 e 40 anos e 5 possuem entre 20 e 30 anos. Quase a metade deles, 14 para ser mais preciso, residem em Acaiaca, enquanto os outros 15 se deslocam das cidades vizinhas para trabalhar na escola.

Este último dado revela que mais da metade dos profissionais residem nas cidades vizinhas, os quais ministram suas aulas e retornam para os municípios de origem, o que, aliado ao fato de alguns professores trabalharem em duas escolas distintas, acaba sendo um agente dificultador para se estabelecer um trabalho de equipe, uma vez que a escola encontra dificuldade em estabelecer um horário no qual todos possam estar presentes. Em 2019 e início de 2020, não tivemos uma reunião sequer na qual conseguimos reunir toda a equipe. As reuniões de módulo II geralmente ocorrem durante a semana, entre os turnos e, mesmo alternando os dias da semana ou realizando-as aos sábados, acontece de coincidir com o horário de trabalho ou com atividade extraclasse em outra escola.

As reuniões pedagógicas e administrativas da escola são planejadas com o objetivo de promover o alinhamento de todo o trabalho e os projetos da escola, como também o estreitamento das relações interpessoais e troca de experiências.

Dos 29 professores, 11 deles não trabalharam na escola em 2019. De 2018 para 2019, também tivemos alteração de 11 professores no quadro de servidores. Como a escola possuía, em 2020, 23 professores atuando em sala de aula com as disciplinas dos quais apenas 6 são efetivos, pode haver uma rotatividade, como nos dois anos descritos acima, uma vez que 74% dos professores passam por processo de designação todos os anos.

O problema da rotatividade de professores é abordado pela autora Damázio (2017), a qual relata que no estado de Minas Gerais observou-se um aumento em 2016, depois que o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucional a Lei Complementar nº 100, que efetivou sem concurso público cerca de 98 mil servidores no ano de 2007.

De acordo com Damázio (2017), as principais causas dessa rotatividade são: regime de contratos temporários adotados pela SEE/MG, afastamento por motivos de doença dos professores regentes, pedidos de remoção ou mudança de lotação

dos efetivos (o que ocorre em dois períodos durante o ano letivo – no início de cada semestre), aposentadoria dos docentes e casos de morte. Outro motivo que gera rotatividade dos docentes é o afastamento para usufruto de férias-prêmio, que ocorre conforme as orientações recebidas da SEE/MG, via Superintendências Regionais de Ensino.

Ainda segundo Damázio (2017), a professora de políticas públicas em educação, Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), avalia que a não continuidade na equipe de professores é danosa tanto para os docentes quanto para os discentes, uma vez que a troca de um profissional no meio do ano letivo prejudica a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, acrescentando-se a isso a falta de continuidade do projeto pedagógico, uma vez que leva um tempo para a adaptação do professor à proposta da escola.

De acordo ainda com a entrevista, o presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais, Emiro Barbini, afirma que a troca de professores gera uma ruptura na relação de confiança que se estabelece em sala de aula entre os docentes e os estudantes, haja vista que a rotatividade não é um problema exclusivo da rede pública de ensino.

Além do corpo docente citado mais acima, também integraram a equipe de profissionais da EEPS, em 2020, uma Especialista em Educação Básica (EEB), servidora efetiva que atua sozinha para atender aos três turnos de funcionamento da escola. Ela possui curso de Pedagogia e atua como Supervisora Pedagógica. A instituição conta ainda com três Assistentes Técnicas de Educação Básica (ATB), uma delas possui Licenciatura Plena em Matemática e as outras, Curso Normal Superior, que prestam serviços na secretaria da escola. A escola conta também com 1 secretária, que possui curso de Contabilidade e Licenciatura Plena em Matemática, 7 Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB), que realizam tarefas de limpeza e de preparo da merenda, todas elas com Ensino Médio completo, 1 vice-diretor, que possui curso de Pedagogia, e 1 diretor, autor desta pesquisa, com Licenciatura Plena em Química e Biologia.

A escola funciona em três turnos e os alunos são recebidos no portão pela equipe gestora (diretor, vice e especialista). O portão fica aberto, mas o acesso às salas de aulas é liberado 5 minutos antes do início de cada turno. O portão é fechado 5 minutos após tocar a sirene que anuncia o início das aulas.

O planejamento dos professores é organizado conforme prevê a Resolução SEE/MG nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019, que institui uma semana de planejamento antes do início do ano letivo (MINAS GERAIS, 2019d). Durante essa semana, os professores têm acesso ao calendário escolar, que é unificado para toda a rede estadual, resguardando, claro, as peculiaridades e feriados municipais. Os docentes têm acesso aos livros didáticos, ao Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Fundamental, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), que foi reformulado ao longo do ano de 2019 através dos Itinerários Avaliativos, e elaboram o planejamento semestral, além de se reunirem por área de conhecimento para discussão de atividades e eventos a serem realizados durante o ano.

As datas das reuniões de pais e responsáveis são definidas conforme prevê a Resolução SEE/MG nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019 (MINAS GERAIS, 2019d). Elas ocorrem no prédio da escola extraturno, sempre às 17 horas. No ano de 2019, a data dos encontros era divulgada na página do *Facebook* da escola, através de cartazes espalhados pela cidade, bilhetes enviados aos pais e por meio de anúncios nas igrejas e templos religiosos. Na primeira reunião, a equipe da escola é apresentada, bem como as normas de funcionamento, o Colegiado, entre outros assuntos. Além disso, são distribuídos lembretes com as datas das demais reuniões que acontecerão ao longo do ano e datas de algumas atividades, como a feira de ciências, da qual os presentes são incentivados a participar. Os participantes assinam uma lista de presença, que é dividida por turma, em que cada pai assina seu nome na frente do nome do aluno. Dessa forma, a equipe pedagógica consegue mensurar a taxa de participação por turma.

Cabe ressaltar que no ano de 2019, durante a discussão dos Itinerários Avaliativos, cujo propósito foi a reformulação do PPP, os professores com a equipe pedagógica tiveram a oportunidade de repensar diversos pontos da escola, entre eles a baixa participação nas reuniões de pais, e propor ações. Conforme discutido nesses encontros com a equipe, ficou acordado que o objetivo seria tornar as reuniões de pais mais atrativas. Alguns professores e a especialista levantaram a hipótese de que um dos motivos de afugentar os pais e responsáveis poderia ser o fato de que eles se deslocam até a escola e escutam apenas os pontos negativos dos filhos. Diante dessa percepção, a especialista sugeriu realizar a entrega de diplomas para os alunos-destaque e os mais esforçados, que são indicados pelos professores na reunião de Conselho de Classe, que antecede a reunião de pais.

Alguns professores sugeriram também a realização e apresentação de números artísticos. Outro ponto sugerido como estratégia pela equipe da escola foi que pudéssemos ofertar um café diversificado ou um jantar aos presentes.

Para atingir um número maior de pais ou responsáveis, a equipe pedagógica da escola se desloca até as três comunidades rurais, que são escolhidas devido à sua localização mais central, com a finalidade de conseguir agrupar as localidades ao redor. Alguns professores são convidados para participar dessas reuniões itinerantes. Para tanto, a escola conta com a parceria e cessão de prédios da rede municipal ou empréstimo de salão paroquial para a realização dessas reuniões. A divulgação é feita da mesma forma, sendo que os cartazes são afixados com antecedência em locais estratégicos na zona rural e em veículos do transporte escolar. Essa foi uma das formas de aumentar a participação desse público específico, além de aproximar a escola das famílias dos estudantes.

A Resolução SEE/MG nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019, também prevê as datas dos Conselhos de Classe ao longo do ano letivo (MINAS GERAIS, 2019d). No caso da EEPS, essas datas são definidas com os professores no início do ano letivo durante a semana de planejamento, e ocorrem sempre extraturno, às 17 horas. Além disso, no dia 2 de maio do ano de 2019, a SEE/MG enviou às escolas orientações sobre a organização do Conselho de Classe, o qual passa a ser composto por diretor, vice-diretor, especialista, professores, representantes do Colegiado Escolar, representantes de turmas e representantes de pais ou responsáveis. Outra questão importante que veio à tona com essa orientação foi a estruturação dessas reuniões nas escolas, que passariam a ocorrer em 3 momentos: o Pré-Conselho, o Conselho e o Pós-Conselho (MINAS GERAIS, 2019e).

Como essa orientação chegou às escolas no início do 2º bimestre letivo, momento em que as escolas já estariam com os seus Conselhos de Classe organizados, a equipe pedagógica da EEPS optou por não implementar o que foi preconizado na referida orientação. Primeiro, porque as orientações chegaram muito em cima da hora e não havia tempo hábil para a apropriação do material; segundo, porque passaria a incluir alunos nessas reuniões sem que houvesse um tempo de preparação dos professores e uma conversa prévia de conscientização dos alunos sobre o sigilo das informações que seriam tratadas. Posteriormente, fomos nos apropriando das instruções dentro do contexto educacional da escola, verificando

que era preciso amadurecimento por parte da equipe gestora, dos professores e alunos para essa nova realidade que se apresentava.

Entretanto, diretores de outras escolas inseriram a participação dos alunos durante o Pré-Conselho e alguns colegas relataram como positiva a participação dos alunos, que fizeram contribuições muito assertivas e muito maduras com relação ao que gostariam de aprender e como tornar as aulas mais atrativas, por exemplo. Nessas escolas, a especialista reunia os estudantes representantes de turmas com o objetivo de conscientizar sobre a importância daquele momento e como forma de preparação e levantamento das demandas deles. Na reunião de Pré-Conselho, os alunos estavam presentes com os professores das turmas e a equipe gestora e, em alguns casos, houve intervenção dos analistas pedagógicos da superintendência nas escolas.

Outro órgão deliberativo que faz parte das rotinas escolares é o Colegiado. Conforme as orientações da Resolução SEE/MG nº 4.188, de 24 de agosto de 2019, as escolas deveriam se organizar para a realização das eleições do Colegiado Escolar, que aconteceram no dia 12 de setembro em todas as escolas do estado (MINAS GERAIS, 2019f). Os novos membros tomaram posse no dia 20 de setembro. No caso da EEPS, o Colegiado é formado pelos seguintes representantes de profissionais da escola: 2 professores, 1 auxiliar de secretaria e pelos representantes da comunidade escolar, sendo 2 alunos maiores de 14 anos e 1 pai de aluno, tendo o diretor como presidente. Ressalta-se que conseguir candidatos para a eleição não foi tarefa fácil e a participação dos alunos foi bem expressiva. Além disso, foi difícil encontrar candidatos entre profissionais da escola e pais, tanto que foram eleitos apenas membros titulares para essas categorias, não havendo outros candidatos inscritos em ambas as categorias, que ficaram sem membros suplentes.

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 4.188/2019, o Colegiado Escolar é um órgão que representa a comunidade escolar e tem função deliberativa e consultiva (MINAS GERAIS, 2019f). O Colegiado se reúne, no mínimo, uma vez por mês. Ele é responsável pela aprovação do calendário e Matriz Curricular junto com os inspetores escolares. Toda a aquisição de material só pode ser realizada mediante aprovação prévia do Colegiado, geralmente o diretor/presidente aponta uma demanda, apresenta para análise e aprovação dos membros. Muitas das reuniões têm como foco aquisição e análise das pastas de prestação de contas.

Entretanto, assuntos pedagógicos e administrativos que por ventura fogem da normalidade são pertinentes para serem apresentados e discutidos em reunião do Colegiado.

No ano de 2014, a EEPS passou pela experiência de implantação do REM que, de acordo com relatos dos professores e da vice-diretora da escola que atuaram na época do REM e continuam trabalhando na escola nos dias de hoje, limitou-se à ampliação da carga horária com a criação do sexto horário de aulas. De acordo com esses servidores, o projeto gerou muito tumulto na escola, uma vez que 40% dos alunos do Ensino Médio residem na zona rural e eram dispensados de assistir às aulas no sexto horário por incompatibilidade de horários com o transporte escolar. Como professor, também atuei na escola em 2014 e pude constatar que poucos alunos ficavam para o sexto horário. Em sala de aula, os estudantes relatavam que saíam da escola junto com os alunos da zona rural, uma vez que não achavam justo ter um horário a mais de aula para apenas uma parte da turma. Além disso, as disciplinas do REM, da área de empregabilidade, não eram ofertadas nem no primeiro nem no sexto horário. Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, como Língua Portuguesa e Matemática, entre outras, deveriam ser ofertadas de forma geminada no sexto horário, conforme orientado na Resolução SEE/MG nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013 (MINAS GERAIS, 2013). Portanto, comungo com a visão das autoras Correa e Cunha (2018), que o REM foi uma tentativa frustrada de melhorar a qualidade do Ensino Médio, uma vez que disciplinas importantes ficavam para o sexto horário e mais da metade dos alunos não assistiam a essas aulas. Junto a isso, não houve nenhum investimento em melhoria na infraestrutura física da escola.

Assim, o REM surgiu de uma preocupação do governo com os baixos resultados alcançados nas avaliações externas, o que é uma preocupação comum para a equipe gestora dessa escola pesquisada. E essa preocupação é relatada e registrada nas atas das reuniões pedagógicas da escola por ocasião da discussão dos resultados das avaliações externas. Na EEPS, percebe-se que a aproximação com o mercado de trabalho é uma boa vertente para aproximar o jovem da escola, ou seja, é um assunto que desperta o interesse deles e pode aproximar as discussões que ocorrem na escola com o seu cotidiano. Para levantar essa questão, é possível realizar debates e rodas de conversas sobre o tema. A EEPS já realiza ações nesse sentido, como visita às universidades e faculdades próximas para que

os estudantes participem de mostra de profissões e orientação vocacional, além de conversas com ex-alunos que estão no Ensino Superior.

Na EEPS, cerca de 2 a 3 professores, que atuam em 2 ou 3 turnos, disponibilizam e oferecem aulas de reforço ou de revisão para o Enem no contraturno escolar durante o cumprimento das horas de módulo II na instituição. Apesar disso, essa ação não tem alcançado uma abrangência relevante, sendo muito baixa a participação dos alunos. Alguns alegam que têm dificuldade de ficar no contraturno escolar, seja pela falta de transporte, seja porque ajudam em casa ou ainda pela falta de interesse.

Além disso, a escola divulga o calendário de isenção de taxas, disponibiliza computadores e servidores para auxiliar os alunos e divulga o período de inscrição. A SEE/MG disponibiliza simulados do Enem, através do *site* Banco de Itens do Simave. A especialista da escola acessa o *site*, imprime, reproduz as provas, divulga, realiza a aplicação e a correção em sala de aula com os alunos. A escola desenvolve esse trabalho, visto que atualmente o Enem é a principal porta de entrada dos estudantes no Ensino Superior. Além disso, a escola incentiva e organiza visitas orientadas com os alunos do Ensino Médio às universidades mais próximas: as universidades federais de Ouro Preto e de Viçosa, além de incentivar a participação dos estudantes nas Mostras de Profissões⁷.

Até aqui, apresentamos o histórico da escola pesquisada, sua localização geográfica no estado de Minas Gerais, sua infraestrutura física bem como o seu quadro de pessoal. A seguir, o foco é a apresentação e discussão das evidências que sustentam este caso de gestão: os resultados nas avaliações externas da EEPS, a taxa de participação no ProEB, a taxa de aprovação, os resultados da Prova Brasil/Ideb, dentre outras.

2.3.1 Os resultados das avaliações externas na EEPS

Nesta seção, além das avaliações internas realizadas pelos professores, vamos discutir a partir de agora as avaliações externas que, no caso da EEPS, têm

⁷ Mostra de Profissões é um evento que ocorre de forma anual, em que a Universidade Federal de Ouro Preto abre suas portas para estudantes de escolas públicas e particulares que ofertam o Ensino Médio, a fim de apresentar seus cursos por meio de palestras, visitas guiadas por estandes e laboratórios, além de apresentações culturais.

apresentado uma sequência de queda nos resultados no ProEB/Simave, a partir de 2014. No caso do Ideb⁸, o declínio dos resultados vem ocorrendo desde 2013.

Os resultados da escola, se comparados com ela mesma, estão em declínio, seja no Ideb na série analisada de 2011 a 2017 ou nos resultados do ProEB, em uma série histórica de 2014 até 2019. Cabe ressaltar que a escola possui apenas um resultado do Ideb para o Ensino Médio, uma vez que essa etapa da Educação Básica era avaliada de forma amostral até o ano de 2013, passando a ter um caráter censitário somente a partir de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b). Foi apenas em 2017 que o Ensino Médio foi avaliado de forma censitária e é justamente a falta de resultados anteriores que impede uma comparação dos dados da própria escola com as metas projetadas, sendo este o principal motivo desta dissertação voltar suas discussões apenas para os resultados do ProEB.

Diante disso, os últimos resultados do Ideb da escola referem-se ao 9º ano do Ensino Fundamental, apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 - Metas e resultados do Ideb da EEPS – 2011 a 2017

Ano	Metas do Ideb	Resultados da escola
2011	4,4	5,1
2013	4,8	4,6
2015	5,2	3,9
2017	5,4	2,9

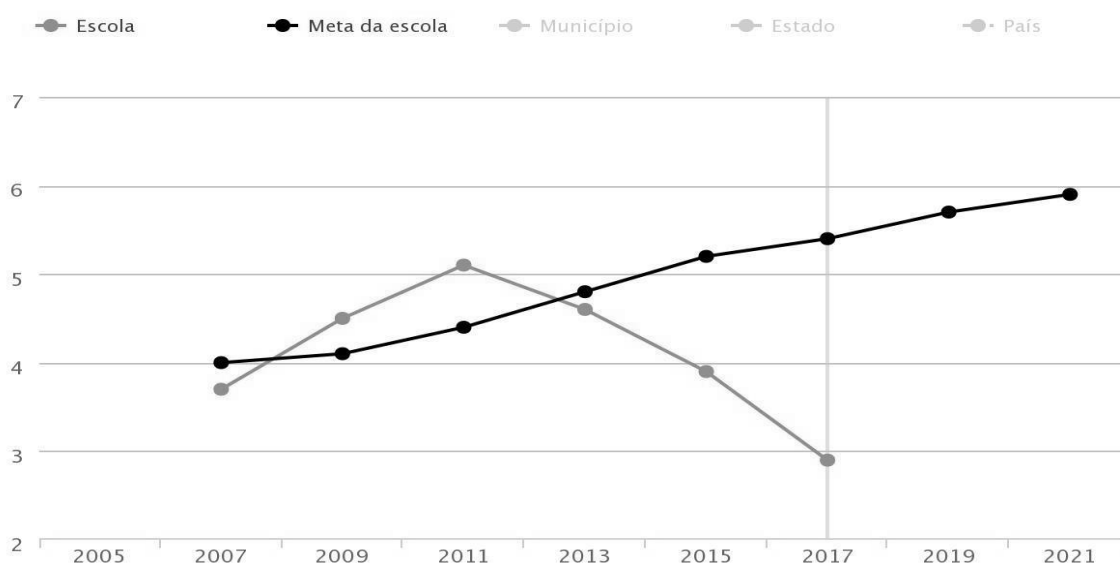
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Os dados da Tabela 3 revelam que o Ideb da escola, para o 9º ano do Ensino Fundamental, vem em uma sequência de declínio desde 2011 (ano de melhor resultado), havendo um recuo mais acentuado de 2015 para 2017. Em 2017 a escola atingiu o seu pior desempenho, distanciando-se ainda mais da meta projetada pelo Inep, que foi de 5,4.

Os resultados e as metas do Ideb da EEPS estão representados também no Gráfico 1:

⁸ Para o Ensino Médio, não há dados para comparação, uma vez que a Prova Brasil deixou de ser amostral e passou a ser censitária para esse nível de ensino em 2017.

Gráfico 1 - Resultados e metas do Ideb do 9º ano da EEPS, de 2007 a 2021

EVOLUÇÃO DO IDEB

Fonte: QEdU (2020).

A seguir, a Tabela 4 apresenta os dados de desempenho na Prova Brasil, em Língua Portuguesa no período de 2011 a 2017:

Tabela 4 - Desempenho da EEPS na Prova Brasil: 9º ano Língua Portuguesa – 2011 a 2017

Prova Brasil – Língua Portuguesa	
Ano	Desempenho
2011	270,93
2013	249,30
2015	245,16
2017	212,76

Fonte: Brasil (2018).

Esses resultados revelam que em Língua Portuguesa a média da escola tem sofrido uma queda nos resultados ano após ano a partir de 2011, ocorrendo uma retração mais acentuada no desempenho dessa disciplina de 2015 para 2017, equivalente a 32,4 pontos ou 13,21%.

Os dados do desempenho da Prova Brasil, em Língua Portuguesa, revelam de certa forma uma tendência, uma vez que a cada nova avaliação os resultados são sempre inferiores à aferição anterior. Dentro do recorte de tempo apresentado na Tabela 4, não houve nenhum dado contrário a essa constatação.

Na Tabela 5 constam os dados de proficiência na Prova Brasil, em Língua Portuguesa, em 2017:

Tabela 5 - Desempenho observado na Prova Brasil: Língua Portuguesa 9º ano 2017, por nível de proficiência

Prova Brasil – Língua Portuguesa	
Proficiência	Percentual
Nível 0	41,67%
Nível 1	25,0%
Nível 2	16,67%
Nível 3	16,67%
Nível 4...	0%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b).

Podemos visualizar na Tabela 5 como os alunos estão distribuídos por nível de proficiência. Nela é possível constatar que mais de 40% dos alunos do 9º ano, em 2017, encontravam-se no nível zero, que significa que a proficiência desses alunos é menor do que 200. Isso é muito preocupante por dois motivos: primeiro, porque isso significa que esses estudantes não demonstram habilidades elementares compatíveis com a série na qual estão matriculados; segundo, pelo percentual, que representa quase metade da turma que chegou ao final do Ensino Fundamental com esse grau de dificuldade. No nível zero, os alunos são incapazes de “reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017b, p. 1).

A Tabela 6 contém os dados de proficiência na Prova Brasil, em Matemática, em 2017:

Tabela 6 - Desempenho observado na Prova Brasil: Matemática 9º ano 2017, por nível de proficiência

Prova Brasil – Matemática	
Proficiência	Percentual
Nível 0	33,33%
Nível 1	25,0%
Nível 2	16,67%
Nível 3	25,0%
Nível 4...	0%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017c).

Na tabela, constata-se que mais de 30% dos alunos do 9º ano, em 2017, encontravam-se no nível zero, o que significa que a proficiência desses alunos é menor do que 200. Infere-se, dessa forma, que esses estudantes são incapazes de reconhecer “números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017c, p. 1).

Na Tabela 7, estão apresentados o desempenho dos estudantes na Prova Brasil, em Matemática, no período de 2011 a 2017:

Tabela 7 - Desempenho observado na Prova Brasil: Matemática 9º ano – 2011 a 2017

Prova Brasil – Matemática	
Ano	Desempenho
2011	281,43
2013	250,16
2015	237,68
2017	210,56

Fonte: Brasil (2018).

Os resultados apresentados revelam situação semelhante ao que foi observado em Língua Portuguesa, em que a média da escola tem sofrido uma queda nos resultados ano após ano a partir de 2011, ocorrendo duas retrações mais acentuadas no desempenho, sendo a primeira de 2011 para 2013 e a segunda de 2015 para 2017.

Os dados da Tabela 7 revelam uma tendência de declínio, semelhante ao que foi apresentado em relação aos resultados de Língua Portuguesa. Ou seja, no recorte temporal descrito, a cada nova aferição os resultados são sempre inferiores ao desempenho da avaliação anterior.

Além do baixo desempenho na Prova Brasil, ocasionando resultados ruins no Ideb, a escola ainda apresenta situação semelhante no ProEB, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A Tabela 8 apresenta os resultados do ProEB em relação à Língua Portuguesa:

Tabela 8 - Resultados da EEPS no ProEB em Língua Portuguesa: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019

Ano	Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2014	15,2%	43,9%	34,8%	6,1%
2015	39,5%	34,2%	23,7%	2,6%
2016	28,9%	47,4%	23,7%	0%
2017	37,5%	33,3%	29,2%	0%
2018	45%	40%	13,3%	1,7%
2019	50%	26,2%	23,8%	0%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Em Língua Portuguesa, o que se observa é que houve aumento no percentual de alunos do 3º ano com Baixo Desempenho (nível de desempenho muito abaixo do mínimo para a etapa de escolaridade avaliada e para a área do conhecimento em questão). Quando o aluno se encontra nesse padrão, ele merece atenção especial, segundo o Simave/ProEB. Enquanto em 2014 eram 15,2%, em 2017 passou a ser 37,5%, atingindo 45% em 2018 e 50% em 2019, atingindo o maior percentual de estudantes no baixo desempenho nesse ano, conforme revela a Tabela 8. Este último percentual foi o pior desempenho da escola de toda a série avaliada.

Quando somado os percentuais de estudantes com Baixo Desempenho aos de nível Intermediário, no ano de 2018 chega-se a 85%, regredindo para 76,2%, em 2019. É maciço o percentual de alunos que, através dos resultados, demonstram ter dificuldades nas habilidades exigidas na disciplina de Língua Portuguesa.

A situação ideal seria que grande parte dos discentes estivessem no nível Recomendado. Observa-se, no entanto, que nesse padrão de desempenho ocorre uma variação a cada edição do ProEB. Em 2018, apenas 13,3% dos estudantes

encontravam-se nesse padrão, o pior resultado nesse recorte temporal. Em 2019, esse padrão de desempenho consegue uma melhora, alcançando 23,8%.

Outro dado da Tabela 8 que chama a atenção é que em 2016 o percentual de alunos no nível Avançado chegou a zero, resultado que se repetiu em 2017 e que se modificou um pouco em 2018, em que a escola obteve uma leve melhora. Houve uma regressão para 0%, no ano seguinte, em 2019.

A Tabela 9 apresenta os dados no recorte temporal que compreende os anos de 2014 a 2019, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, na Avaliação do ProEB, na disciplina de Matemática:

Tabela 9 - Resultados da EEPs no ProEB em Matemática: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019

Ano	Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2014	30,3%	60,6%	4,5%	4,5%
2015	57,9%	31,6%	5,3%	5,3%
2016	68,4%	26,3%	5,3%	0%
2017	66,7%	33,3%	0%	0%
2018	78,3%	18,3%	3,3%	0%
2019	76,2%	23,8%	0%	0%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Em Matemática, o percentual de alunos com Baixo Desempenho também aumentou de 30,3% em 2014 para 66,7% em 2017, e depois para 78,3% em 2018, conforme é possível constatar pelos dados apresentados na Tabela 9. Este último resultado foi o pior entre todos na série analisada, uma vez que em 2019, houve uma pequena redução, para 76,2%.

Outro dado que é possível extrair dessa tabela é que, a partir de 2016, os resultados em Matemática revelam que o percentual de alunos com Baixo Desempenho é mais que o dobro se comparado com 2014 e, pela primeira vez, nessa série analisada o número de alunos no Avançado é igual a zero, a partir de 2016. Em 2017, ocorre uma diminuição pouco significativa no percentual de alunos com Baixo Desempenho, que volta a subir no ano seguinte. Em 2018, ocorre uma redução acentuada no percentual Intermediário e uma pequena melhora no percentual Recomendado. E em 2019, os padrões Recomendado e Avançado voltam a ter percentual igual a zero.

Em relação aos resultados do ano de 2018, o que se observa é que o percentual com Baixo Desempenho é de quase 80%, sendo mais de quatro vezes maior que o Intermediário. Trata-se de um dado extremamente preocupante, uma vez que indica que os alunos não dominam as competências e habilidades mínimas para a série em que estão matriculados. Alunos nesse padrão de desempenho precisam de intervenções pedagógicas de recuperação da aprendizagem.

Chama a atenção que, ao somarmos os percentuais do Baixo Desempenho aos do Intermediário, o resultado obtido é 96,6%, ou seja, quase a totalidade dos estudantes da escola apresentaram dificuldades nas habilidades exigidas na disciplina de Matemática. Somando-se esses dois padrões de desempenho, o resultado atinge a marca de 100%, no ano de 2019.

Essa quase totalidade dos alunos nesses padrões de desempenho são vistos com grande motivo de preocupação pela equipe pedagógica da escola, que consta em ata de apresentação e discussão dos resultados da escola no ProEB, além de ser pauta de discussão com os alunos, em uma tentativa de conscientizá-los da importância de realizar a prova com seriedade. Isso promove uma sustentação muito grande para que o foco desta dissertação se volte para esse nível de ensino.

É por esse motivo que este texto trouxe em suas primeiras seções os desafios do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, e no Capítulo 3 retomaremos questões envolvidas com essa etapa final da Educação Básica. Todas essas mobilizações ao longo do texto têm como objetivo investigar quais fatores podem contribuir para que 96,6% dos alunos concluam o 3º ano do Ensino Médio entre o Baixo Desempenho e o Intermediário, em Matemática, e para que cerca de 85% dos estudantes encontrem-se nos mesmos padrões de desempenho em Língua Portuguesa. Portanto, ambos os resultados são bem preocupantes.

Diante deste último dado, do ano de 2018, da disciplina de Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, cheguei a levantar algumas hipóteses que pudessem justificar um resultado tão preocupante: tivemos longos períodos de greve, os quais afetariam os resultados tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática? Será que na disciplina de Matemática houve muita rotatividade de professores?

Para responder a essas indagações, realizei pesquisa nos arquivos da escola e, ao consultar os livros de ponto e os relatórios de pagamento (Guias de Ocorrência) entre os anos 2016 e 2018, pude constatar que os professores aderiram

às paralisações propostas pelo Sindicato dos Professores, mas não aconteceu greve, tampouco interrupção das aulas por períodos prolongados. Ao realizar consulta no Simade, consegui levantar a informação que esses alunos de 2018 estavam no 1º ano do Ensino Médio em 2016, distribuídos em três turmas. Em uma delas, a professora de Matemática acompanhou os alunos do 1º ao 3º ano, nas outras duas turmas os estudantes tiveram um professor no 1º ano e outra professora que os acompanhou nas duas séries seguintes. Portanto, a hipótese de grande rotatividade também foi refutada diante desses dados.

A Tabela 10 apresenta os resultados do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, comparando-se as médias da escola com as da SRE e da SEE:

Tabela 10 - Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Língua Portuguesa: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019

Ano	Desempenho		
	EEPS	SRE	SEE
2014	289,8	283,9	281,4
2015	269,7	266,9	274,0
2016	264,8	267,9	270,3
2017	258,4	267,1	270,6
2018	255,8	267,0	272,1
2019	250,3	262,1	265,2

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Os resultados do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, conforme dados da Tabela 10, indicam que a escola já esteve com médias superiores à SRE e SEE no ano de 2014, porém não conseguiu manter esse desempenho positivo nas edições posteriores e passou a apresentar resultado abaixo da média da SEE e da SRE, em 2015 e em 2016, respectivamente. Além disso, em relação à própria escola, ocorre uma sequência de declínio nos resultados e, em 2019, obtêm-se o pior desempenho da série analisada.

É notório, quando se comparam os resultados em Língua Portuguesa da escola com os da SRE e da SEE, que há uma propensão de declínio dos resultados em ambas as esferas. Esse dado revela que se trata de uma tendência, o que não é um problema exclusivo da EEPS. Entretanto, quando é realizada uma análise de cada esfera separadamente, o que se observa é que tanto a média da SRE quanto da SEE, principalmente nos últimos três anos, os resultados oscilam muito pouco e quase se mantêm inalterados (variação na casa de décimos), situação bem

contrastante com o que ocorre na escola, exceto de 2017 para 2018, nos resultados da SEE.

A Tabela 11 apresenta os resultados do 3º ano do Ensino Médio, em Matemática, comparando-se as médias da escola com as da SRE e da SEE:

Tabela 11 - Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Matemática: 3º ano do Ensino Médio – 2014 a 2019

Ano	Desempenho		
	EEPS	SER	SEE
2014	294,5	286,9	283,4
2015	272,1	265,9	272,0
2016	260,2	264,3	269,5
2017	249,8	263,4	268,3
2018	245,4	263,1	268,9
2019	245,3	263,1	268,6

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

Com base nesses dados, percebe-se que a proficiência média da escola é pior em Matemática do que em Língua Portuguesa, além de ter ficado abaixo das médias da SRE e da SEE a partir de 2016. Assim como ocorreu em Língua Portuguesa, a escola obteve uma sequência de declínio e, em 2019, atingiu seu pior desempenho da série analisada.

Novamente, venho chamar a atenção para a tendência de declínio que vem ocorrendo, principalmente nas médias da SRE. Entretanto, tanto no âmbito da SEE quanto da SRE, principalmente nas últimas três edições do ProEB, em Matemática, constata-se que houve variação decimal, o que significa que a variação de um para o outro não foi tão significativa. Porém, situação distinta tem vivido a EEPS, em que os resultados chegaram a diminuir de 4 até 10 pontos percentuais de uma edição para outra (de 2014 a 2017).

A Tabela 12 traz os resultados do ProEB, em Língua Portuguesa, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Tabela 12 - Resultados da EEPS no ProEB em Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018

Ano	Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2013	13%	34,8%	47,8%	4,3%
2014	26,3%	57,9%	15,8%	0%
2016	33,3%	46,7%	13,3%	6,7%
2018	20,8%	33,3%	33,3%	12,5%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

Na Tabela 12⁹, é possível constatar que de 2013 para 2014 o percentual de alunos do 9º ano com Baixo Desempenho em Língua Portuguesa mais que dobrou. Em 2016, houve uma piora considerável, com aumento no percentual de alunos nesse grupo. Provavelmente, os estudantes vieram dos grupos Recomendado e Intermediário, que tiveram seus percentuais reduzidos. Em 2018, o percentual de alunos com Baixo Desempenho tem uma variação positiva considerável, o mesmo ocorre no nível Intermediário. Já o percentual de alunos no Recomendado mais que dobrou em 2018 e, pela primeira vez, tivemos alunos no nível Avançado, uma melhoria considerável nessa última amostragem. Investigaremos, no Capítulo 3, os fatores que podem ter ocasionado a melhoria desses resultados.

Juntando os percentuais de Baixo Desempenho e Intermediário em Língua Portuguesa, em 2018, da mesma forma como foi feito com os resultados do Ensino Médio, obtém-se um valor de 54,1%, o que significa que quase metade dos alunos que concluíram o 9º ano obtiveram resultados Recomendado ou Avançado, situação bem diferente do que acontece no Ensino Médio, sendo um dos melhores resultados da escola no recorte temporal analisado, diferentemente também do que vinha acontecendo nas últimas edições do ProEB.

A Tabela 13 traz os resultados do ProEB, em Matemática, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

⁹ A partir de 2015, os alunos do 9º ano passaram a ser avaliados a cada 2 anos. Por esse motivo, a Tabela 12 não contém resultados de 2015 e 2017, anos em que os alunos participaram apenas da Prova Brasil.

Tabela 13 - Resultados da EEPS no ProEB em Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018

Ano	Desempenho			
	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2013	27,3%	68,2%	4,5%	0%
2014	26,3%	68,4%	5,3%	0%
2016	46,7%	46,7%	6,7%	0%
2018	50,0%	25,0%	20,8%	4,2%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

Os resultados do 9º ano, em Matemática, revelam que o percentual de alunos com baixo desempenho aumentou a cada aferição, saltando de 26,3% em 2014 para 50% em 2018, conforme dados apresentados na Tabela 13. O percentual de estudantes no nível Intermediário retraiu consideravelmente de 2014 para 2018. O percentual de alunos no Recomendado tem oscilado a cada ano, aumentando consideravelmente em 2018. Outrossim, no nível Avançado observa-se um resultado positivo em 2018, o que ocorre pela primeira vez na série analisada.

Em Matemática, também em 2018, somando-se os percentuais de Baixo Desempenho e Intermediário, obtém-se o valor de 75%, o que indica que grande parte dos alunos que concluíram o 9º ano não dominavam as habilidades dessa disciplina, sem contar que no Ensino Médio esse somatório atingiu o valor de 96,6%, índice alarmante. Mesmo sendo um resultado preocupante, os 75%, referidos acima, é bem diferente do que ocorreu em Língua Portuguesa, mas ainda assim foi o melhor percentual obtido pela EEPS no período analisado para o 9º ano.

As proficiências médias da EEPS para o 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, comparadas com os resultados da SRE e da SEE, são apresentadas na Tabela 14:

Tabela 14 - Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Língua Portuguesa: 9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018

Ano	Desempenho		
	EEPS	SRE	SEE
2013	252,4	266,2	260,8
2014	237,2	259,9	256,9
2016	230,0	250,5	250,1
2018	255,2	251,0	251,9

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

A Tabela 14 revela que a proficiência média da escola, em Língua Portuguesa – 9º ano, nas 3 primeiras aferições, manteve-se sempre abaixo das médias da SRE e da SEE, situação que se inverte em 2018, quando a média da escola supera as médias da SRE e da SEE, mostrando uma oscilação de resultados. Além disso, se comparado o desempenho da escola com ela mesma, o resultado tem piorado a cada ano, sendo que em 2016 atingiu o seu pior resultado. Em contrapartida, em 2018 a situação se modifica novamente e ocorre nova oscilação, em que a escola obtém seu melhor resultado na série analisada.

A Tabela 15 apresenta as proficiências médias da EEPS para o 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, comparadas com os resultados da SRE e da SEE:

Tabela 15 - Proficiência média da EEPS, SRE e SEE no ProEB em Matemática:
9º ano do Ensino Fundamental – 2013 a 2018

Ano	Desempenho		
	EEPS	SER	SEE
2013	255,0	262,9	264,5
2014	247,9	264,3	265,5
2016	231,2	252,3	254,5
2018	245,9	257,8	256,1

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

Através da Tabela 15, é possível constatar que a proficiência média da escola, no 9º ano do Ensino Fundamental em Matemática, nas 4 últimas edições, manteve-se abaixo das médias da SRE e da SEE. Além disso, se comparada a escola com ela mesma, o resultado tem diminuído ano após ano, alcançando o pior desempenho em 2016, bem semelhante ao que ocorreu com os resultados de Língua Portuguesa. Entretanto, em 2018, ocorre uma oscilação positiva e a escola melhora seu resultado em relação a ela mesma, se comparado com a aferição anterior.

Em relação à taxa de participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, esta também tem diminuído com os anos, atingindo o menor índice em 2017, fato esse que merece investigação. Contudo, ocorre uma oscilação positiva em 2018 e a taxa de participação melhora em relação ao ano anterior.

É importante ressaltar que a taxa de participação deve ser a mais alta possível para que o resultado da escola seja retratado de forma mais fidedigna pelo sistema de avaliação externa.

Os dados relativos à participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no ProEB estão apresentados na Tabela 16:

Tabela 16 - Participação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no ProEB – 2014 a 2019

Ano	Participação
2014	93,1%
2015	88,4%
2016	82,6%
2017	61,5%
2018	77,9%
2019	73,7%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

O que se observa é que a cada ano a taxa de participação dos estudantes do Ensino Médio tem oscilado, ora diminuindo, ora aumentando, comprometendo a fidedignidade dos dados. Uma das hipóteses é o fato de a prova ter sido aplicada em novembro, mês em que ocorre o período de chuvas, dificultando o comparecimento de alunos da zona rural. Outra hipótese levantada é a transferência e/ou a desistência de alunos e a demora de atualização dessas informações no Simade. Porém, em 2018 a taxa de participação aumentou, ficando próxima de 80%, mas voltou a regredir em 2019, com 73,7%. As possíveis causas serão investigadas durante a pesquisa de campo.

Outra evidência importante é o alto índice de reprovação dos alunos do Ensino Fundamental no ano de 2017, um dos maiores dos últimos anos. Esse fator está diretamente relacionado ao cálculo do Ideb, que leva em consideração o fluxo (taxa de abandono e aprovação/reprovação) e a nota obtida na Prova Brasil. Isso é possível constatar a partir das taxas de aprovação, presentes na Tabela 17:

Tabela 17 - Taxa de aprovação nos Anos Finais do Ensino Fundamental – 2009 a 2017

Ano	Taxa de aprovação
2009	79%
2011	87%
2013	92%
2015	84%
2017	78%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017a).

Como é possível constatar, entre a série de anos apresentada, em 2017 houve a menor taxa de aprovação, com a conseqüente maior taxa de reprovação.

A Tabela 18 apresenta a taxa de aprovação do Ensino Médio de 2011 a 2017:

Tabela 18 - Taxa de aprovação do Ensino Médio – 2011 a 2017

Ano	Taxa de aprovação
2011	94,74%
2012	93,09%
2013	93,39%
2014	91,18%
2015	95,71%
2016	87,88%
2017	84,44%

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2019).

A Tabela 18 revela que a taxa de aprovação tem oscilado nos últimos anos e diminuído de forma mais acentuada no biênio 2016-2017. Diante disso, constata-se que em 2017 houve um maior número de reprovações na escola se comparado com os anos anteriores.

Diante de todos os dados apresentados, fica evidente a relevância deste caso de gestão. Posto isso, a partir deste trabalho pretende-se encontrar respostas para os seguintes questionamentos: como melhorar a participação dos estudantes no dia da aplicação das avaliações? Como apropriar-se dos resultados e a partir deles implementar uma intervenção pedagógica eficaz? Como envolver a equipe docente na conscientização dos alunos e na realização de um trabalho mais colaborativo e interdisciplinar? Como o clima escolar pode interferir na aprendizagem dos alunos? Como fazer com que os estudantes tenham sensação de pertencimento em relação à escola? Ao tentar responder a esses questionamentos, pretende-se proporcionar à direção da EEPS um direcionamento sobre como resolver os problemas levantados

neste caso de gestão e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação ofertada pela instituição.

Esta seção trouxe várias evidências que sustentam este caso de gestão. Foram apresentados resultados do ProEB e do Ideb da escola investigada, taxa de participação nas avaliações externas, taxa de reprovação, distribuição de alunos por proficiência, entre outros. No próximo capítulo, são aprofundadas as hipóteses de investigação deste caso de gestão.

3 CLIMA ESCOLAR E O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO PARA OS ESTUDANTES DA EEPS

Até aqui abordamos o contexto histórico do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, bem como alguns dos seus principais desafios. O texto trouxe também o contexto das avaliações em larga escala no cenário nacional e no estado de Minas Gerais. A escola pesquisada também foi apresentada, bem como diversas evidências que sustentam este trabalho: taxa de reprovação e uma sequência de baixo desempenho da escola, evidenciada pelo ProEB no período entre 2013 e 2018 e pelo Ideb entre 2011 e 2017.

É importante ressaltar que esta dissertação tem como objetivo responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira a gestão escolar pode contribuir para impactar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino ofertado na Escola Estadual Padre Simim? Para tanto, este capítulo é construído com o intuito de analisar os fatores que podem estar interferindo na aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, no desempenho destes nas avaliações em larga escala.

São levantados, como possíveis fatores que podem interferir na aprendizagem dos alunos: a linguagem mais formal da escola, o clima escolar e o sentido da escola para os jovens matriculados no Ensino Médio. Para discutir esses assuntos, este capítulo está dividido em 3 seções. Na seção 1, foi mobilizado um referencial teórico, valendo-se dos autores: Melo e Moraes (2019), Canguçu e Romero (2014) e Bernardo (2013), que discutem como um clima escolar positivo pode interferir diretamente na aprendizagem dos alunos e como o fato de a escola fazer sentido para os estudantes faz uma grande diferença, uma vez que aproxima a escola e o que ela ensina do cotidiano dos alunos.

Na seção 2, é apresentado o percurso metodológico, no qual o pesquisador apresenta a escolha da entrevista estruturada como instrumento de pesquisa e a realização de grupos focais que, no contexto da pandemia de Covid-19, tiveram que ser realizados de forma virtual. Nesta seção, também são apresentados os atores mobilizados: a equipe gestora, os atuais professores, os ex-professores da escola e os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que foram escolhidos com o intuito de investigar e responder à questão geradora desta dissertação.

Por último, na seção 3 foi realizada a análise dos dados obtidos. Para tanto, os depoimentos dos atores são organizados em sete eixos de análise, em que são discutidos a participação das famílias dos estudantes na sua vida escolar e as estratégias adotadas pela escola para incentivar essa participação; a relação entre os professores e os alunos; a expectativa de futuro; o clima escolar (como você se sente na escola e como a avalia); a relação gestão e professores, docentes entre si e gestão e alunos; os problemas relacionados à aprendizagem; e a avaliação externa na EEPS.

3.1 CLIMA ESCOLAR E O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Na tentativa de elucidar os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos da EPPS, discutimos nesta seção a relação entre clima escolar, sentido da escola para os estudantes e os impactos na aprendizagem dos alunos.

Iniciamos a discussão através das autoras Melo e Morais (2019), que fazem citação a Summer (2006) e Thapa *et al.* (2013) para destacar que um clima escolar positivo proporciona uma sensação de segurança, além de servir como forma de prevenção ao *bullying*¹⁰. Melo e Morais (2019) ainda citam os trabalhos de Taylor (2008) e Thapa *et al.* (2013), que afirmam que um bom clima escolar pode acarretar um melhor desempenho acadêmico.

Em outro trabalho, realizado por Canguçu e Romero (2014), os autores fazem a constatação de que não existe um conceito único de clima escolar. Para eles, cada pesquisa pode utilizar uma variação diferente do conceito, de acordo com o objeto a ser estudado. O conceito pode ser utilizado em uma perspectiva mais objetiva ao tratar de regras de convivência e cumprimento de normas, por exemplo, ou em uma perspectiva mais subjetiva, como relações interpessoais e vínculo afetivo, sob a ótica dos alunos sobre esses temas. Entretanto, apesar das diferenças conceituais sobre clima escolar, os autores ressaltam que o bom clima escolar se relaciona diretamente com a aprendizagem dos alunos e seria um dos fatores que justificaria a diferença que existe entre as escolas.

¹⁰ *Bullying*: processo pelo qual uma pessoa pratica atos de violência física ou psicológica, como atos de xingamentos, ameaças e intimidação contra outra pessoa ou grupo.

As autoras Melo e Morais (2019) citam o conceito de clima positivo, elaborado por Sammer (2006) e Canguçu (2015), que será adotado nesta pesquisa:

clima positivo é aquele no qual os atores da comunidade escolar se envolvem nas tomadas de decisão perante a escola, privilegiando uma boa explicação do professor, bom relacionamento professor-aluno, envolvimento e disciplina do professor, ao passar e corrigir lições de casa, tudo em uma atmosfera organizada, livre de ameaças e danos físicos. O clima abarca diferentes aspectos em que se favorece o sentimento de que aquela escola é boa para estudar. Pais compreendem e apoiam a missão básica da escola, tendo a oportunidade de desempenhar um papel importante em ajudar a alcançar essa missão. (MELO; MORAIS, 2019, p. 13).

Melo e Morais (2019) citam ainda uma recente revisão de literatura realizada por Berkowitz *et al.* (2016), em que se constata que o fator socioeconômico desfavorável dos estudantes está diretamente relacionado a um baixo desempenho acadêmico.

Indicador de Nível Socioeconômico (Inse): é um indicador gerado por escola e consiste em uma medida que procura situar o conjunto de alunos atendidos por cada escola em um estrato, considerando o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pelas famílias dos alunos. (MELO; MORAIS, 2019, p. 19).

Melo e Morais (2019) também citam pesquisas realizadas por Klinger (2000), Brault (2004), Taylor (2008) e Candian e Resende (2013), que revelam que o bom clima escolar pode diminuir a relação entre as condições socioeconômicas desfavoráveis e o baixo desempenho acadêmico dos alunos. As autoras ainda citam Berkowitz *et al.* (2016), que sustenta que um bom clima escolar atenua o efeito negativo que o baixo nível socioeconômico dos estudantes tem sobre o desempenho acadêmico deles e que um ambiente prazeroso e agradável melhora o desempenho escolar.

Já Canguçu e Romero (2014) citam o trabalho realizado por Cunha e Costa (2009), em que os autores relatam que escolas com melhores desempenho nas avaliações são aquelas que na percepção dos alunos possuem um clima escolar mais positivo. Os estudantes dessas escolas se sentem mais satisfeitos, orgulhosos e demonstram gostar de estudar na escola. Os alunos relatam como clima positivo

as relações interpessoais, além de relatarem que sentem que seus professores demonstram se preocupar com eles e os incentivam mais a estudar para conquistar um futuro melhor. De acordo com Canguçu e Romero (2014), resultados semelhantes foram obtidos na pesquisa realizada por Galvão (2010), no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Para Canguçu e Romero (2014), apesar da divergência entre as definições de clima escolar, os diversos autores comungam do seguinte fato: tanto no ambiente escolar como na sala de aula, um clima positivo é frequentemente percebido em escolas bem-sucedidas. Ainda de acordo com os autores, nessas escolas há uma aproximação maior entre professores e alunos, os estudantes sentem-se mais encorajados e os professores costumam exigir mais deles. Além disso, os professores costumam ser mais cordiais, mas sem perder de vista a disciplina. Contudo, apesar de o clima escolar influenciar positivamente na aprendizagem, ele pode sofrer variação nos diversos grupos discentes ou mesmo de aluno para aluno. Canguçu e Romero (2014) ainda defendem que um clima escolar positivo é fator mais determinante quando se trata de estudantes com menor nível socioeconômico. Os autores argumentam que Cunha e Costa (2009) chegaram a uma conclusão bem diferente, em que constataram que estudantes com melhor nível socioeconômico exigem mais das escolas e se beneficiam mais de um bom clima escolar.

Canguçu e Romero (2014) citam também a pesquisa realizada por Casassu (2008), na qual revela que um ambiente favorável influencia positivamente na aprendizagem, melhorando em 36% a média da nota em Língua Portuguesa e 46% em Matemática.

Além do clima escolar, um outro fator que pode influenciar no baixo desempenho nas avaliações externas é a sensação de pertencimento e de qual é o sentido da escola e do Ensino Médio para os estudantes. Dentro dessa perspectiva, as autoras Melo e Leonardo (2019), após realizarem uma pesquisa com oito jovens de escolas públicas, obtiveram diferentes respostas, as mais variadas possíveis, sobre o sentido do Ensino Médio para os jovens pesquisados. Para dois desses estudantes entrevistados, o sentido do Ensino Médio relaciona-se com o sentimento de vitória e de superação, o que pode estar associado à ideia de que a educação pode diminuir as desigualdades sociais. Uma estudante entende que cursar o Ensino Médio está associado à ideia de concluir uma etapa necessária para entrar em uma faculdade. Já um outro estudante presume que a conclusão do Ensino

Médio lhe possibilitará construir um futuro melhor. Para outros três estudantes, o Ensino Médio é importante para a aquisição de conhecimentos.

Diante dessas mais variadas respostas, fica evidente para Melo e Leonardo (2019) que o significado do Ensino Médio está associado à vivência de cada estudante e à expectativa pessoal de cada um. Entretanto, alguns jovens relataram que gostam de ir à escola pelo fato de terem a oportunidade de conviver com diferentes pessoas e alguns deles citam que a convivência com os amigos é o ponto mais positivo da escola. Nesse caso, é possível constatar que a instituição escola não consegue atingir seu objetivo principal, que é o de transmitir aos alunos o significado dos conteúdos que ela ensina.

De acordo com Bernardo (2013), uma pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), coordenada por Haroldo da Gama Torres, com jovens de 15 a 19 anos de áreas pobres de Recife e São Paulo, revelou que os jovens pesquisados têm dificuldades de ver sentido naquilo que aprendem nas escolas. A pesquisa revelou que um a cada cinco jovens só frequenta a escola para conseguir um diploma. Em entrevista concedida a Bernardo (2013), Priscila Cruz, do movimento Todos pela Educação, reforça a ideia de que os jovens estão conectados com o mundo ao seu redor, mas se sentem desconectados da escola a qual frequentam. Priscila Cruz aponta ainda como um dos problemas desse nível de ensino o número excessivo de disciplinas (13 no total) e lista como possível ponto de melhoria a flexibilização do currículo, o que permitiria ao jovem exercer seu poder de escolha.

Bernardo (2013) ainda menciona dados da pesquisa da FVC que revelam outros problemas do Ensino Médio: 24% dos jovens entrevistados não se sentem seguros na escola em que estudam, 37,2% disseram que nunca utilizaram computador na escola e 76,7% reclamaram do clima de “zoeira” (excesso de bagunça e de *bullying*) no ambiente escolar.

O autor também cita a entrevista que realizou com Gisele Tartuce, da Fundação Carlos Chagas, na qual relata que mudanças significativas no Ensino Médio perpassam por um planejamento sólido e pela formação continuada dos professores, uma formação que discuta a indisciplina presente nas escolas atualmente e que aborde a utilização de novas tecnologias da informação, por exemplo. Ainda nesse contexto, Bernardo (2013) comenta a opinião de Haroldo da Gama Torres sobre o tema, em que ele ressalta que a formação continuada deve ter um enfoque menos teórico e mais pragmático.

De acordo com dados da pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação (2017), com 1.551 jovens entre 15 e 19 anos, 71,4% veem como motivação para cursar o Ensino Médio o fato de estarem preparados para o vestibular, ou seja, o fato de ser uma etapa que dá acesso ao Ensino Superior. Já 10,2% dos jovens acreditam que essa etapa de ensino os prepara para a vida e 16,6% sentem como motivação o fato de o Ensino Médio os preparar para o mercado de trabalho.

Ainda com base na pesquisa do movimento Todos pela Educação (2017), os estudantes apontam como pontos importantes para a melhoria do Ensino Médio: mudança na formação e na atuação dos professores, melhoria na segurança, e ampliação e adaptação da infraestrutura atual dos prédios escolares.

Leão, Dayrell e Reis (2011) citam o trabalho de Dayrell *et al.* (2009) para elucidar mais essa questão dos jovens e suas expectativas em relação à escola. Como forma positiva, os autores apontam que os estudantes muitas vezes veem a escola como espaço de socialização, que permite o encontro com os amigos e que possibilita dar sequência aos estudos, sendo um espaço de aprendizagem e transmissão do saber. Entretanto, como aspectos negativos, os jovens apontam a falta de investimentos na infraestrutura e no corpo docente, carência de políticas públicas, sensação de abandono e precariedade do ensino noturno, entre outros.

Nesta seção, foram abordadas possíveis questões relacionadas à interferência na aprendizagem dos alunos. Primeiramente, foi apresentado o conceito de clima escolar e qual a perspectiva adotada nesta pesquisa, além de qual forma um clima escolar positivo pode impactar a melhoria da aprendizagem. Já na outra metade da seção, foi discutido o sentido do Ensino Médio para os estudantes e como as opiniões são bem distintas, uma vez que estão relacionadas com as perspectivas e vivências pessoais de cada jovem.

Diante das discussões até aqui apresentadas, faz-se necessário elencar os instrumentos de pesquisa que foram utilizados com o objetivo de responder à questão central desta pesquisa: de que maneira a gestão escolar pode contribuir para impactar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino ofertado na Escola Estadual Padre Simim? Para tanto, na seção seguinte é apresentado o percurso metodológico adotado nesta dissertação.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção é apresentada a metodologia de pesquisa proposta para esta dissertação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a finalidade de responder aos objetivos deste trabalho e compreender os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Padre Simim, da cidade de Acaiaca - MG.

A escolha do método qualitativo deve-se à possibilidade de o pesquisador poder aprofundar melhor em algumas questões, além de permitir maior interação entre ele e os atores envolvidos. De acordo com Flick (2004), os aspectos principais de uma pesquisa qualitativa perpassam por uma escolha adequada dos métodos utilizados, pela análise de perspectivas distintas, pela diversidade de abordagens e métodos e pela reflexão do pesquisador acerca do objeto pesquisado, como forma de produção de conhecimento científico.

Já para Cézar-Ferreira (2004), ao optar pelo método qualitativo, o pesquisador lança mão de lidar com um público abrangente em detrimento de aprofundar melhor certas questões, além disso a autora reforça a concepção do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos/atores.

Para Gil (2007), uma pesquisa que utiliza uma abordagem qualitativa permite refletir e analisar a realidade por meio de técnicas e métodos que auxiliam na compreensão de como o objeto está imerso em seu contexto. Tais procedimentos podem ser realizados, de forma descritiva, através de observações, aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise dos dados coletados.

Diante do exposto, selecionamos o grupo focal como instrumento de pesquisa na tentativa de trazer outras vozes para o texto. Para tanto, selecionamos os seguintes atores para compor os grupos focais: professores da escola no ano de 2020, professores que já atuaram na escola, alunos matriculados no ano de 2020, ex-alunos da escola e pais de alunos do Ensino Médio no ano de 2020.

A escolha dos grupos focais foi pensada para ser realizada inicialmente durante o período de aulas presenciais. Entretanto, no mês de março de 2020, com a chegada da pandemia do Coronavírus no Brasil, no estado de Minas Gerais as aulas foram interrompidas. Para ser mais preciso, essa interrupção aconteceu no dia 18 de março, após a publicação da Deliberação nº 1, de 15 de março de 2020, do Comitê Extraordinário Covid-19, que determinou a suspensão das aulas em todo o estado, inicialmente, por cinco dias (MINAS GERAIS, 2020c). Posteriormente, com a

publicação, no dia 20 de março, da Deliberação nº 15 do mesmo Comitê, as aulas foram interrompidas por tempo indeterminado em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, em todo o estado (MINAS GERAIS, 2020d).

Diante dessa nova realidade, a ida a campo e a realização dos grupos focais da forma como se fazia até então teve que ser repensada, uma vez que passaram a vigorar em todo o país orientações para adotar o distanciamento social, evitar aglomerações e utilizar máscaras como forma de prevenir a disseminação do Coronavírus.

Dessa forma, optou-se por realizar os grupos focais gravados, via *internet*, através do aplicativo *Google Meet*, para garantir o isolamento social e, ao mesmo tempo, não prejudicar o andamento desta dissertação. Dentro dessa perspectiva, a entrevista nesse novo formato com o grupo de pais tornou-se inviável. O Quadro 2 apresenta os grupos de participantes:

Quadro 2 - Estruturação dos instrumentos de pesquisa

Data	Instrumento	Critério de composição	Total de participantes
15/06/2020	Entrevista coletiva estruturada	Equipe Pedagógica da escola: vice-diretora e supervisora (coordenadora pedagógica)	2
18/06/2020	Grupo Focal	Professores que trabalham na escola há mais de 2 anos e que atuam no Ensino Médio	7
21/08/2020 25/08/2020	Grupo Focal	Ex-professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuaram no Ensino Médio	7
04/09/2020	Grupo Focal	Alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio (3º Ano B)	3
16/09/2020	Grupo Focal	Alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio (3º Ano B)	3
17/09/2020	Grupo Focal	Alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio (3º Ano A)	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme é possível constatar no quadro acima, foi escolhido o instrumento de pesquisa entrevista estruturada. Para Flick (2004), uma entrevista estruturada deve conter questões abertas ou semiabertas, a serem elaboradas pelo entrevistador, no formato de um guia ou roteiro de entrevistas, na expectativa de que elas sejam respondidas de forma livre pelo entrevistado. Tal escolha se deve às vantagens que o referido instrumento oferece. O autor argumenta que uma de suas

vantagens é que o entrevistador, no decorrer do processo de entrevista, pode alterar a sequência das perguntas previamente elaboradas, além de poder omitir determinada questão se perceber que o entrevistado já contemplou seu questionamento ao responder a uma outra pergunta.

Outro instrumento de pesquisa escolhido e que consta no quadro acima é o grupo focal. De acordo com Flick (2004), as grandes vantagens desse instrumento são o baixo custo na sua aplicação e a amplitude dos dados coletados. Além disso, o fato de o pesquisador poder participar faz com que os entrevistados se sintam estimulados a revisitar suas memórias auxiliando-os, e ainda permite ao pesquisador obter mais de uma resposta sobre determinado tema de uma só vez, porque a coleta dos dados ocorre em grupo. É importante ressaltar que o grupo focal não é um momento criado para resolver um problema como uma sessão de terapia, nem tem o objetivo de servir como momento de tomada de decisão, trata-se na verdade de uma modalidade de entrevista.

Cabe aqui destacar que algumas dificuldades surgiram na realização das entrevistas por videoconferência. Ao entrevistar o segundo grupo – os atuais professores da escola – o pesquisador observou que cada rodada de perguntas tinha uma duração de 25 a 30 minutos, ou seja, o primeiro participante esperava quase 30 minutos para que uma nova pergunta lhe fosse feita. Isso tornou o processo muito maçante e cansativo. Não foi dinâmico como talvez pudesse ser de forma presencial, uma vez que cada participante deveria permanecer com o microfone desligado enquanto o outro tivesse a palavra, a fim de evitar microfonia, o que dificultaria o processo transcrição dos dados coletados.

Mediante essa dificuldade – a entrevista teve um tempo de duração superior a duas horas – é que se pensou, como alternativa, dividir o grupo de ex-professores em dois grupos, uma vez que mesmo estando em casa, entende-se que um período longo de entrevista torna o processo cansativo, o que pode prejudicar a qualidade das respostas obtidas.

Outra dificuldade encontrada é que inicialmente se havia planejado convidar apenas ex-professores de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, ao consultar o Simade, constatei que nos últimos 10 anos, no Ensino Médio, atuaram apenas dois professores de Matemática, um deles é atual e outro é ex-professor, sendo ambos entrevistados. Também consegui entrevistar dois ex-professores de Língua Portuguesa que atuaram na escola nos últimos cinco anos, também

conforme os dados do Simade. Mas como apenas três participantes seria um número pequeno e não se caracterizaria como grupo focal, resolvi convidar ex-professores de outras disciplinas, como de Química, Física, Filosofia e Artes, que atuaram nos últimos quatro a cinco anos. Juntando-se a isso, ressalta-se que alguns outros professores convidados se recusaram a participar, alegando excesso de trabalho e falta de tempo.

Quanto aos alunos¹¹, foram selecionados nove alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Os alunos do 1º ano são todos novatos e concluíram o Ensino Fundamental em outra escola. Já os estudantes do 3º ano estão há mais tempo na escola. O convite foi realizado a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, via grupos de *WhatsApp* da escola. Ao realizar o convite, deixei claro que o aluno deveria ter *internet* de qualidade e familiaridade com o aplicativo *Google Meet*, uma vez que as entrevistas deveriam ser realizadas a distância. Após retorno positivo de 9 alunos, 3 de uma turma e 6 de outra, as entrevistas foram agendadas em pequenos grupos (sendo 3 grupos de 3 alunos cada) para evitar que fosse um momento cansativo e que afetasse a qualidade das respostas.

Outra dificuldade a ser relatada foi a elaboração do roteiro de entrevistas. Com o primeiro grupo, foi utilizado um roteiro, mas observou-se que a entrevista teve uma duração muito curta e que as respostas obtidas também foram sucintas. Diante disso, optou-se por reelaborar o roteiro, o que foi um ganho muito positivo, uma vez que os alunos argumentaram mais durante a realização da entrevista. Assim, foi possível extrair respostas mais longas, como se o segundo roteiro deixasse os entrevistados mais à vontade para se expressar. Portanto, constatou-se que um roteiro bem elaborado influencia nos rumos que uma pesquisa pode tomar, pode dar mais corpo ou esvaziá-la. Posto isso, ter essa percepção durante o percurso foi muito importante.

Encerramos esta seção com a descrição da metodologia, em que foi apresentado o Quadro 2, que trouxe uma síntese das entrevistas realizadas, bem como os atores envolvidos e a sequência em que as entrevistas aconteceram. Ele foi proposto com o intuito facilitar a compreensão do leitor. A seção seguinte propõe-se a discutir e analisar os dados coletados nas entrevistas. Cada uma será

¹¹ Inicialmente, por sugestão da banca de qualificação, tinha pensado em entrevistar ex-alunos e pais dos atuais alunos. Entretanto, no contexto da pandemia de Covid-19, dificultou muito a realização das entrevistas com esses dois grupos, tornando inviável a execução delas.

subdividida de acordo com os eixos de análise, em que cada tema será aprofundado.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção se propõe a discutir e analisar os dados coletados nas entrevistas, bem como trazer a visão de alguns autores sobre os temas abordados pelos diversos atores.

Com o objetivo de facilitar a compreensão e melhor aprofundamento dos temas discutidos, resolvemos dividir esta seção em subseções. Cada uma delas apresenta os eixos de análise dos temas abordados nas entrevistas.

3.3.1 Sobre a participação das famílias e as estratégias adotadas pela escola para incentivar a participação delas

Nesta primeira subseção, o tema abordado é a participação das famílias na escola. Aqui se pretende discutir um assunto que não é exclusivo da EEPS, mas que pode ser importante quando se abordam os desafios do Ensino Médio, uma vez que as famílias constituem a comunidade atendida pela escola. Pretendemos também discutir quais ações e o que a escola tem realizado, com o objetivo de incentivar a participação das famílias. De acordo com os diversos atores entrevistados, as estratégias serão apresentadas, bem como vamos tentar discutir qual é a relevância e eficácia das diferentes ações adotadas.

É importante iniciar essa discussão pelo conceito do que é família em pleno século XXI. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) citam Petzold (1996), para o qual a definição de família baseia-se em alguns critérios: laços sanguíneos, compartilhamento de casa com criança, vínculos jurídicos e legais, e proximidades de genes. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ainda recorrem a Trost (1995), que considera que uma família se forma quando duas pessoas se casam ou quando passam a residir juntas em uma mesma casa, ou ainda quando um bebê nasce e é criado por apenas um dos pais solteiros.

É importante ser trazido à tona esse conceito de família ou de constituição familiar, uma vez que foi uma fala muito recorrente dos professores entrevistados, em que eles argumentam que muitos alunos não possuem estrutura familiar.

Portanto, os docentes citados abaixo refutam esse conceito de família formada por apenas um dos pais solteiros e uma criança, apresentado pelos autores. É o que fica evidente, por exemplo, no relato do Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020), que comenta: “às vezes, essa falta de participação, essa falta de acompanhamento, se deve muito a essa falta de estrutura familiar, que os nossos meninos não têm”. E conclui: “a estrutura familiar em Acaiaca é precária, os meninos não têm família”.

Endossam a questão da falta de estrutura familiar os relatos do Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] essa falta de estrutura familiar. Tem muitos pais que não sabem ler”, e do Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “os alunos nossos nem todos têm essa estrutura familiar, são criados por avós, tios ou por ninguém”.

Percebe-se que, para esses professores, a estrutura familiar seria aquele modelo de família formado por pai, mãe e filhos residindo na mesma casa, e isso fica evidente quando o Professor 3 afirmou que os nossos alunos não têm família e também na fala do Professor 6, ao dizer que o fato de os nossos alunos serem criados pelos tios ou por avós indica que esses estudantes não possuem uma estrutura familiar. Por conseguinte, os relatos desses educadores estão em consonância com os trabalhos de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), os quais fazem citação aos trabalhos de Tancredi e Reali (2001) que, ao entrevistarem professores do interior de São Paulo, constataram que muitos educadores desconhecem a estrutura familiar dos seus alunos e descrevem as famílias de forma preconceituosa, estereotipada e de forma negativa. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) citam ainda o trabalho de Oliveira (2002), no qual constata que alguns educadores até hoje idealizam um modelo de família capaz de oferecer suporte e aconchego aos filhos.

Ainda sobre a estrutura familiar, as autoras Oliveira e Marinho-Araújo (2010) argumentam que o modelo e o conceito de família sofreram muitas alterações ao longo dos anos. Segundo as autoras, existe uma diversidade muito grande de organizações familiares e considera-se família quando existe pelo menos um adulto e uma criança ou um adolescente. Já Souza (2009) cita o trabalho de Romanelli (2005) ao trazer para a discussão que a presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho alterou muito a estrutura e a dinâmica das famílias.

Constata-se, portanto, que esse modelo de família tradicional não condiz com as famílias atuais. Consequentemente, esse pode ser um dos motivos pelos quais,

para esses docentes, os estudantes são oriundos de famílias desestruturadas. Juntando-se a isso, ocorre outra questão: quem contesta que um pai ou uma mãe solteiras não dão conta de criar e educar bem um filho? Quem garante que famílias formadas por pais e mães casados são aquelas mais bem-sucedidas em termos de educação dos filhos? Faz-se necessário, portanto, compreender que as famílias mudaram, a constituição familiar sofreu alteração com o passar dos anos e é com esse público que precisamos aprender a lidar. Trabalhar com esse novo modelo de família passa primeiro por um processo de compreensão e respeito a essa nova constituição familiar, para que paralelamente se possa estabelecer um diálogo para estreitar essa relação entre família e escola.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a família pode ser considerada a primeira instituição educacional do ser humano, uma vez que é a partir dela que o sujeito inicia o seu relacionamento com o mundo. Ainda de acordo com as autoras, é uma crença bem comum relacionar o bom desempenho do aluno na escola a uma boa estrutura e dinâmica familiar. As autoras citam o trabalho de Oliveira (2002), que aborda a questão de encontrar o culpado nessa relação entre família e escola, em vez de realizar um trabalho em parceria, e que esse conflito se deve pelo fato de que está muito enraizada a crença de que a participação da família é crucial para o sucesso escolar do estudante.

Para Souza (2009), a relação família-escola tem sofrido alterações com o passar dos anos. Essas mudanças ocorreram porque as mães e os responsáveis tiveram que sair de casa para trabalhar e acabaram por transferir algumas responsabilidades da educação dos filhos para a escola. Souza (2009) defende que o aprendizado se inicia bem antes da inserção da criança no ambiente escolar e que o insucesso no processo de aprendizagem pode estar relacionado à falta de estímulo e incentivo, bem como às condições de estudo da criança, tanto por parte da família quanto por parte da escola.

E é nesse contexto que durante o processo de entrevistas foi levantada essa questão da participação das famílias na vida escolar dos estudantes do Ensino Médio da EEPS bem como essa relação entre família e escola.

Para tanto, foi perguntado à equipe gestora, aos atuais professores e aos ex-professores da escola como eles avaliam a participação das famílias na vida escolar dos filhos e quais seriam as estratégias que a escola tem utilizado para estreitar

essa relação. Em contrapartida, os estudantes foram questionados se seus pais incentivam e participam da vida escolar deles.

Na visão da gestão, é uma relação que tem melhorado gradativamente com as diferentes estratégias criadas para se aproximar das famílias, o que pode ser verificado de acordo com a fala da Especialista (Coordenadora Pedagógica): “é, tem melhorado, a escola tem reinventado aí nessas formas de chegar até a família, formato de reuniões, de atividades na escola, expandindo convite para as famílias” (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020).

Esse reinventar, citado pela especialista, seria as diversas estratégias que a escola vem utilizando ao longo dos anos como forma de incentivar os pais a participarem das reuniões. Além disso, a escola tem estimulado a participação das famílias nos eventos. Nos parágrafos a seguir, tenta-se explicar de forma minuciosa essas diferentes estratégias, que foram relatadas pela especialista e que são reforçadas através dos relatos de alguns ex-professores e atuais docentes da escola.

Com o objetivo de incentivar a participação das famílias, a escola tem se deslocado até as comunidades rurais, em uma tentativa de aproximação com essas famílias. Para desenvolver essa ação, a direção/supervisão vai às salas, promove um diálogo com os alunos oriundos da zona rural e pergunta qual o melhor horário para que os pais possam participar das reuniões. Depois disso, a escola entra em contato com a Secretaria Municipal de Educação e solicita o empréstimo dos prédios das escolas para a realização das reuniões.

A escola confecciona cartazes, bilhetes e divulga nas redes sociais, com aproximadamente uma semana de antecedência. No dia, participam o diretor, a especialista e três professores (um de cada área do conhecimento), conforme consta nas atas de Reunião de Pais nas Comunidades Rurais. Essa ação desenvolvida pela escola vem à tona nos relatos do Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] ir até eles, igual as reuniões que aconteceram na zona rural, no ano passado, a gente tem retorno”. Entre os ex-professores da escola, um docente também relata essa ação que a escola desenvolve, é o caso do Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “[...] a escola também promoveu reuniões de entrega notas comunidades da zona rural”. Na visão deste professor, essa estratégia obteve sucesso. É o que se observa em seu relato: “então essa ação de ir até as comunidades, fazer as reuniões nessas comunidades, eu

acho que aproximou mais a escola da família, e aí acabou trazendo mais os pais para a escola” (EX-PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

Uma outra ação para incentivar a participação das famílias é o convite para os eventos que a escola realiza. A escola divulga nas redes sociais e manda convite, e todo evento é registrado em ata e os participantes assinam ao entrar na escola. Essa estratégia é mencionada pelo Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “em eventos também na escola eu pude observar bastante a participação dos pais no ano passado”. O Ex-professor 7 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) também cita os eventos para aumentar a participação das famílias: “tem que fazer uma festinha, tem que promover alguma coisa para o pai ir na escola”. Quais eventos ou festinhas seriam essas? Uma feira de ciências, um show de talentos, um sarau ou recital de poesias, uma festa junina etc.

Outra estratégia já adotada é o plantão de notas, que apareceu em um dos relatos do Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “eu lembro que teve uma que deu certo, quando fez plantão de notas, onde cada professor ficaria ali com a entrega de notas e o pai ia passando para conversar com o professor. Teve isso uma vez à noite, na escola na Padre Simim, que funcionou bem”. Uma estratégia adotada é servir um lanche, um café ou um jantar aos presentes, conforme relato do Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “[...] com lanche dentro da escola pra ver se o pai ia”. O Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) também comenta essa estratégia: “[...] os pais vão à escola, se tiver um lanche, pra buscar as notas”.

Fica evidente pelos relatos aqui apresentados que a escola tem sempre pensado em novas estratégias a fim de estimular a participação das famílias, mas o desafio é grande e não exclusivo dessa comunidade escolar. Essas informações também estão presentes no livro de ata de reunião de pais e no plano de ação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Mesmo assim, existe um grupo que representa a opinião da maioria dos atuais e dos ex-professores, que possuem opiniões divergentes da especialista e daqueles relatos acima, uma vez que na visão deles a participação das famílias é muito baixa. Talvez as estratégias citadas acima não tenham muita relevância ou não são vistas como práticas exitosas pelos atuais e por alguns ex-professores, uma vez que esse grupo julga que a participação das famílias ainda é muito baixa. Eles

dão a entender que não percebem uma melhoria. É o que fica evidente nos próximos relatos.

Na visão de alguns professores, essa participação é baixa em consequência de alguns fatores: as famílias serem desestruturadas, a falta de tempo para procurar a escola devido ao trabalho e afazeres de casa, sendo por isso difícil definir um horário de reunião para atender a maioria. É o que relata o Professor 3:

a gente pode falar em relação à participação, que muitos pais trabalham muito. Então às vezes a nossa dificuldade em marcar uma reunião é achar um horário que adequue a todos os pais. [...] Como ele vai parar o serviço numa roça para ir numa reunião sete horas da manhã? Seis horas da tarde o pai está cansado. Então eu acho que essa falta de participação na escola vai muito dessa questão do horário de serviço. (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

O Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) também afirma: “a participação não é boa”, opinião bem semelhante à do Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “realmente a porcentagem é pequena, do pai envolver mesmo”. O Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) reafirma essa percepção: “realmente, a participação dos pais eu acho que existe, mas é mínima. Principalmente alunos do Ensino Médio”. Outrossim, essa visão é corroborada pelo Ex-professor 7 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “[...] a participação dos pais é muito, muito pouca”.

Fica evidente nos relatos, principalmente dos Ex-professores 6 e 7, que mesmo a escola fornecendo um lanche ou realizando eventos, isso não é o ideal. Para ambos, as famílias deveriam procurar a escola pelo fato de se preocuparem com a educação dos seus filhos. Eles reconhecem que a escola tenta estimular essa participação, mas que esta ainda é baixa, o que é percebido pela maioria dos ex-professores.

Foi possível observar que a especialista tem uma visão bem diferente dos demais atores (professores e ex-professores). Uma razão para isso pode ser explicada pelo fato de ela ter uma visão mais global da escola, além do fato de ela ser efetiva e trabalhar nessa instituição de ensino desde 2004 e conseguir, dessa forma, acompanhar e ter parâmetros para comparar a participação das famílias ao longo dos anos. Juntando-se a isso, esta servidora consegue citar as diversas

estratégias que a escola já utilizou e quais foram mais exitosas, o que também foi relatado por um atual e por dois ex-professores.

É possível que os professores, quando comentam que a participação é muito baixa, podem se referir aos alunos com problemas de disciplina e com notas baixas, ou seja, àqueles alunos cujos professores gostariam de conhecer e conversar com suas famílias. Dessa forma, eles ficam com a impressão de que a participação é muito baixa, sendo que os dados recentes (que serão apresentados mais adiante) revelam que a presença em reuniões é, em média, de aproximadamente 50% dos pais. Pelos relatos dos professores, fica a impressão de que a reunião não atingiu o seu objetivo e que a estratégia adotada pela escola não conseguiu trazer a família a qual o professor julgava necessário participar.

Outra questão levantada pelos ex-professores da escola é a falta de interesse dos pais em participar mais da vida escolar dos seus filhos. Esse fator está presente nos relatos do Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “acho que é falta de interesse mesmo”, e confirmado pelo Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “mas eu vejo que isso é falta de interesse dos pais. Falta de interesse em acompanhar o que está acontecendo com os filhos”.

Entretanto, quando os alunos foram questionados se os pais participam das reuniões, vários disseram que sim. É o que fica evidente nos relatos: “[...] ‘mãe, vai ter reunião’, eu acabo incentivando também” (ALUNO 4, grupo focal realizado em 16 set. 2020). O Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) também relata que sua família comparece às reuniões quando não tem outro compromisso: “vão sempre em reunião quando dá, é isso”. Relato semelhante foi dado pelo Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “nas reuniões que dá ela também vai, mas quando não dá ela não vai”. Entretanto, o Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) afirma que sua mãe comparece sempre às reuniões: “minha mãe não falta uma. Minha mãe gosta demais, ela não falta em nenhuma”. O Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) relata algo bem semelhante: “aqui em casa sempre meus pais participaram das reuniões da escola”, o que é reforçado pelo Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “[...] minha mãe nunca perdeu uma reunião”.

No geral, os pais dos alunos entrevistados participam das reuniões e só faltam quando realmente já possuem outro compromisso na mesma data. Assim, dos nove alunos entrevistados, todos possuem famílias que participam. O que para

os professores pode ser falta de interesse, para as famílias pode ser uma coincidência de um compromisso já agendado.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), os alunos ficam bem insatisfeitos quando a escola convoca os pais para tratar apenas de assuntos relacionados às notas e ao comportamento deles. De acordo com as autoras, os estudantes gostariam de ser consultados e que a escola realizasse convocações para elogiá-los. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ainda recorrem ao trabalho de Poliana (2005) ao constatar que a participação dos pais regride à medida que os alunos avançam nos estudos. Segundo esse trabalho, a participação é maior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que os pais são bem mais presentes que nos Anos Finais.

Os dados supracitados corroboram os relatos dos professores, que também percebem uma baixa participação das famílias dos estudantes do Ensino Médio. Em 2019, a escola realizou esse levantamento e tentou aferir a participação das famílias nos dias de reuniões. Assim, os pais presentes assinaram o livro de ata, além de assinar uma lista de presença. Além disso, ao retirar o boletim do filho, um dos responsáveis deveria assinar na frente do nome do aluno, em uma lista separada por turma, o que facilitou aferir a participação. Esses dados revelaram que na reunião do 2º bimestre de 2019 a participação dos pais dos alunos do 1º ano do Ensino Médio foi de 59%, do 2º ano do Ensino Médio foi de 55% e do 3º ano do Ensino Médio foi de 35%.

Os dados da escola sugerem que mesmo no Ensino Médio, à medida que o aluno avança de série, a participação dos pais diminui. Entretanto, quando todos os nove alunos entrevistados relataram que seus pais participam, fica evidente que a participação das famílias é algo que vai muito além de comparecer às reuniões para buscar os boletins.

Um dos professores defende que a família não incentiva o filho a estudar o bastante, por projetar nele uma mão de obra imediata, que pode ser perdida caso o estudante se dedique mais aos estudos, é o caso do Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “mas as famílias, eu acho, em Acaiaca, que têm essa dificuldade sim, de incentivar, de não ver futuro pro menino, porque vai perder a mão de obra que tem casa”.

Esse relato do Professor 2 é refutado pela versão dos alunos, que afirmam que seus pais são preocupados e os estimulam a estudar, o que é evidenciado em suas falas. Nesse contexto, o Aluno 1 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) relata:

“a minha mãe me cobra e me estimula com mais frequência. [...] Todo dia que eu chego em casa ela me pergunta como que foi o dia na escola, o que eu aprendi de diferente”. Opinião semelhante tem o Aluno 2 (grupo focal realizado em 4 set. 2020): “e meu pai ‘não abre mão de eu largar o estudo’, essas coisas. Já a minha mãe fica me ligando todo dia, pra saber se eu fiz o PET¹²”. A família do Aluno 3 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) também é presente: “meu pai não é tão presente em questão de estudo devido ao trabalho, porque ele não para tanto em casa. [...]. Minha mãe é bem presente, pergunta se eu estou fazendo as coisas [...]”. A família do Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) mostra-se bem preocupada: “[...] eles perguntam como está indo na escola, como vão os amigos, sempre buscam saber como eu estou indo na escola”. O Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) relata se sentir estimulado pela sua família: “na questão de estimular o estudo, os dois estimulam bastante, puxam a orelha se precisar, vão sempre em reunião quando dá [...]”. O mesmo foi relatado pelo Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “[...] minha mãe me estimula muito na escola, nas reuniões que dá ela também vai, mas quando não dá ela não vai. Mas mesmo assim ela estimula, procura saber como está indo, as dificuldades [...]”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) relata que sua mãe gosta de participar das reuniões: “em relação a dever, acho que ela nunca se preocupou com isso, porque mesmo que eu fizesse em cima da hora eu nunca deixei de fazer. [...] Minha mãe não falta uma [reunião]. Minha mãe gosta demais [...]”. Situação semelhante ocorre na casa do Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “aqui em casa sempre meus pais participaram das reuniões da escola. Em questão de dever eles perguntam e tudo, ainda mais agora na pandemia, eles costumam perguntar mais”. O Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) relata que sua família é bem participativa: “minha mãe e meu pai também, eles me ajudavam muito na questão da escola, minha mãe nunca perdeu uma reunião [...]”.

Cabe destacar também que inicialmente se pensou em mensurar e abordar a participação dos pais com foco apenas pela presença ou não nas reuniões, sendo uma fala muito constante nos relatos dos professores a de que a participação nas reuniões é muito pequena, muito baixa. Foi a partir dos relatos dos alunos é que se

¹² Plano de Estudo Tutorado.

resolveu ampliar um pouco mais essa discussão, haja vista que a participação dos responsáveis é um assunto bem mais amplo do que a presença em reunião.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) tratam dessa questão de ampliar a visão de participação das famílias ao abordarem em seus trabalhos a opinião dos pais sobre o assunto. De acordo com as autoras, o envolvimento dos pais se dá tanto em casa quanto na escola, de maneira que auxiliar no dever de casa e estimular a leitura de um livro, por exemplo, são considerados pelos pais formas de se envolver com a aprendizagem dos filhos.

Todos os alunos entrevistados relataram que seus pais são preocupados, que perguntam se aconteceu algo na escola, se tem tarefa, provas ou reuniões. E esses pais vão deixar de ser presentes ou não serão pais participativos simplesmente pelo fato de não comparecerem a todas as reuniões? É importante aqui ressaltar que estamos tratando do Ensino Médio, em que os estudantes possuem entre 14 a 18 anos, em média. É natural, como próprio processo de amadurecimento, que os pais deixem os filhos ir sozinhos à escola e não acompanhem tão de perto, para que o adolescente comece a assumir as suas responsabilidades, uma vez que eles se encontram na transição para a vida adulta.

Conseqüentemente, faz-se importante ampliar o debate sobre o que os atores consideram como participação da família na escola, seja através de uma roda de conversa ou de criar um canal de comunicação, em que gestão, professores, alunos e pais possam expressar suas opiniões sobre como seria uma participação possível. Que tipo de participação queremos na escola? Pais que simplesmente comparecem às reuniões é a participação ideal que almejamos? Participação é igual a presença? É importante trazer essas reflexões para o debate.

É interessante envolver nessa discussão a visão das autoras Oliveira e Marinho-Araújo (2010), que argumentam, através do trabalho de Hernández (1995), que a escola, às vezes, é contraditória, pois por um lado professores e diretores culpam os pais pelos poucos esforços em ajudá-los, ao mesmo tempo em que se sentem invadidos pela presença dos pais, uma vez que acham que eles só vão à escola para efetuar cobranças e não para estabelecer uma relação de colaboração com a instituição de ensino.

Isso nos faz refletir sobre até que ponto a escola realmente faz questão de uma comunidade escolar mais participativa, mais presente e mais atuante. O professor gosta de ter sua aula interrompida para atender os pais? A escola está

preparada para esse aumento na participação das famílias, em termos de dedicar tempo a esse atendimento, por exemplo? Esse é mais um ponto de reflexão.

Esse tema não se esgota por aqui, entretanto alguns dados relevantes foram apresentados nesta subseção, como a taxa de participação dos pais em um dos bimestres do ano de 2019, a visão dos diversos atores entrevistados sobre esse tema, assim como algumas das estratégias que a escola vem adotando como forma de incentivar a participação das famílias na escola. E, por último, a necessidade de ampliação do debate sobre o que é participação, se esse conceito se resume à presença nas reuniões ou se o envolvimento e a preocupação em casa com os estudos dos filhos também entrariam nessa questão. Na próxima subseção são apresentados e discutidos os desafios da relação aluno e professor na visão dos diferentes atores entrevistados.

3.3.2 A relação professor-aluno

Nesta seção, é importante retomar assuntos discutidos anteriormente neste texto. No Capítulo 2, na seção 2.1 discutiu-se a diferença de linguagem e de cultura que o jovem e que a escola utiliza. Esses conflitos são abordados novamente aqui com mais ênfase. A forma de falar, que pode tanto aproximar o estudante do professor como também distanciá-lo, pode ser um fator determinante na compreensão dos conteúdos.

Ao abordar os desafios do Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, nesta dissertação foram apresentadas discussões de autoras como Tartuce *et al.* (2018), que abordam a diferença cultural e de linguagem, que pode ser um dos fatores que dificultam a aproximação de alguns professores aos seus estudantes. Outro ponto a ser retomado é que os autores Tomazetti e Schlickmann (2016) fazem referência a Pais (2006) ao constatarem que há um conflito de interesses e que o jovem tende a abandonar a cultura escolar, porque na sua visão a escola nega e se fecha para a sua cultura, suprimindo o fato de o jovem poder exercer a sua criatividade no ambiente escolar.

Esses autores tratam um pouco de temas que podem ser geradores de conflitos no ambiente escolar, uma vez que a escola quer algo e o jovem poder ter expectativas completamente distintas. Isso pode acarretar desinteresse pela escola, indisciplina e outros conflitos, comuns no ambiente escolar. Diante disso, os sujeitos

entrevistados foram questionados sobre essa relação entre professores e alunos na EEPS. Para a Especialista (entrevista realizada em 15 jun. 2020), é “[...] uma relação desafiadora. [...] Os outros tentam achar, nos desafiar, achar que temos que ceder ao jeito e comportamento deles!”.

Confirmam essa visão da especialista alguns ex-professores, que abordam nos seus relatos essa dificuldade na relação com os alunos em um primeiro contato. Outrossim, alguns ex-docentes encontraram certa resistência e classificaram como desafiadora a relação inicial com os alunos, situação semelhante ao relato da supervisora. É o caso do Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “no início, quando a gente tem aquele primeiro contato com os alunos não é fácil, a gente estranha um pouco, até a gente conquistar a confiança dos alunos. Tem aqueles alunos que às vezes desafiam a gente [...]”. Com o tempo, segundo o mesmo professor, essa relação de estranheza inicial passa: “[...] à medida que a gente vai conquistando a confiança deles, essa relação fica cada vez mais fácil” (EX-PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

Situação semelhante a essa descrita acima foi relatada por mais alguns ex-professores. Segundo o Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020), “[...] alguns alunos insubordinados. Realmente, essa relação era muito difícil mesmo [...], mas sempre foi uma relação boa. De amizade, de afinidade”. Para o Ex-professor 6:

no início eu tive uma certa dificuldade com alguns alunos que realmente estavam na brincadeira, que não levavam a sério, mas com o passar do tempo eu consegui algum jeito, um jeitinho de aproximar mais deles, conversar com eles, pra tornar a convivência melhor. (EX-PROFESSOR 6, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

A visão da gestão, de que essa relação com os alunos é de certa forma conflituosa na qual alguns alunos testam os limites, foi confirmada por alguns ex-professores. Entretanto, esses professores afirmaram que, com o passar do tempo, com certa aproximação, os alunos “cedem” e a convivência passa a ser mais harmoniosa. Já os atuais professores não relataram problemas na relação com os alunos. Tais docentes disseram ser amigos dos alunos e que possuem uma relação de proximidade com eles.

Ainda a esse respeito, o Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) relata: “então, eu tento trabalhar essa parte assim de me aproximar mais deles para

eu conseguir os objetivos”. Esse relato dialoga com os dados que aparecem nos trabalhos de Barbosa, Campos e Valentim (2011), que citam Backer (2006) e Birch e Ladd (1997), os quais apresentam a constatação que, quando a relação professor e aluno é negativa, há uma dificuldade de cooperação em sala de aula e as atitudes apresentadas pelos estudantes são negativas.

Já o Professor 3 relata (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] Então, eu acho que o que deu certo foi a identificação de linguagem, né? [...] eu procuro fazer uma aula engraçada também, divertida, falando a linguagem deles. Então com isso eu consegui prender a atenção deles”.

Sob essa ótica, os estudos de Tartuce *et al.* (2018) abordam a cultura juvenil e a cultura da escola, abordando ainda como os professores podem estranhar o linguajar mais informal, despojado e descomprometido dos jovens. Entretanto, pelos relatos acima, alguns professores conseguem se aproximar mais dos alunos e são compreendidos, haja vista utilizarem uma linguagem informal com a qual os alunos conseguem se identificar. Em seu relato, o Professor 3 é de fato reconhecido pelos alunos. Foi o que ficou evidente quando os discentes afirmaram que o professor de História consegue se aproximar pelo fato de utilizar uma forma de comunicação mais próxima dos alunos. A esse respeito, o Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) relata: “o de História é sempre muito comunicativo, a gente entende completamente, mas todos em si a gente consegue compreender”. O que é reforçado pelo Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “na aula de História o professor, acho que o estilo dele é o mais legal, porque ele consegue chamar a atenção dos alunos, ele consegue se comunicar com os alunos na forma que eles entendem [...]” e pelo Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “[...] o jeito que o professor de História explica é muito interessante, porque através da brincadeira dele ele consegue fazer que a gente entenda a matéria com a brincadeira dele [...]”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) também tem opinião bem semelhante: “de todas as matérias em geral, História eu consigo compreender bastante, porque é uma aula dinâmica, é muito participativa [...]”, o que é corroborado pelo Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “acho que a aula que a gente tem mais clareza é História, é o jeito que ela é conduzida, que o professor é bem criativo, ele coloca a gente dentro da aula, nós viramos os personagens da história”.

De acordo com Tomazetti e Schlickmann (2016), que citam os trabalhos de Tomazetti e Ramos (2010) e Schlickmann (2010), uma escola é considerada boa para os estudantes quando eles são ouvidos, quando podem emitir suas opiniões e elas são levadas em consideração, quando lhes é permitido participar e realizar projetos. Outrossim, nota-se, de acordo com a abordagem dos autores e com os relatos dos alunos que, quando o jovem é ouvido e quando pode participar da aula, ele tende a aprender mais. Quando o professor utiliza uma linguagem mais simples, mais próxima da linguagem da juventude, o jovem passa a gostar de interagir e acha que o conteúdo fica mais fácil de ser compreendido.

Por outro lado, os estudantes relataram dificuldade de compreensão pela linguagem utilizada pelos professores de Geografia, Filosofia e Português, talvez por ser uma linguagem mais coloquial, que demanda certo tempo para se acostumar, o que confirma o que dizem Tartuce *et al.* (2018) sobre esse distanciamento, que pode ocorrer entre professores e alunos pelas diferentes abordagens linguísticas utilizadas pelos dois grupos.

Ainda de acordo com os relatos dos alunos, essa dificuldade de compreensão dos conteúdos a partir da linguagem utilizada está presente na forma adotada por alguns professores. É o que se observa, por exemplo, no que foi dito pelo Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “[...] às vezes, com o professor falando a pessoa não entende, mas com você [outro aluno] entende, porque às vezes a linguagem que a gente usa é diferente da do professor”. Essa situação também fica evidente no relato do Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “e a que eu tenho mais dificuldade de entender é Geografia, é porque assim, geralmente ele não costuma simplificar pra gente, ele não apresenta a forma que é em uma forma mais clara, só joga lá e a gente tem que dar o nosso jeito”. O Aluno 9 tem uma visão semelhante (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “e o que eu não consigo entender é Geografia também, porque questão que ele fala muito rápido, tudo dele é livro, quando chega na prova não é nada que a gente estudou [...]”.

O relato do Aluno 9 dialoga com os achados da pesquisa de Andrade e Ferreira (2017), em que os autores observaram uma relação positiva fraca, na qual os alunos demonstraram ter pouca afinidade pela disciplina de Geografia, o que pode influenciar no desempenho acadêmico dos alunos.

Alguns alunos percebem essa diferença de linguagem usada por eles e pelos professores, mas não veem isso como um problema. É o que ficou evidente no

relato do Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “porque o linguajar de adolescente é um pouco diferente, cada grupo tem um estilo, mas os professores em si, parece que eles já percebem, conseguem encaixar um tipo de linguagem, então fica fácil”. Essa fala também está presente no relato do Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “[...] pessoas que falam Português super corretamente, como a professora de Português. Algumas pessoas têm mais dificuldade pra entender, mas pra mim é supertranquilo, a gente acaba se adaptando [...]”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) relata: “e os professores de Filosofia, Português, que falam super corretamente, no começo era difícil, depois foi acostumando e ficou fácil, aí a gente já entende”.

Depois de tudo o que foi apresentado e discutido até aqui, é preciso repensar a forma e a linguagem utilizada pelos docentes em sala de aula como forma de aproximação e de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos – um ensino mais participativo e colaborativo, um trabalho com projetos, no qual o estudante possa assumir mais o protagonismo em sala de aula e que ele possa opinar, falar mais.

Uma outra linha de trabalho que pode despertar a curiosidade dos jovens é trabalhar com temas atuais e promover debates, estimulando dessa forma a argumentação oral, a formação de opinião a partir de temas relevantes do cotidiano. E como vários professores disseram, os adolescentes da escola gostam de desafiar, testar os limites, mas nada que uma aproximação – saber ouvi-los – não resolva. Portanto, pensar em metodologias e estratégias em que os estudantes possam se expressar mais, pode ser uma boa opção a ser adotada.

Retomando os relatos sobre como os professores se relacionam com os alunos, destacamos o Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] sou amiga deles [alunos] e falo com eles na hora de estudar é estudar, não vamos confundir as coisas não. Na hora de conversar, eu converso com eles e dá tudo certo”.

Esse relato dialoga com os dados que aparecem nos trabalhos de Barbosa, Campos e Valentim (2011), que citam Fraser e Walberg (2005) e Wubbels (2005), os quais afirmam que relações positivas entre professores e alunos funcionam como forma de prevenção da indisciplina, além de evitar o estresse por parte do professor.

De forma geral, os relatos são bem semelhantes entre os atuais professores da escola, o que significa dizer que, ao se aproximar dos estudantes, os docentes

acabam criando certo vínculo de amizade e os objetivos são alcançados. Assim, a aula acaba fluindo porque se consegue estabelecer certa parceria com os alunos.

Para alguns ex-professores, esse relacionamento é bem semelhante ao dos atuais professores, como observado no relato do Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “[...] a minha relação com os alunos era tranquila. Tinha alguma divergência, porque a gente tem uns alunos mais difíceis, outros mais fáceis, mas eu sempre tive muita facilidade com meus alunos [...]” e no relato do Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “[...] nunca tive atrito não. Alguns casos de disciplina, mas a relação foi boa”.

Quando os alunos foram questionados sobre como se relacionam com os professores, as respostas foram bem semelhantes. Eles relataram ter uma boa relação, no geral, com os educadores da escola. Para o Aluno 1 (grupo focal realizado em 4 set. 2020): “a minha relação com os professores também, eu admiro bastante a minha relação com os professores, porque igual eu falei, são meus amigos mesmo, pra me aconselhar, pra tudo mesmo”. O Aluno 2 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) também diz ter bom relacionamento: “a gente tem um bom relacionamento com a maioria dos professores, facilita um pouco na aprendizagem, na convivência também [...]”. O Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) não tem reclamações nesse sentido: “[...] em relação aos professores, não tenho nada a reclamar, nem da equipe da escola não”, assim como o Aluno 5 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “os professores são muito bons. Particularmente eu gostei até mais dos professores lá da Padre Simim, o ensino é muito bom também”.

Já para o Aluno 2 (grupo focal realizado em 4 set. 2020): “[...] o que eu não gosto também, às vezes o jeito que alguns tratam os professores, porque da mesma maneira que nós queremos ser respeitados, tem que dar o respeito também”. Percebe-se, nessa fala, que a forma como os colegas tratam os professores deixam o aluno incomodado. Supõe-se que há um tratamento mal-educado ou desrespeitoso por parte dos colegas de sala, fato este que não apareceu nos demais relatos. Talvez possa corroborar o que os professores relataram, podendo se tratar de uma situação em que o aluno desafiou os limites do professor, e o docente, para não “perder” a autoridade na sala, pode ter respondido de forma mais ríspida ao aluno, que não gostou e revidou de forma mais agressiva ou grosseira. Pode se tratar desse tipo de situação, porque o mesmo aluno ainda relata: “mas eu não tenho

nada a reclamar não, porque tudo da escola pra mim eu gosto. Depois que a gente sai dela é que a gente vê” (ALUNO 2, grupo focal realizado em 4 set. 2020).

Tomazetti e Schlickmann (2016) argumentam que o professor do Ensino Médio lida com um público bem mais complexo. Segundo esses autores, a dificuldade de adaptação dos jovens à cultura escolar seria um dos motivos da crise no Ensino Médio. Juntando-se a isso, a ausência de práticas inovadoras por parte dos professores dificulta para o estudante encontrar um sentido na escola.

Após tudo o que foi apresentado e discutido aqui nesta seção, fica evidente que a gestão, representada aqui pela supervisora, acha essa relação aluno-professor ou aluno-servidor um pouco complicada, com alguns desafios, uma vez que alguns estudantes gostam de desafiar a autoridade testando os limites para saber até onde pode ir. Alguns ex-professores reforçaram essa visão da gestão, confirmando que já passaram por situações semelhantes. Entretanto, esses ex-professores relataram que essa situação vivenciada é mais no início da relação com os alunos, sendo que depois de um tempo quebra-se essa barreira, que pode ser um mecanismo de defesa deles e, à medida que se ganha a confiança deles, essa relação melhora sensivelmente.

Já para os atuais professores, trata-se de uma relação tranquila, de amizade. Na visão dos alunos também é uma relação boa, tranquila. Porém, os alunos reclamaram da linguagem, por vezes muito formal, que alguns professores utilizam e que dificulta a compreensão. Os alunos até conseguem se adaptar, mas demanda certo tempo para que isso aconteça. Já os educadores que utilizam uma linguagem mais informal, mais próxima deles, conquistam a simpatia e são elogiados por facilitar a compreensão dos conteúdos.

Sugere-se, portanto, um repensar da prática pedagógica, conforme o referencial teórico e com os relatos trazidos nesta subseção, seja através da utilização de uma linguagem mais informal como forma de aproximação, bem como através da valorização da cultura juvenil. É trazer e abordar aquilo que o jovem gosta e não apresentar a escola como um ambiente alheio ao que o aluno vivencia no ambiente extramuros. Portanto, repensar a forma de trabalhar os conteúdos, trazendo para a sala de aula práticas pedagógicas que valorizem a fala, o debate de ideias, a valorização da expressão e da formação de opinião, são questões que devem ser discutidas com os professores através da equipe pedagógica da escola nas reuniões de módulo II. Pode ser pensado também em um momento de relatos

de experiências exitosas os quais alguns professores podem compartilhar com os demais sobre o que tem dado certo em suas aulas.

Nesta subseção, foram apresentados alguns dos desafios da relação professor-aluno da EEPS. Além disso, foram abordados e discutidos problemas relacionados à abordagem utilizada em sala de aula pelos professores bem como a dificuldade de relacionamento em um primeiro contato com os estudantes. Na subseção que se segue, são abordados assuntos relacionados às expectativas dos alunos do Ensino Médio em relação ao futuro.

3.3.3 Expectativa de futuro

Nesta subseção, são abordadas questões relacionadas às perspectivas de futuro dos alunos da EEPS. Para tanto, as diversas visões são apresentadas e discutidas aqui – a visão dos autores citados no referencial teórico, a visão da gestão, dos atuais professores, dos ex-professores da escola e dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio.

A esse respeito, Tomazetti e Schlickmann (2016) se referem aos trabalhos de Tomazetti e Ramos (2010) e Schlickmann (2010). Segundo os autores, a escola passa a ser atrativa e importante para o estudante quando lhes permite sonhar com um futuro melhor.

Melo e Leonardo (2019) contribuem para essa discussão ao trazerem os resultados de entrevistas realizadas com oito jovens de Ensino Médio matriculados em duas diferentes escolas estaduais. Dois desses estudantes entrevistados relataram que concluir o Ensino Médio seria uma oportunidade a mais, porque as pessoas que convivem com eles não chegaram a concluir essa etapa da Educação Básica. Porém, a maioria dos jovens entrevistados não está preocupada com a aprendizagem, querem apenas conquistar o diploma para ingressar no mercado de trabalho ou conseguir ingressar no Ensino Superior.

Krawczyk (2011), ao citar Sposito e Galvão (2004), aborda em seu trabalho o percurso do aluno ao longo do Ensino Médio. A autora aborda a sensação de orgulho e euforia ao ingressar no 1º ano, uma etapa em que muitos de seus pais não conseguiram ou não tiveram a oportunidade de cursar, e como esses sentimentos sofrem alterações já no 2º ano, no qual o aluno passa por um desencanto ao se deparar com as dificuldades de vencer as barreiras do processo de ensino. Nessa

etapa, as relações de amizade se fortalecem e a aprendizagem passa a ocupar o segundo plano. Quando o aluno ingressa no 3º ano, suas angústias aumentam e as dúvidas surgem, porque ele se vê diante de duas possibilidades: ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Às vezes, nenhuma dessas duas opções são vistas como possíveis realidades para muitos alunos, por isso surge a decepção.

Nesta pesquisa, os diversos atores foram questionados sobre as expectativas dos estudantes. Na visão da gestão, os alunos estão mais focados no ingresso no mercado de trabalho para, em um segundo momento, ingressar no Ensino Superior. É o que fica evidente no relato da especialista: “de forma geral, poucos continuam assim de forma imediata ao Ensino Superior [...] A maioria tenta um caminho ali do profissional primeiro, para depois ver o que vai estudar” (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020). Opinião bem semelhante tem a Vice-diretora (entrevista realizada em 15 jun. 2020): “[...] relato assim pouco interesse de fazer uma faculdade, devido às condições realmente da família, a situação, o nível social, né? Então tem que trabalhar logo cedo e abandonar os estudos depois do Ensino Médio [...]”.

Na visão de alguns professores, os alunos vão à escola porque são obrigados, para fugir do serviço de casa ou para que as famílias não percam os benefícios sociais do governo. É o que relata o Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “às vezes, estudam porque são obrigados, porque tem o bolsa família que se não estudar não recebe [...] nós somos cidades do interior de Minas Gerais, onde a maioria dos alunos, de alguma maneira ajuda em casa [...]”. Opinião bem semelhante é compartilhada pelo Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “a maioria não gosta de estudar, não gosta [...] não tem perspectiva de vida, entendeu? [...] as oportunidades aumentaram, mas o interesse diminuiu!”. O Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) aborda o receio de perder os benefícios sociais: “Bolsa família é obrigação de ir para escola, então eles sentem nessa obrigação”. Já o Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) aborda o fato de o aluno ir para a escola para fugir do serviço de casa: “tem aluno que gosta de estudar, tem aluno que não gosta de estudar [...] aluno deixa de ficar em casa, porque ele sabe que o pai ou a mãe dele vai obrigar ele a fazer aquele serviço e vai para escola apenas para passar um tempo ali [...]”.

O Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) cita o relato de uma aluna que via nos estudos uma oportunidade de mudar de vida, de crescer, de melhorar até suas condições financeiras, através de oportunidades que podem surgir pelo fato de ter estudado: “[...] ‘professora, eu estou estudando porque eu sei que eu preciso, eu sei que essa é a minha única forma de mudar a minha situação’ [...]”.

Já na visão dos ex-professores, os alunos, em geral, possuem boas perspectivas. É o caso do Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “eu acho que de uma maneira geral a perspectiva é até boa. [...] A gente tem ex-alunos que estão brilhando por aí [...] vejo que um ex-aluno meu assim, deu saída, foi pra frente”. Opinião semelhante tem o Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “a perspectiva no geral é boa, porque eles estão preocupados. A minoria mesmo que fica assim: ‘ah, eu venho pra escola mesmo só porque o meu pai pede’”. O Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) também compartilha da mesma opinião: “de modo geral, as perspectivas são boas [...] eu olho mais por esse lado assim, da formação íntegra da pessoa”. Esses são apenas alguns dos relatos dos ex-professores, os quais afirmaram que os alunos possuem boas perspectivas, seja porque se tornaram pessoas íntegras, pessoas de bem, seja porque hoje são bons profissionais. A esse respeito, o Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) cita aqueles que conseguiram fazer um bom curso e se destacar: “o maior exemplo é você, Bruno, que é um orgulho pra gente. Ex-aluno, colega de profissão e está aí, continua estudando. Então, esse é um dos maiores exemplos que eu tenho. Tem muitos alunos assim”.

Entretanto, esse mesmo ex-professor relatou que costumava fazer uma pesquisa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre o que eles esperavam do futuro e as respostas o deixaram um pouco frustrado, conforme o trecho a seguir: “mas na época, na sala de aula, eu sempre procurava fazer uma pesquisa no Ensino Médio – o que você vai fazer depois que você concluir o 3º ano? – e muitos infelizmente viravam e falavam assim: ‘ah, eu moro na roça, vou ajudar meu pai na roça’” (EX-PROFESSOR 4, grupo focal realizado em 25 ago. 2020). Outro professor já entende que a perspectiva varia conforme a turma e que o acompanhamento por parte da família pode fazer a diferença: “um deles [3º ano], infelizmente, a maioria tinha uma perspectiva muito ruim. A gente perguntava e, às vezes, tinha respostas que nem vale falar aqui. O outro, que considero que tinha um acompanhamento

melhor da família talvez [...]” (EX-PROFESSOR 6, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

Uma ex-professora da escola relatou que já viveu essa realidade de ser de zona rural, de ter recebido uma criação para se tornar mãe ou continuar na roça. “[...] como você é pobre, eu já fui de zona rural, você é de comunidade rural, o seu objetivo é esse mesmo, você formou, acabou; você vai ser mãe, quem é homem vai trabalhar na roça e acabou as coisas. E não é assim [...]” (EX-PROFESSOR 7, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

Alguns alunos já têm em mente o que farão após concluírem o Ensino Médio. Para alguns deles, o sonho de ingressar no Ensino Superior ou em um curso técnico é a principal expectativa: “[...] meu sonho é Nutrição na faculdade. E depois disso quem sabe conciliar com algum serviço também pra eu poder me manter fora [...]” (ALUNO 1, grupo focal realizado em 4 set. 2020). Já o Aluno 2 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) pensa em uma carreira militar: “[...] assim que a pandemia acabar, eu espero começar o curso de bombeiro militar. Desde pequeno eu venho tendo vontade de fazer esse curso”. O Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) sonha em ingressar em um curso superior: “[...] eu pretendo cursar o curso de Arquitetura [...] E caso eu não consiga, eu busco cursos muito semelhantes nas áreas que eu gostaria de atuar”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) pensa em tentar conciliar mercado de trabalho e curso superior: “em relação ao futuro, eu pretendo concluir o 3º ano e seguir nos meus estudos, igual eu curso Processo Administrativo no Senai, aí eu gostaria de seguir na área. Mas, claro, se eu puder estudar e trabalhar ao mesmo tempo, ótimo [...]”. O Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) tem como prioridade ingressar em uma faculdade: “para o futuro, eu acho que pretendo continuar estudando; pra fazer uma faculdade, um curso; claro que se surgir algum emprego a gente aceita, porque tá precisando, mas minha prioridade é estudo”. O Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) tem o mesmo objetivo: “o meu foco é entrar para a faculdade também e continuar estudando também caso as condições ajudem, conseguir um serviço e estudar ao mesmo tempo”.

Outros alunos já preferem ingressar primeiro no mercado de trabalho: “não pretendo estudar assim que eu tirar o meu 3º ano. Tem algumas coisas que pra mim eu quero antes, que é tirar minha carteira de moto ou de carro pra mim, não sei, eu

quero isso antes de começar a estudar; arrumar um emprego” (ALUNO 3, grupo focal realizado em 4 set. 2020).

E ainda existe um terceiro grupo, que são os alunos que ainda não se decidiram: “então, eu sou o famoso perdido [...] então eu não sei ao certo o que eu quero ser, nem o que eu vou fazer” (ALUNO 5, grupo focal realizado em 16 set. 2020). O Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) pretende ingressar tanto no mercado de trabalho quanto no Ensino Superior: “se eu conseguir entrar numa faculdade, eu pretendo continuar estudando. Mas se eu não conseguir, eu vou pra um emprego”.

De acordo com Aguiar e Conceição (2009), em uma pesquisa sobre expectativa de futuro realizada com 227 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino, que vão ingressar no Ensino Médio, os adolescentes esperam que o Ensino Médio seja uma etapa preparatória para a entrada na universidade e que os prepare para a vida adulta, que ofereça uma aprendizagem de forma mais prazerosa, que amplie seu círculo de amizades, entre outros. Quando questionados sobre a escolha da profissão, observa-se que esses adolescentes apresentam angústias bem semelhantes aos estudantes do Ensino Médio e relatam que a escola tem pouco preparado seus estudantes para essa tomada de decisão, além de concordarem que uma orientação nesse sentido seria importante ter início desde cedo.

Já os trabalhos de Sobrosa *et al.* (2014), que entrevistaram 200 estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas do Rio Grande do Sul, revelam que dos alunos ouvidos, 93% são otimistas em relação ao futuro profissional e almejam também alcançar sucesso na vida pessoal. Entre os entrevistados, 94% disseram pensar na carreira profissional. Os jovens esperam também obter boas condições financeiras e escolher uma profissão que lhes proporcione satisfação pessoal. Entretanto, reconhecem que precisarão de muito esforço para conquistar esse tão almejado sucesso.

Dos 9 alunos entrevistados nesta dissertação, 5 deles têm claramente que a meta é ingressar no Ensino Superior, 1 deles pretende fazer um curso técnico ou um curso preparatório e 2 deles ainda não sabem o que fazer – se ingressam no mercado de trabalho ou se tentam ingressar na universidade – e 1 tem certeza que pretende primeiro ingressar no mercado de trabalho para depois resolver com calma qual curso tentar ingressar.

Melo e Leonardo (2019) argumentam que os jovens estão mais focados em conseguir um diploma de Ensino Médio do que aprender. Pretendem utilizar esse diploma para ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, contudo, para alguns estudantes, ambas das opções são algo bem distante de suas realidades, o que acaba gerando frustrações. Para a gestão da escola, a maioria dos alunos costuma ter como principal objetivo ingressar em um primeiro momento no mercado de trabalho e a minoria tem como meta ingressar primeiro no Ensino Superior. Já na visão dos atuais professores, muitos alunos não gostam de estudar e o fazem porque são obrigados pelas famílias para não perderem os benefícios do governo. Apenas um professor citou relato de um aluno que estuda para melhorar de vida. Para os ex-professores, a maioria dos alunos possuem boas perspectivas e se mostram, na maioria, bem focados. A maior parte pretende ingressar no Ensino Superior e tentar conciliar com o mercado de trabalho, um pretende ingressar apenas no mercado de trabalho e uma minoria não sabe ainda qual caminho seguir.

Como é possível constatar, as opiniões são bem distintas, principalmente entre os ex-professores da escola e os atuais. Diante do que foi exposto, os atuais professores citaram que os alunos não têm muita perspectiva de futuro. Esse fato pode ser explicado por estarmos em uma cidade bem pequena, com pouquíssimas possibilidades de emprego. Além disso, é muito difícil manter um filho estudando em outro município e, diante dessa dificuldade, muitos não prosseguem com os estudos, fora a ideia de que muitos pais criam os filhos como possível mão de obra no futuro. Já os ex-professores, quando falam de boas perspectivas, referem-se à formação humana, aos bons profissionais que os ex-alunos se tornaram. Na visão deles, uma boa perspectiva não está necessariamente relacionada com a conclusão de uma faculdade, como é a opinião do outro grupo.

Como já citado anteriormente, a escola já desenvolve estratégias como palestras sobre políticas de cotas nas universidades, os diversos programas de permanência do jovem (as bolsas de estudos, auxílio transporte, alojamento, acesso ao restaurante universitário, entre outras). Além disso, a escola participa das Mostras de Profissões nas universidades próximas, divulga calendário do Enem e realiza as inscrições para os estudantes. Acredito que essas estratégias possam ser mantidas, uma vez que a maior parte dos estudantes entrevistados sonha em ingressar na universidade.

Entretanto, faz-se necessário ampliar essa discussão em sala de aula e compreender que se todo mundo fosse para a universidade não existiriam mais agricultores, caminhoneiros, cabeleireiros, entre outras tantas profissões. Por isso, a escola precisa apresentar as diversas oportunidades que o mundo oferece, seja através de um curso técnico, superior ou ingresso direto no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio, mas é preciso respeitar as individualidades e os desejos de cada um. Questões como palestras com pequenos empreendedores da cidade ou mesmo um trabalho de pesquisa e exposição sobre as diversas profissões mais comuns no município pode ser uma estratégia interessante como forma de conhecimento e valorização das profissões. Pode-se estruturar isso convidando pais e ex-alunos da escola.

Nesta seção, foram abordadas diversas questões envolvendo a perspectiva de futuro dos estudantes. Na opinião de alguns professores, os jovens da nossa escola têm boas perspectivas, já para outros, os estudantes não possuem perspectiva nenhuma. Quando os alunos foram ouvidos, revelou-se que todos possuem as mesmas perspectivas, seja a de ingressar no mercado de trabalho ou de continuar os estudos. Muitas vezes, trata-se apenas de pontos de vistas distintos, ou seja, nem sempre o que o professor projeta como perspectiva é aquela que o aluno almeja para o seu futuro. Na próxima seção, são abordadas questões relacionadas ao clima escolar e como esse fator pode interferir nas relações escolares.

3.3.4 Clima escolar: como você se sente na escola e como a avalia?

Nesta subseção, pretendemos discutir o clima escolar, como este interfere nas relações entre os servidores e como pode afetar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Iniciamos com um breve relato da Especialista (entrevista realizada em 15 jun. 2020) sobre como ela avalia a escola: “eu avalio de forma positiva a escola”. Após essa avaliação positiva, vamos aprofundar um pouco a discussão sobre o clima escolar.

De acordo com o resultado do questionário aplicado aos alunos na prova do ProEB do ano de 2018, o Índice de Clima Escolar (ICE) da EEPS é baixo. Isso

significa que os alunos não se sentem seguros no ambiente escolar e possuem baixa sensação de pertencimento.

Essa sensação de insegurança é relatada e percebida pelo Aluno 4:

[...] bate uma insegurança, você não se sente seguro sabendo que está tendo essa rivalidade, que é levada muito em si porque as pessoas lá criam grupos, por terem características iguais, gostos, aí acaba criando isso. Quando há uma relação entre os dois, acaba dando conflito e a pessoa ao lado fica sem saber, “meu Deus, o que está acontecendo?” Então é mais insegurança, você fica apertado, com medo de que possa acontecer com você, é mais insegurança mesmo que dá, mas é só isso. (ALUNO 4, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

Relato bem semelhante é realizado pelo Aluno 5:

realmente, as salas são divididas em grupos, porque querendo ou não as pessoas fazem amigos e esses amigos cada um gosta de uma coisa e, quando acontece alguma briga, você não sabe se você pode estar no meio, porque você às vezes tem gostos diferentes do outro. Isso atrapalha um pouco, é um pouco inseguro, porque você não sabe o que pode acontecer, você não sabe se a pessoa vai querer levar isso a sério ou até depois da escola, então é um pouco de insegurança que a gente sente. É isso. (ALUNO 5, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

O Aluno 6, em seu relato, também não se sente seguro na escola:

eu também sinto insegurança, não me sinto segura. Porque as pessoas criam grupos, que nem eles falaram, criam grupos, e cada um tem um gosto, cada um tem um estilo, então pode acontecer daquele grupinho ali, por um não gostar de você, todos juntam com ele pra vir contra você. Como que vai você contra um grupo? Não tem como. Então eu me sinto insegura também. Às vezes, tem um que não bate com você e o grupo todo se vira contra você. (ALUNO 6, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

Esses relatos de sensação de insegurança dialogam com o que foi descrito por Liberal *et al.* (2005), que citam Delors (1998), o qual constata que na escola um clima de insegurança e medo é criado pela violência no ambiente escolar e que isso pode comprometer a educação e o desenvolvimento dos estudantes no que se refere aos estudos.

O Aluno 9 relata o receio de intrigas e fofocas acabar em confusão:

Eu, às vezes, tenho um pouco de medo sim, porque questão que hoje em dia a gente não pode confiar em ninguém, e na escola a gente corre muito perigo desse “trem” de fofoca, então a gente não sabe o que pode acontecer, então eu prefiro mais ficar dentro de casa, essas coisas assim. (ALUNO 9, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

Todos esses relatos evidenciam que os alunos se agrupam por gostos, por estilos, por amizade, entre outros fatores, e tudo indica que há certa rivalidade e divisão entre os diversos grupos na sala de aula. No segundo semestre de 2019, aconteceram cinco brigas sucessivas durante toda uma semana de aula. Creio que isso abalou o emocional de todos, porque isso não é algo comum na escola, e esse fato ficou evidenciado na fala do Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “isso, essas brigas [entre alunos] que eu acho que de certa forma abalaram o psicológico de todo mundo. Porque ninguém esperava e algumas foram bem violentas. Então assustava, a verdade é essa”.

O que ocorre de forma mais corriqueira são pequenos desentendimentos e troca de agressões verbais entre os alunos, mas agressão física e corporal não é algo que acontece. É necessário ter um olhar atento quanto a isso por parte da gestão e equipe pedagógica da escola, de forma a tentar desenvolver um trabalho em que os diversos grupos tenham que se misturar, seja através de uma gincana, durante as aulas de Educação Física ou até mesmo por meio de trabalhos em grupos dentro da sala de aula. Outra questão que poderia ajudar é o trabalho com valores como o respeito às diferenças e prevenção ao *bullying*, seja esse trabalho por meio de palestras, debates, júris simulados etc.

Ainda acerca do debate sobre clima escolar, vamos abordar os trabalhos das autoras Melo e Morais (2019), que fazem citação a Summer (2006) e Thapa *et al.* (2013), que citam que, quando um clima escolar é positivo, ele causa nos frequentadores do ambiente escolar uma sensação de segurança e de prevenção às práticas de *bullying*.

Ao ampliar a discussão, Melo e Morais (2019) citam os trabalhos de Taylor (2008) e Thapa *et al.* (2013), que argumentam que um bom clima escolar favorece uma melhor performance por parte dos estudantes.

Apesar de existir vários conceitos sobre clima escolar, em que cada autor pode aprofundar mais em uma vertente, Canguçu e Romero (2014) ressaltam que

um bom clima escolar favorece a aprendizagem dos estudantes e pode ser um dos fatores que distingue as diferenças existentes entre uma escola e outra.

Esse clima mais positivo foi relatado por diversos atores entrevistados, entre eles destacamos os relatos do Professor 1 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “eu me sinto segura, né?”. O Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) relata que se sente muito bem na escola: “[...] me sinto muito bem recebida [...] eu gosto muito de falar, daí eu me sinto muito bem aí”. O relato do Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) vai ao encontro dos demais: “[...] o que eu sinto é esse ambiente de família mesmo na escola, com todos os problemas que têm, divergências temos, não é a escola perfeita, todo mundo sabe disso, né?”. Em outro trecho, o Professor 3 ainda comenta que não existe tratamento distinto na escola, acrescentando que os professores são tratados de forma igual: “[...] lá mesmo nessa outra escola tinha separação de efetivos para designados [...] e isso eu vejo que não existe na nossa escola, né?” (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 18 jun. 2020). O Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) avalia que o clima é tranquilo: “[...] o ambiente é muito agradável e familiar, e em questão dos alunos é bem tranquilo”. Relatos semelhantes foram ditos pelo Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “quando chegou no final, eu me senti mais segura, porque eu tive um retorno bom por parte da direção da escola, tanto as meninas lá do pedagógico, eu tive um retorno bom, retorno bom dos alunos também”. O Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) segue o que foi dito pelos demais: “[...] sou muito bem recebida por todos”. Assim como o Professor 7 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] eu sempre me senti muito à vontade aí na nossa escola. [...] Já é a terceira direção, né? Com a qual eu estou bastante envolvida”.

Quando os ex-professores foram questionados sobre como avaliam o clima escolar, as respostas foram bem próximas às do atual grupo de professores da escola. Foi o que disse o Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “eu acho que no geral o clima era muito bom. Havia um vínculo de amizade muito grande entre os alunos, os professores, a direção, todo mundo interagia muito bem”. Já o Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) comenta que existem atritos normais, mas o clima é bom: “às vezes acontecem os atritos, que sempre tem, não tem como fugir disso, mas em geral o clima da Padre Simim é bem tranquilo e gostoso”. O Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020)

percebe um clima amigável: “[...] É um clima bem de amizade, você tem amizade com o servçal, com o aluno, o clima é muito bom, muito amigável”. O Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) comenta: “no geral, creio que foi bem tranquilo, não tivemos nada tão demais”.

Opinião bem semelhante desse grupo de professores, porém distinta de alguns alunos citados no início desta seção, é a de um outro grupo de alunos entrevistados, que percebem o clima bem tranquilo. É o caso do Aluno 1 (grupo focal realizado em 4 set. 2020): “[...] sempre que eu preciso, todo mundo ali me entende, então é um espaço em que eu me sinto acolhida, me sinto à vontade”. O Aluno 2 (grupo focal realizado em 4 set. 2020), concorda: “[...] sinto à vontade, porque ali é um lugar que a gente recebe totalmente a atenção dos professores, porque dependendo do lugar você é como ninguém para os outros”. O Aluno 3 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) tem o mesmo entendimento: “me sinto bem confortável pelo fato de a gente ter uma boa relação com os professores [...] essa boa relação com os professores ajuda muito a gente a se sentir melhor na escola”. Opinião semelhante tem o Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “eu nunca tive medo na escola não, passa uma sensação bem segura”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) relata: “mas a escola, eu acho que é como a segunda casa da gente, porque depois que a gente tem uma liberdade, pega amizade, tanto com funcionário, pessoal da secretaria, como os alunos, a gente se sente à vontade pra fazer o que quiser”.

Apesar disso, o Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020), que já tinha citado as brigas entre alunos, aponta uma outra observação: “[...] e uma questão que teve também no ano passado com o 3º ano da escola com um professor que acho que de forma geral acaba abalando a equipe toda”. Cabe aqui ressaltar que esse fato em especial refere-se a um professor novato, muito “linha dura” na hora de elaborar e corrigir suas provas, que utilizava uma linguagem mais formal, com um formato de aulas muito expositivas e com falas muito longas. O professor ainda cobrava fichamento e resumo de livros, algo que os alunos não estavam muito acostumados. Isso causou uma revolta dos alunos do 3º ano, que chegaram a abandonar a aula e deixar ele sozinho na sala, fato este que aconteceu no ano letivo de 2019. Esse mesmo professor foi citado na subseção anterior como o motivo pelo qual os alunos apresentam dificuldades de compreender os conteúdos lecionados por ele.

Para resolver esse problema que, em 2019 foi maior, a direção e a supervisão foram para a sala de aula junto com o professor e os alunos para buscar uma solução para o problema. Tanto os alunos como o professor estabeleceram suas condições para prosseguir com as aulas e a especialista ficou de acompanhar mais de perto essa situação.

Já dois professores, com mais anos trabalhados na escola, comentaram que o clima já ficou muito pesado nas épocas de campanhas para direção da escola. O Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) comenta: “[...] Muito tranquilo, muito à vontade. Mas eu acho que teve anos, teve períodos, foi mais difícil. Principalmente os períodos de eleição pra direção, nova direção da escola”. Relato semelhante foi dado pelo Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “[...] eu passei por esse período aí de questão de eleição, então realmente era clima de perseguição sim. Mas tirando isso, não; o clima era bom, as pessoas eram alegres”.

Essa questão levantada pelos dois professores refere-se ao período de eleições dentro da escola para a escolha do novo gestor. De acordo com ambos, o clima da escola mudava muito, ficava tenso, pesado. Um dos motivos foi apontado pelo Ex-professor 5 que, em seu relato, evidenciou que havia uma polarização muito forte. Por conseguinte, questões externas, como a política municipal ou nacional, eram levadas para o ambiente escolar:

então, e que foi um período assim, a gente vivia uma questão política séria e grave lá dentro, que era como se gente estivesse vendo dentro da cidade. Eles jogavam lá dentro da escola o que estava acontecendo na cidade, as pessoas não tinham essa [...] Mas depois melhorava. O clima ficava tenso. (EX-PROFESSOR 5, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

Pelos relatos acima, fica compreensível que o processo de escolha ou de eleição de diretor de escola pode impactar diretamente o clima, o que é perceptível pelos servidores da escola, nesse caso os professores. Destarte, profissionais tensos, percebendo um clima pesado, podem influenciar na sua aula dada e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

No geral, a maior parte dos professores e a maioria dos estudantes entrevistados, que não representam nem 10% do total de alunos da escola, percebem na escola um clima diferente daquele apontado no questionário do ProEB,

que foi apresentado no início desta subseção, em que o ICE da escola é Baixo, de acordo com o total de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Pelas respostas dadas nas entrevistas por essa grande maioria, o clima na escola é amigável, tranquilo e de boa relação tanto entre os professores quanto entre os alunos e os docentes. Segundo o relato dos alunos, a separação por grupos e o risco de fofocas gerar atritos entre os grupos distintos são fatores que causam insegurança entre eles.

Como esse problema de clima escolar apareceu apenas nos relatos dos alunos entrevistados e foram eles que citaram os problemas de relações entre os grupos distintos dentro da sala de aula, e também são eles a maior parcela que respondem aos questionários do ProEB, em que o clima da escola é considerado baixo, pode haver nesses fatos uma relação. Isso pode explicar também porque apenas os estudantes e não os professores relataram problemas no clima da escola. Outro fator que pode explicar isso é o fato de os docentes perceberem um clima bom, principalmente nas relações que possuem com seus colegas de trabalho e entre eles e os discentes. É bem provável que essas diferenças entre os estudantes passam despercebidas pelos professores ou estes não levaram esses fatos em consideração durante as entrevistas.

Já na visão de alguns professores, o clima muda desfavoravelmente em processos de eleição de diretor mais por questões externas, que são trazidas e polarizadas na escola, do que por fatores internos. Na subseção seguinte, vamos tentar discutir um pouco como é a relação entre gestão e professores, e gestão e alunos.

3.3.5 Relação gestão e professores, docentes entre si e gestão e alunos

Nesta subseção, pretende-se discutir como é a relação entre todos os atores entrevistados. Para tanto, vamos iniciar pela visão da gestão, aqui representada pelos relatos da Especialista (entrevista realizada em 15 jun. 2020): “eu me relaciono de forma bem tranquila e harmoniosa com todos os professores [...]. A relação entre os professores é uma relação de muita troca também”.

A seguir, vamos apresentar a visão dos professores acerca de como é a relação entre eles e entre eles e a gestão. Para o Professor 3:

em relação à gestão da escola tem uns desafios, temos desafios. Não é uma gestão também 100%, mas também não é a pior gestão. Eu vejo que a direção faz a sua parte [...] em deixar a gente informado, né? Ligado com tudo o que está acontecendo. Isso faz muita diferença. (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

De acordo com Brandão (2019), ao citar em seu trabalho os relatos de alguns professores, na opinião de um deles uma boa gestão se faz com um gestor presente, que se relacione bem com os professores e que demonstre ter competência para o cargo ao qual se propôs assumir.

O Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) comenta que se relaciona muito bem com todos os segmentos: “[...] tenho muita afinidade com os nossos alunos, com os pais, né? Com vocês da direção”. O Professor 7 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) vê na gestão um apoio: “[...] a direção está sempre pronta a ajudar todo mundo. Nunca tem um sim ou não, é sempre um sim, vamos ver o que podemos fazer”. O Ex-professor 1 relata que, apesar de nem sempre concordar, tinha um relacionamento bom com a gestão:

a minha relação sempre foi tranquila com a supervisão. Com a direção, às vezes a gente tinha alguma divergência, eu batia o pé, falava que não; mas acabava fazendo. Tudo muito tranquilo, tudo muito de bom lá. [...] Com os colegas professores também. Às vezes, a gente tinha alguma divergência, mas no final vencia a maioria e eu ia pelo lado da maioria [...]. (EX-PROFESSOR 1, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

O Ex-professor 2 também relata uma relação boa com os colegas professores, com a direção e com a supervisão:

[...] eu sempre tive uma relação boa com meus colegas de trabalho, os professores. A gente sempre buscava opiniões, o que estava dando certo, o que não estava dando certo, talvez para determinada turma, uma troca de experiências mesmo. [...] Quanto à supervisão, eu sempre achei a supervisão muito próxima da gente; então era o nosso apoio. O que você precisava estava ali apoiando. E a direção também. Acho que esse laço direção-supervisão e os professores sempre foi um laço bem próximo. Um diálogo aberto entre esses três membros. (EX-PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

O Ex-professor 3 destaca uma relação de proximidade entre os colegas da mesma área:

[...] a minha relação foi sempre boa, sempre ligada com a direção. Não tenho de que reclamar, não. O pedagogo também; com colegas também, muito boa. Eu tinha uma relação muito boa mesmo, que era por áreas, dividia muito por área o estudo; reunia os professores de Português, a gente tinha muito esse hábito de fazer planejamento juntos, de trabalhar juntos, o que estava dando certo para um o outro copiava, vice-versa. (EX-PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

Esses relatos sobre o bom relacionamento entre os professores e a supervisora pedagógica também se fazem presentes no trabalho de Cortez (2016), no qual, dos seis professores entrevistados pela autora, cinco deles responderam que o relacionamento com a coordenadora pedagógica ocorre de forma bem positiva, principalmente pelo papel que ela exerce na escola.

O Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) relata não ter problemas com ninguém: “[...] se a gente ficava chateado, era só na hora, no outro dia passava [...] foi muito bom o convívio com todos”.

O Ex-professor 5 relata boa relação com os colegas e parceria com a direção:

[...] eu sempre tive uma relação boa, bem aberta com os colegas [...] eu sempre busquei muito essa parceria com a direção. Eu sempre corri muito atrás da supervisora, muito atrás da vice-diretora, atrás de você; e às vezes eu me sentia enjoada, mas o trabalho saía. (EX-PROFESSOR 5, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

O Ex-professor 6 comenta a boa relação com todos:

durante a minha passagem pela Padre Simim, a minha relação foi muito boa com os colegas [...] aqueles que eu tinha mais contato foi uma relação muito bacana, muito boa. A direção, a supervisão e a vice-direção também sempre uma relação boa; valiosa, sempre me atenderam muito bem. Sempre me socorreram, toda vez que eu precisava de uma corridinha lá na sala. Só tenho a agradecer, porque me receberam muito bem, fui muito bem recebida e não tenho nada a reclamar da minha relação na escola e com os funcionários. (EX-PROFESSOR 6, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

O Ex-professor 7 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) também relata uma relação de proximidade com a gestão: “[...] em relação à diretoria, supervisão, toda a outra parte da escola, a gente sempre teve total suporte, qualquer problema que a gente tinha, dificuldade, que a gente perguntava, procurava, logo já era resolvido, já trazia solução”.

Esses relatos de bom relacionamento com a gestão também se fazem presentes no estudo de Cortez (2016), em que uma das professoras entrevistadas pela autora relata que mantém um relacionamento próximo com a gestão da escola. Entretanto, segundo a autora, essa mesma professora defende que a gestão e a coordenação pedagógica poderiam atuar de forma mais próxima dos docentes.

Esses relatos corroboram o trabalho de Canedo, Lima e Resinentti (2011), o qual constatou que 89,5% dos gestores demonstram ter pouca dificuldade de se relacionar com os funcionários da escola e 88,9% tem pouca dificuldade de se relacionar com os alunos e professores.

Depois de trazer os relatos da gestão e dos professores, nos quais todos afirmam ter uma boa relação, em que há muita troca, parceria e apoio tanto entre os professores quanto na relação gestão-docentes, apresentamos e discutimos a relação dos alunos entre si e em relação aos docentes, direção e supervisão.

Iniciamos com os relatos do Aluno 1:

o meu relacionamento com a turma, eu posso dizer que eu tenho um grupo separado, mas eu dou bem com todo mundo. Se me colocar no grupo “a”, grupo “b”, beleza, se precisar de ajuda também. Eu tenho mais o meu grupinho ali, que junta mais pra estudar, pra conversar sobre questões de escola mesmo. A minha relação com os professores também, eu admiro bastante a minha relação com os professores, porque igual eu falei, são meus amigos mesmo, pra me aconselhar, pra tudo mesmo. Com a direção também nunca tive problema. Direção e funcionários assim não têm problemas. Acho que me dou bem com todo mundo. (ALUNO 1, grupo focal realizado em 4 set. 2020).

Essa divisão por grupos, que foi abordada na subseção anterior, volta à tona, tanto no trecho acima, quanto no relato do Aluno 2:

com os funcionários da escola a relação é uma maravilha. Não tenho nada a reclamar deles, nada. Já com a turma, eu converso com eles, porque eu estou na sala de aula mesmo. Se eles não estivessem lá, nem na cara deles eu olhava, na sinceridade mesmo. Porque eles só

olham eles, não olham o próximo; se está bom pra eles, nem ligam pra você, se está afundando ou está passando dificuldade, não estão nem aí. (ALUNO 2, grupo focal realizado em 4 set. 2020).

O Aluno 3 (grupo focal realizado em 4 set. 2020) reforça essa questão dos grupos distintos: “no meu caso, eu também acho que tenho uma boa relação com todo mundo. Tem sempre as panelinhas, cada um com seu grupinho, seu círculo de amigos, mas me dou bem com todo mundo, funcionários, alunos, bem tranquilo”.

O Aluno 4 aborda a difícil relação entre os grupos na sala de aula, afirmando até ocorrer *bullying* entre os membros dos grupos:

com a equipe lá da escola é tranquilo, tem uma comunicação muito boa, com os professores também. Mas com os estudantes é mais ou menos, porque como tem uma série de preconceitos, acaba que interfere um pouco, cria um bloqueio entre as amizades, então acaba que a amizade é um pouco restrita, é mais ou menos um oi, mas nunca deixando de respeitar os outros, sempre dando um bom dia, respeitando todos em si, mas socializar com todo mundo assim, eu não tenho não. Ah, eu falei preconceito, é *bullying*, julgam a pessoa pelo físico em si, só olha pela primeira visão. Recentemente fiz amizade lá e elas falaram “gente, não imaginava que você era assim”. Então acaba que você pode sofrer um pouco de *bullying*, mas com o passar do tempo a gente cria um bloqueio e não liga tanto, e as pessoas acabam não criticando mais e a gente fica lá tranquilo, no seu canto e ela lá, então fica na harmonia. Sempre procurando ficar tranquilo, não caçar brigar com ninguém nem nada. (ALUNO 4, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

O relato acima dialoga com o trabalho de Bernardo (2013), que menciona alguns dados da pesquisa realizada pela FVC, na qual jovens do Ensino Médio foram entrevistados e 76,7% apontaram que o excesso de bagunça e de *bullying* é um problema recorrente nas escolas.

Comunga também dessa opinião Melo e Morais (2019), que referenciam a Summer (2006) e Thapa *et al.* (2013). De acordo com os autores, um bom clima escolar funciona como prevenção às práticas de *bullying*.

A esse respeito, o Aluno 5 cita até problemas de racismo:

com os funcionários e os professores, tudo tranquilo. Com os alunos em si eu era um pouco tímido, eu tinha dificuldade em socializar antigamente. Hoje, nem tanto. Mas que nem o aluno 4 falou, muitas vezes as pessoas julgam só porque você é um pouco diferente ou porque você tem um físico diferente, aí acaba julgando um pouco, ou pela cor também, quem tem problemas com racismo. Mas isso nunca

me aconteceu na escola. É isso. (ALUNO 5, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

O Aluno 7 tece comentários sobre a sua dificuldade de socializar:

eu me socializo bem os funcionários e com o pessoal da direção. Eu sou um pouco fechada, eu sou na minha, então em relação aos alunos eu não me socializo com todo mundo, com quem eu socializo eu converso, com quem não socializo fico só na minha mesmo. (ALUNO 7, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

Já o Aluno 8 comenta que se dá bem com todos, mas primeiro mexe, provoca:

minha relação é ótima, me tratando bem eu tô tratando bem todo mundo, mas é claro que tem aqueles momentos. Eu, minha mãe fala que eu sou bem topetuda, eu não aceito os outros falarem mais alto que eu, não aceito me xingar também. Mas em relação a isso, eu sou super de boa. Só não gosto que me desrespeitem. Dava bem [com os colegas], mas primeiro a gente mexe bastante pra depois virar amigo. Em relação aos colegas, é claro que tem aquela, como se diz, rixa, entre turmas, entre classes. Mas eu sempre procuro fazer amizades. Claro que antes a gente briga, a gente critica, a gente fala muito mal, mas depois a gente acaba conhecendo a pessoa. Antes de conhecer a gente julga, mas depois que a gente acaba tornando amigo e pronto, acabou. Acabam as brigas, tudo. (ALUNO 8, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

O Aluno 8 ainda comenta que passa por alguns estresses, mas se dá bem com todos:

eu sempre tive uma relação boa com todo mundo. Às vezes eu me estressava com alguns colegas de classe, mas aquele estresse básico, que é saudável. Agora de resto eu sempre me dei bem com todo mundo, com a diretoria, professores, os alunos de outras salas também. E eu adoro as tias da cozinha. (ALUNO 8, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

Por fim, o Aluno 9 comenta de problemas da escola anterior e relata que se relaciona bem com todos na escola:

eu em relação à antiga escola, eu não tive boa experiência com a direção, até porque eu era terrível, aí nessa escola aqui eu já melhorei bastante, até porque eu tomei mais responsabilidade. Então

tanto com alunos quanto direção, eu acho que eu tenho uma comunicação boa com eles dessa escola. Da outra nem tanto. (ALUNO 9, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

O que chama a atenção nesta subseção são os relatos dos alunos. Quando são questionados como é a relação entre eles, fica claro que eles se organizam em diferentes grupos dentro da mesma sala de aula. A relação entre os grupos distintos costuma ser tensa, com intrigas, fofocas e até práticas de *bullying*. Pelo que foi exposto, esse é um dos principais fatores que causa insegurança nos estudantes, uma vez que estes têm a sensação de que quaisquer problemas entre um grupo e outro pode funcionar como estopim para uma briga e discussão.

Cabe aqui ressaltar que essa segregação na sala de aula não foi apontada pelos professores. Somente na fala da especialista veio à tona esses problemas entre os alunos:

assim, de forma geral, e o que a gente tem visto em outros lugares é uma relação média, vamos dizer assim mediana. Tem muito o que melhorar! Precisa interagir mais um aluno de zona urbana com a zona rural, meninas na fase dos namoros têm essa dificuldade, se veem muito assim com competição umas com as outras. Isso assim são alguns desafios me vem à cabeça aqui agora. (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020).

Isso torna um grande desafio a ser combatido e resolvido, porque se o professor, que permanece um tempo maior com os estudantes, não estiver atento a essas questões e isso não for repassado à supervisão e à direção, não conseguiremos minimizar esse problema. Em relação às ações que são possíveis de se realizar para atenuar tal problema, podemos citar: palestras com psicólogos ou algum outro especialista sobre o *bullying*, um estudo sobre a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente sobre os direitos e deveres, o respeito ao espaço e ao outro, um trabalho intenso de debate e conscientização, a criação de um canal de escuta para estimular os alunos agredidos a se expressar e a informar os casos à direção e/ou à supervisão, trabalhar a cultura da paz, seja por meio de teatro, campanhas etc.

Encerra-se aqui esta subseção, na qual foi abordada a relação entre os professores que, no geral, é muito harmoniosa e a relação gestão e docentes, que também é tranquila, estando firmada no apoio e na parceria. A relação mais

conflituosa foi observada na relação aluno-aluno, na qual diversos problemas vieram à tona. Nesse sentido, sensação de instabilidade, medo e insegurança estiveram presentes nos relatos dos estudantes entrevistados. Na subseção seguinte, a proposta é discutir os fatores e problemas que interferem na aprendizagem dos alunos.

3.3.6 Os problemas relacionados à aprendizagem

Esta subseção tem o propósito de discutir os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos. Vamos abordar diversos aspectos desse tema, trazer a visão da gestão, dos professores e dos alunos sobre esse tema, além de dialogar esses diferentes pontos de vista com o referencial teórico.

Iniciamos a discussão sob o olhar das autoras Tartuce *et al.* (2018), que citam o trabalho de Mansutti (2011), o qual assegura que a escola não é o único ambiente onde ocorre a aprendizagem. O jovem pode aprender na *internet* ou em outros espaços em que frequenta. A aprendizagem pode ocorrer quando o jovem tem acesso aos diversos meios de informação.

Tal posicionamento dialoga com a opinião da autora Krawczyk (2011), que argumenta que as escolas, ao levantarem muros ao seu redor, acabam por ignorar tudo o que os estudantes aprendem fora da escola e se distanciam da realidade na qual estão inseridas, talvez por receio da violência do entorno também.

Quando questionados sobre a aprendizagem dos estudantes da EEPS, a Vice-diretora (entrevista realizada em 15 jun. 2020) relata que: “[...] esses que têm dificuldade na aprendizagem, além de ter a dificuldade ele não tem interesse [...]”. Quando questionada, a especialista da escola fez o seguinte relato: “[...] eu diria que seria uma média de 40% de alunos com dificuldades” (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020). Em seguida, a especialista foi perguntada se a escola desenvolve alguma ação para minimizar esses problemas de aprendizagem e a resposta foi a seguinte: “[...] o que que a escola tem feito: adaptação de conteúdos, retomada de atividades, de conteúdos e esse ano iniciou com atividades extracurriculares, mas aí a gente esbarra com os fatores: alunos que não podem ficar, transporte” (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020)

É possível constatar que as opiniões são contrastantes, uma vez que a vice-diretora defende ser falta de interesse, enquanto a especialista argumenta ser

dificuldade de aprendizagem mesmo. Além disso, a especialista expõe os desafios que a escola enfrenta para sanar os problemas de aprendizagem detectados. Em seu relato, quando o aluno é da zona rural, ele esbarra na questão do transporte para participar de atividades de reforço no contraturno escolar.

O Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) tem opinião semelhante à da vice-diretora: “[...] acho que eles não têm muita dificuldade também não, de aprendizagem também não. A maior parte dos alunos, eles têm é falta de interesse em estudar [...]”. Também pensa da mesma forma o Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] ao longo dos anos aí, ao longo dessa caminhada do Ensino Fundamental até o Médio, eu vejo que é falta de interesse mesmo [...]”.

Existe um grupo de professores que atribui outros fatores, como o fato de o aluno não gostar de estudar, como é o caso do Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “eu não vejo como dificuldade, tem alguns com dificuldades, mas também estudar, ou você gosta ou você não gosta. A maioria não gosta de estudar, não gosta”. Já o Professor 1 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) cita a falta de tempo para se dedicar aos estudos: “[...] eu não acho ser dificuldade de aprendizagem. Eu acho mais é tempo de dedicação para estudar”. O Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) atribui à preguiça e falta de foco: “[...] eu tenho assim alunos que você olha assim e fala assim: nossa, você não dá nada para o aluno, mas se ele pegar para fazer mesmo, se ele não tiver preguiça, se ele tiver um foco, ele dá conta de fazer”.

Os relatos da vice-diretora e desses professores, ao classificarem como preguiça, desinteresse, falta de tempo ou falta de gosto pelos estudos, não comungam com o que dizem os autores Leão, Dayrell e Reis (2011), que citam o trabalho de Dayrell *et al.* (2009) os quais revelaram que muitos dos estudantes buscam na escola um espaço de socializar, de encontrar os amigos, onde ocorre a aprendizagem e a transmissão de conhecimento, além de ser possível dar sequência aos estudos.

Portanto, entre outras coisas, esses estudos revelaram que o jovem vai para a escola também para aprender, diferentemente do que relataram os professores, porque, de acordo com os relatos dos docentes, os estudantes não gostam de estudar, eles vão à escola obrigados pelos pais.

Talvez, essa falta de interesse, esse não gostar de estudar pode ser reflexo do que defende a autora Krawczyk (2011), a qual enfatiza que por vezes a escola

ignora o que os jovens aprendem fora dos muros da escola, provocando um distanciamento da realidade em que o estudante está imerso.

Concorda com essa visão da autora o Ex-professor 7 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) que, em seu relato, comenta a importância de trabalhar com a prática: “[...] no meu ponto de vista, é muito importante, sempre que for trabalhar alguma coisa com o aluno, sempre levar pra prática [...]. Hoje, que depois a gente vai amadurecendo e vendo ao longo do tempo, que sempre vai ter que ser teoria e prática.” Na opinião dele, quando se fala em prática é trabalhar com algo mais concreto, que faça sentido para os alunos.

Se toda a bagagem que o jovem traz consigo não é valorizada, se o que a escola aborda não faz sentido, se não condiz com a realidade a que ele vivencia no seu cotidiano, pode ser comum ocorrer uma certa apatia e falta de interesse.

Quando os alunos foram questionados se veem sentido naquilo que estudam, o Aluno 4 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) respondeu: “consigo. Eu até utilizo muito aqui dentro da minha casa [...]. Então, eu vejo sentido em todas as matérias [...]”. Relato semelhante foi dado pelo Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020): “eu acho que é importante sim, cada matéria é importante, porque no dia a dia a gente vê um pouco de cada. Por exemplo, podemos entender o clima que a gente vê na televisão, é geografia pura”. Já o Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) vê sentido em algumas disciplinas: “em algumas matérias sim e outras não”. O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) também não vê sentido em todas as disciplinas: “as únicas matérias que eu não vejo sentido, que eu acho, do meu ponto de vista, que eu não vou levar pra frente, é Filosofia, Sociologia e Artes”. Concorda com eles o Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020): “algumas matérias sim, agora outras não. Por exemplo, Matemática, tem algumas coisas de matemática que, o que eu vou usar na vida?”.

E quando foram questionados sobre como reagem na sala de aula quando não conseguem compreender a explicação do professor, o Aluno 4 relatou que às vezes tem vergonha de perguntar e recorre aos livros e à *internet*:

lá na escola, antes eu tinha muita vergonha de perguntar. Mas com o tempo, porque a primeira vez que a gente viu o professor novo, então tudo bem, é normal. Eu acabo pesquisando em casa mesmo nos livros. Mas depois que a gente começa a socializar, ter uma comunicação, acaba que facilita, a gente: “professor, por que isso ocorre?”. Então acaba que eu busco, além da opinião do professor,

mas também a *internet* pra dar aquele apoio e os livros também em si ajudam muito. Os livros ajudam bastante nessa parte aí também. (ALUNO 4, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

Já o Aluno 5 até recorre à *internet*, mas gosta de chamar o professor em sua carteira também:

quando eu estou com alguma dúvida na sala de aula com alguma matéria, eu costumo chamar o professor, porque às vezes o professor explicando no quadro a dúvida ainda fica, mas quando o professor vem e explica direitinho no caderno ajuda muito isso. Em relação à *internet* também. Quando o professor explica, mas mesmo assim não consegui entender, eu pesquiso na *internet* ou vejo nos livros também, pra ver se faz sentido, se aquilo que eu estou pensando é realmente aquilo. (ALUNO 5, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) tem reação semelhante, de buscar ajuda do professor: “eu chamo o professor na minha carteira ou vou até ele, aí se me ignorar eu ignoro também e pergunto para os colegas [...]”. O Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) também faz perguntas: “normalmente eu vou até o professor ou no meio da aula que está ali e eu tive dúvida, eu pergunto”.

O Aluno 6 (grupo focal realizado em 16 set. 2020) fez um relato que nos deixa reflexivos sobre o papel da escola: “olha, eu vou ser sincera. É muito difícil eu perguntar, quando eu pergunto acaba que muitas vezes eu não entendo. Aí eu recorro à *internet*”. Esse relato nos faz refletir, porque já tinha surgido também no depoimento do Aluno 4 que, talvez por vergonha, eles preferem ir para casa com dúvidas. O Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) reage da mesma forma: “eu guardo pra mim, quando chega em casa eu tento pesquisar ou achar uma pessoa que sabe sobre a matéria e procuro entender”.

De acordo com Nagumo e Teles (2016), apesar de a escola geralmente proibir o uso de aparelhos celulares, os estudantes costumam utilizá-lo escondido, seja para fugir do tédio das aulas, seja para acessar as redes sociais ou até mesmo para realizar pesquisas de assuntos relacionados ao conteúdo das aulas.

Ainda de acordo com Nagumo e Teles (2016), dos 29 estudantes entrevistados, 15 deles afirmaram que já utilizaram o celular para fins didáticos em sala de aula e 27 deles disseram que a escola poderia se tornar um local mais atraente se fizesse uso dos meios tecnológicos em sala de aula. Quanto ao uso do

celular para fins didáticos, os autores constataram que os estudantes recorrem à *internet* para esclarecer dúvidas ou para auxiliá-los a resolver atividades propostas pelos professores. Um dos alunos entrevistados disse que estava buscando na *internet* temas polêmicos para escrever uma redação.

E assim como relatou a especialista, um outro grupo de professores concorda que existem alunos com dificuldades de aprendizagem. É a opinião do Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020), que relata: “no meu tempo tinha muitos alunos com dificuldade, Bruno. Principalmente aqueles da zona rural. O que a gente fazia, pegava um outro horário [...]”. Outro que comunga da mesma opinião é o Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “[...] como eu leciono a disciplina de Física, os alunos em geral têm uma grande dificuldade com essa disciplina”. Exprime pensamento semelhante o Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “nós temos sim muitos alunos com dificuldades [...]”. O Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) também faz um relato bem parecido: “[...] tem o aluno que tem dificuldade, mas ele se omite, não tem coragem de demonstrar isso na sala de aula, junto com a turma toda”. É o mesmo que relata o Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “[...] acredito que qualquer professor que der aula de Português ele vai enfrentar sim esse nível de dificuldade com o aluno [...]. Tinha uma porcentagem considerável, porque Português e Matemática realmente é muito puxado”.

Essa questão da dificuldade dos alunos em determinadas disciplinas aparece no relato do Aluno 9:

Matemática, Física e Química, eu acho uma coisa assim bem difícil pra mim, não sou boa nessa área, e acho que tinha, ao invés da professora só explicar, falando ou no quadro, tinha que ter alguma coisa pra ajudar a gente a entender mais a matéria. Então é mais essas três que eu não vejo, não consigo. (ALUNO 9, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

Já o Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) acredita que, além da dificuldade, existe um certo bloqueio também: “[...] dificuldade, eu acho assim, tem aluno que já chega na escola, já chega na aula de Matemática com aquela barreira, já acha que nunca vai aprender Matemática. Já chega com aquele medo”. O Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) concorda que existe um certo bloqueio: “[...] igual a colega falou, muitos já vêm com um bloqueio,

que não vai aprender Química, que não sabe Química, que Química é difícil. E com esse bloqueio, parece que vem depois um desinteresse geral, que aí eles já largam de lado”.

Para Souza (2009), o processo de aprendizagem tem início muito antes do aluno chegar à escola e que o não aprender pode estar diretamente ligado à falta de estímulo e incentivo, assim como a falta de condições adequadas de estudo do estudante, seja em relação à família ou em relação à escola.

Comungam da opinião da autora o Professor 1 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] não é que ele tenha problema de dificuldade de aprender, eu acho que tem assim é uma falta de apoio em casa para poder se dedicar [...]”. O Professor 6 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) concorda: “[...] eu vejo muito a questão familiar, o apoio da família em relação aos estudos dos filhos [...]”.

Conforme tudo o que foi discutido nesta subseção, percebe-se que um grupo de docentes defende que há falta de interesse por parte dos alunos, outros acreditam que os alunos não gostam de estudar e há ainda aqueles que defendem que os estudantes realmente têm dificuldade de aprendizagem. Souza (2009) defende que pode não ocorrer aprendizado quando há falta de incentivo e estímulo por parte da família e da escola. Alguns professores concordaram com essa visão da autora como uma das causas da dificuldade de aprendizagem. Entretanto, quando os alunos foram ouvidos, outras possíveis causas vieram à tona: a vergonha de perguntar e o fato de serem ignorados pelos professores. Aqueles que relataram vergonha disseram também que recorrem aos livros e à *internet* para sanar suas dúvidas. Esse é um ponto passível de reflexão: compreender a situação dos alunos que não têm acesso à *internet* e também não têm coragem de perguntar. Como esses estudantes conseguem aprender ou sanar suas dúvidas?

Constata-se, portanto, que é necessário ter um olhar na sala de aula de forma a ter essa percepção ou de se aproximar desses alunos, seja para que o conteúdo tenha sentido, seja para que esses alunos tímidos não se sintam constrangidos ao esclarecer suas dúvidas. Como bem disse Krawczyk (2011), para fazer sentido é preciso trazer a realidade do estudante para dentro da escola.

Nessa perspectiva de tentar trazer mais sentido aos assuntos abordados pela escola, que sejam temas mais atuais, que desperte o interesse dos estudantes, além de estabelecer e fortalecer um diálogo com os alunos, será apresentado no próximo capítulo um plano de ação.

Nesta subseção, foram discutidos os problemas envolvendo a aprendizagem e a dificuldade de aprender. Foi trazida a visão dos professores, dos alunos e do referencial teórico, bem como os fatores relacionados à dificuldade de aprender. Na próxima subseção, vamos abordar a questão da avaliação externa e como os diversos atores lidam com esse tema na escola.

3.3.7 A avaliação externa na EEPS

Esta subseção é construída com o objetivo de discutir as avaliações externas no contexto da EEPS. Vamos apresentar informações sobre a participação dos alunos no dia da aplicação, como os alunos, professores e a gestão veem essas avaliações, como a escola se prepara, entre outros assuntos.

Vamos iniciar as discussões trazendo o olhar dos autores. De acordo com Matheus e Oliveira (2018), que citam a Revista do Simave, o ProEB avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e os resultados dos estudantes são organizados por padrões de desempenho e por nível de proficiência, em uma escala que varia de 0 a 500. Isso significa dizer que, quanto mais próximo de 500, melhor será a proficiência média da escola e melhor o resultado do aluno.

Horta Neto (2010) revela que os professores estão habituados com o processo de avaliação, uma vez que realizam várias atividades no decorrer do ano letivo para verificar se o conteúdo ensinado em sala de aula foi aprendido pelos alunos e, a partir dos resultados obtidos nesse percurso, decidir pela promoção ou não dos educandos. Isso revela o quanto o processo de avaliação está presente no cotidiano das escolas e faz parte da rotina dos docentes. Essa familiaridade com o processo de avaliação pode ser constatada pelos professores que atuam na EEPS.

Ao entrevistar os membros da equipe gestora, eles foram questionados sobre como os alunos se comportam no dia da aplicação das avaliações externas. Segundo a Vice-diretora (entrevista realizada em 15 jun. 2020), os estudantes ficam nervosos: “muitos apresentam nervosismo, medo, porque é novo, ele não está sabendo qual é o conteúdo [...] um pouco também de desinteresse, vou fazer por fazer”. O Ex-professor 1 tem opinião semelhante (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “[...] só de falar que é avaliação externa, já põe o menino nervoso e já põe os pirracentos mais pirracentos ainda [...] só de falar que é externo, Bruno, o menino já fica inseguro, com medo [...]”.

A especialista confirma que os alunos demonstram falta de interesse ao realizar essas avaliações: “é, eu também aponto aí desinteresse e falta de seriedade nessas avaliações externas” (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020). O Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) também supõe que pode haver falta de seriedade: “ele deve ficar se perguntando: ‘ah, isso aqui pra mim não vai influenciar em nada, vou fazer aqui de qualquer jeito’”. O Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) segue o mesmo entendimento dos demais: “eles chegam lá, pegam essas provas, com poucos minutos eles chutam tudo. Por quê? Porque não vai ter nota pra eles [...]. Eles não levam a sério, então eu acho que o problema maior é esse, eles não têm nota [...] não tem que levar a sério”.

O relato do Ex-professor 4 comunga com o que argumenta Gomes *et al.* (2007). Segundo os autores, de acordo com relatos dos professores, os alunos só pensam em notas, não estudam, não participam e, para obterem a nota, tentam fraudar trabalhos e “colar” nas provas.

Diante desse contexto, é importante resgatar um pouco da cultura da avaliação no contexto das escolas. De acordo com Muzzeti e Suficier (2013), cabe ao professor, autoridade máxima, o papel de transmitir conhecimento, e ao aluno, cabe assimilar a matéria explicada em uma aula expositiva. Na pedagogia tradicional, segundo os autores, o estudante que não consegue aprender ou que não se sobressai é considerado ignorante. Ainda de acordo com Muzzeti e Suficier (2013), nesse modelo tradicional a avaliação ocorre de forma pontual, através de exercícios orais ou escritos, provas e trabalhos, e o resultado é a nota do aluno, que corresponde ao resultado do seu esforço.

Alguma semelhança com a escola atual seria mera coincidência ou é reflexo de uma cultura que está enraizada no ambiente escolar? Levantar essa discussão é necessário para a compressão da avaliação como processo punitivo e a nota como consequência ou produto final.

No relato do Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020), a falta de seriedade também está presente: “eu acho que todo mundo tem que tentar uma forma de levar os meninos pra levar essa avaliação a sério, porque muitos eles vão pra fazer, chutam, não estão nem lendo, quando tem essa prova hoje não pode falar, senão o aluno falta”.

Entretanto, Costa (2019), em seu trabalho, elenca razões pelas quais os alunos não vão bem nas avaliações externas, o que difere bastante dos motivos

elencados pelos professores nos relatos acima. Na escola pesquisada por Costa (2019), os principais fatores são:

[...] professores que trabalham com as outras disciplinas que não são Matemática [...] Eles atribuem o fato de mais de 80% dos estudantes estarem assentados no baixo desempenho a vários fatores, a saber: a defasagem dos alunos que chegam à escola sem o domínio das quatro operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação), a falta de motivação dos estudantes para estudarem, a pouca atratividade que a forma de ensinar Matemática praticada na escola exerce junto aos alunos, dentre outros fatores. (COSTA, 2019, p. 113).

É possível observar que, de acordo com o autor, um dos fatores do baixo desempenho nessas avaliações é a defasagem dos alunos. Acredita-se que alunos com dificuldade de aprendizagem podem aparentar ter desinteresse, enquanto na verdade eles terminam a prova rapidamente e “chutam” tudo, porque na verdade eles não dominam os conteúdos.

Outro fator que pode explicar esse desinteresse em realizar as provas é o que Costa (2019) aponta como a falta de motivação dos discentes para estudarem, porque, se no dia a dia o aluno já demonstra apatia e falta de interesse, esse comportamento pode facilmente se repetir na realização da prova.

Alguns professores destacam que os alunos não veem sentido em fazer essas avaliações, como é o relato do Professor 1:

eles não gostam de fazer essa avaliação. Eu não sei por quê, eles acham que é ajudar a escola: “Ah, não vou ajudar a escola” [...] eles não sabem em que essa avaliação vai ajudar na vida deles [...]. Pra eles, não vai valer nada pra eles, não vai acrescentar nem vai aumentar, é uma chatice, pegar aquela prova ali e ficar com ela, duas horas, três horas. (PROFESSOR 1, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

É bem provável que este último relato, sobre ajudar a escola, pode estar relacionado à cultura de responsabilização, em que ocorre destinação de recursos com base nos resultados das avaliações. Esse fato é compartilhado com Matheus e Oliveira (2018), que citam Barbosa (2013), sobre a finalidade das avaliações externas, as quais surgiram com o objetivo de promover, a partir dos resultados,

uma política de financiamento e responsabilização do sistema educacional, uma vez que é possível identificar problemas e direcionar recursos para tentar solucioná-los.

Ainda dentro dessa cultura de responsabilização, de acordo com Augusto (2013), a rede estadual de educação estabeleceu como política de resultados, a partir de 2003, o Prêmio por Produtividade, que consistia em proporcionar uma gratificação anual, na forma de um bônus salarial, apenas aos professores efetivos da rede de ensino. Nessa perspectiva, as escolas tiveram que assinar o Acordo de Resultados, no qual se comprometeram a alcançar índices de desempenho no Simave, que foram preestabelecidos pela SEE/MG.

O relato do Ex-professor 7 reforça a cultura da responsabilização e do aporte financeiro às instituições a partir dos resultados das avaliações externas:

[...] na nossa época a gente não tinha esse conhecimento que era a escola que ia ganhar um dinheiro, na minha época enquanto aluno, a escola vai ganhar um dinheiro. Na época que eu estudei, tinha um gráfico que ficava na porta da escola quando saía os resultados. Igual o ex-professor 5 falou, a gente comemorava, os alunos, os professores, a direção: “nossa, nós tiramos nota boa, a SRE mandou os parabéns pra turma e tal”. (EX-PROFESSOR 7, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

Esse gráfico afixado na porta da escola, a que o professor se refere, está presente no trabalho de Augusto (2013), o qual argumenta que o governo de Minas Gerais afixava nas portas das escolas, em locais bem visíveis, uma placa contendo o resultado do Ideb daquela instituição, o que permitia, de acordo com a SEE/MG, que toda a comunidade escolar se tornasse parceira da escola na busca por melhores resultados. Ainda de acordo com a autora, os professores eram compelidos a obter bons resultados e atingir as metas estabelecidas, caso contrário não progrediam na carreira, uma vez que essas vantagens salariais estavam atreladas aos resultados do Simave.

Essa política de bonificação pode ter associação com o relato da professora, no qual, para ela, o aluno compreende que a escola ou mesmo os professores podem se beneficiar de um resultado melhor nas avaliações externas, logo, por que ajudar a escola ou os funcionários se não vai impactá-los diretamente? Não estaria aí implícito uma sabotagem por parte dos estudantes? Ou seria apenas uma forma de dizer que, se não se sente parte da escola, por que ajudá-la?

O pensamento de que os alunos não veem muito sentido nessas avaliações, que não acrescenta nada na vida deles, também está presente no relato do Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “[...] hoje, parece que eles sabem que pra eles, no sentido geral, não vai acrescentar nada. Não vai mudar a nota deles, não vai acrescentar nada [...]. ‘Ano que vem eu [aluno do 3º ano] nem vou estar aqui’ [...]”. O relato do Ex-professor 3 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) segue a mesma linha: “eles não viam sentido eles saírem bem na avaliação ou mal, pra eles não tinha um retorno, então tanto faz”. A falta de sentido está presente no relato do Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020): “eles são muitos claros com isso: ‘eu vou fazer pra quê? Isso aí não vai me ajudar a passar não’”. O Ex-professor 7 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) comenta da falta de sentido também: “[...] às vezes, o aluno é dez durante o ano, na hora da prova ele sai marcando simplesmente por marcar: ‘isso aqui não vai alterar a minha vida. Uma provinha do governo aí que não faz diferença nenhuma na minha vida’”.

O Aluno 7 concorda com essa visão. Ele acha a prova desnecessária, provavelmente por não perceber nenhum sentido ou por não concordar com o propósito de fazer esse tipo de avaliação:

eu acho meio que desnecessário, eu entendo que essas provas é pra saber o desenvolvimento da escola. Eu entendo que seja isso, como está sendo o ensinamento dos professores com os alunos, o que eles estão aprendendo [...]. Eu não estudo pra prova. (ALUNO 7, grupo focal realizado em 17 set. 2020).

O Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) também comunga da mesma opinião, não acha tão necessária: “eu sei mais ou menos pra quê ela serve, mas eu penso que não tem tanta necessidade, porque eu acho que prova não mede a capacidade da escola nem do aluno. Eu costumo fazer ela toda porque eu gosto, eu acho divertido”.

Já o Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) sustenta que a prova é grande, os enunciados das questões são extensos: “[...] na hora que eles pegam a prova, uma prova enorme, a prova é muito grande, cansativa, com muitas questões, eles acabam desanimando mesmo, acabam desanimando [...]”. O Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) também pensa da mesma forma: “eles acham que é uma banalidade, que é perda de tempo [...] uma prova que é externa

realmente [...]”. O Professor 2 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) concorda com esse relato: “[...] o tempo é grande, as questões às vezes grandes [...] eles olham e falam assim: ‘mas nossa, eu nem vi isso aqui’, e realmente eu tenho que concordar, eles não estudaram aquilo ali ainda, então de certa forma eles não vão conseguir responder”. O Ex-professor 4 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) comenta sobre o tamanho das questões: “só que na hora que eles pegam a prova, uma prova enorme, a prova é muito grande, cansativa, com muitas questões, eles acabam desanimando mesmo, acabam desanimando”. O Professor 3 também relatou o fato de o aluno desanimar porque tem questões de conteúdos que o aluno não estudou ainda:

[...] acho que a prova vai muito fora da realidade dos meninos, porque se no 3° ano ele começa o ano fazendo uma prova e ela não deu conta de dar aquela matéria no ano passado, automaticamente nesse ano ela vai dar sequência pra, sim, chegar na matéria do 3° ano. Pois é, aí ele nunca viu, isso acaba desanimando. (PROFESSOR 3, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

Esses mais distintos relatos sobre a avaliação externa não retratar a realidade daquilo que é ensinado pelas escolas vai ao encontro do que é discutido por Cortez (2016), que entrevistou seis professores da rede municipal da cidade de Campinas sobre os resultados obtidos na Prova Brasil pelas diferentes escolas em que atuam, com resultado do Ideb divulgado no ano de 2013. Segundo a autora, na percepção dos professores entrevistados, a Prova Brasil deveria retratar a realidade daquilo que se ensina nas salas de aulas, para que pudessem refletir, de forma mais próxima do real, aquilo que os docentes ensinam e o que os alunos aprendem. Diante disso, os professores não concordam que o resultado do Ideb seja condizente com o retrato da realidade do ensino das escolas.

O Professor 7 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) também acha que o que desanima os alunos é o fato de conter na prova questões de conteúdos que os eles não estudaram: “eles ficam desanimados, porque eles se deparam com matéria ali que não condiz com a realidade, com o que eles viram no ano anterior ou no ano corrente. Eu penso que isso realmente desanima muito os alunos”.

Quando os alunos foram questionados se compreendem o porquê dessas avaliações, se tentam responder às questões, o Aluno 4 diz tentar fazer, mas acha as provas difíceis:

em relação a essas provas do governo, porque o nosso ensino, principalmente na pública, tem o problema que às vezes falta matéria, o conteúdo não dá pra passar até o final do ano, saímos prejudicados. Mas essas provas servem até pra olhar como que estão os estudantes, como que estão indo, se estão aprendendo as matérias que estão sendo dadas nas escolas. Elas são mais pra isso, pra avaliar e olhar se a escola está precisando mais de infraestrutura [...]. Então eles falam assim: “está indo muito devagar, então vamos fazer um investimento”, eu penso dessa forma [...]. Eu me esforço muito pra fazer as questões, tem umas questões bem difíceis, tem coisas que a gente não viu, mas mesmo assim eu me esforço, vou na lógica e tento fazer [...]. E diferença tem um pouquinho, porque algumas os nossos professores formulam na hora, baseando nos conceitos que eles fazem na fala deles, baseiam a partir das aulas deles. Já essas que vêm do estado são mais centradas, específicas. É uma forma diferente que eles escrevem, até dificulta um pouco no contexto em si. É uma diferença bem razoável, porque é tudo de marcar, aí acaba que você fica: “ah, por que não foi de escrever? Mais fácil”. Mais é isso, há um pouco de diferença, sim, com a prova da escola, dos professores. (ALUNO 4, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

Quando o Aluno 4 diz que poderia ter questões de escrever, o Professor 5 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) tem opinião parecida: “[...] mas se tivesse uma pergunta que seria discursiva, questão discursiva, talvez aquele aluno pensaria numa resposta para colocar. Na minha opinião, acho que o modelo de prova influencia também”.

Para o Aluno 5, essa prova é perda de tempo, ele acha sua linguagem mais formal e acaba chutando as respostas:

então, vou ser sincero, eu acho que é realmente uma prova que é meio perda de tempo. Eu sei que ela serve pra avaliar a escola, mas eu também sei que ninguém daquela sala estuda realmente pra essa prova. Seria mais interessante o governo fazer uma prova de uma matéria que os alunos estivessem estudando. Seria mais interessante fazer essa prova assim, porque avaliando a prova que o professor vai dar a nota, porque aí o aluno vai se dedicar pra ela. Eu particularmente tento fazer, mas as que eu não sei e as que eu sei que não vai dar tempo eu deixo em branco ou eu chuto [...]. Sim, tem muita diferença, essa prova parece que é mais formal e isso dificulta muito. A linguagem dela é muito formal. Às vezes, uma palavra que o professor não coloca na prova dele está na prova do governo e isso atrapalha a gente, a gente não sabe o significado ao certo. Eu já vi gente pesquisando até no dicionário pra saber qual o significado daquela palavra, então tem diferença sim. (ALUNO 5, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

O Aluno 6 concorda que a linguagem utilizada nas avaliações externas é muito formal, de difícil compreensão:

eu também acho que, por mais que seja para avaliar os alunos, eu acho que é desnecessário, porque a matéria da prova parece que é muito mais avançada. Se não é a matéria, é a linguagem dela. Muitas vezes, a gente não consegue compreender, aí a gente acaba chutando, não leva muito a sério, por mais que seja para avaliar os alunos. Não estudo pra aquela prova. Eu tento fazer tudo, mas o que não dá eu chuto. Eu acho que tem, sim, total diferença, acho que a matéria daquela prova é muito diferente da matéria dos professores. (ALUNO 6, grupo focal realizado em 16 set. 2020).

Os relatos desse aluno, de que a prova que os professores elaboram é bem diferente das avaliações externas, dão a entender que as avaliações internas são mais fáceis ou possuem uma linguagem mais simples e acessível. No seu relato, passa a impressão de que ela se sobressai melhor nessas avaliações elaboradas na escola, o que é semelhante ao que abordam Matheus e Oliveira (2018), que apontam que 56,3% dos professores reconhecem que o desempenho dos alunos nas avaliações que os docentes elaboram é bem superior ao resultado das avaliações do ProEB.

O Aluno 7 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) faz um relato bem semelhante sobre os conteúdos cobrados nas avaliações externas: “eu vejo bastante diferença, porque geralmente nessa prova cai coisa que a gente nem viu. Eu começo fazendo, mas quando eu vejo que tem coisas que eu ainda não tive o conhecimento, não vi, aí eu saio chutando ou então eu copio dos outros”. O Aluno 8 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) tem a mesma opinião: “normalmente, a prova do governo costuma ser um pouco mais difícil [...] tem algumas questões que caem que a gente não estudou ainda, e tem algumas questões que a gente já estudou, mas não da forma que é apresentada na prova”. O Aluno 9 (grupo focal realizado em 17 set. 2020) também concorda que alguns conteúdos cobrados nunca foram vistos: “eu acho que essa prova serve pra avaliar os professores e os alunos também. A diferença dela é que cai coisa que a gente não sabe também”.

Os relatos dos alunos confrontam o que diz Matheus e Oliveira (2018) que, em seus trabalhos citam o Portal do Simave e asseguram que a Matriz de Referência do ProEB, que é baseada no Currículo Básico Comum (CBC), abrange

as habilidades consideradas essenciais para aquele ano de escolaridade em que o estudante foi avaliado.

Por conseguinte, espera-se que o currículo trabalhado nas escolas seja mais amplo, uma vez que se compreende que a Matriz de Referência é um recorte do que deve ser trabalhado em sala de aula com os estudantes. Entretanto, pelos relatos dos alunos, acontece exatamente o contrário, uma vez que eles sustentam em seus relatos que as avaliações externas abordam conteúdos nunca vistos por eles, dando a impressão de que a matriz que é utilizada para sua elaboração é extensa e que, por isso, os professores não conseguem trabalhá-la por completo.

Outra conclusão que é possível constatar a partir dos relatos dos estudantes é que não se tem realizado a devida apropriação dos resultados, visto que a escola não tem utilizado as avaliações externas para se repensar o currículo e a forma de trabalhar os conteúdos. Constato isso a partir das constantes queixas de que a linguagem e a abordagem das questões são complexas, o que nos leva a compreender que as questões elaboradas pelos professores podem ser curtas e simples. Atingir os alunos e ser compreendido por eles é extremamente importante, mas não deixa de ser menos importante conseguir fazê-los evoluir, de forma que conquistem o direito de compreender um linguajar mais rebuscado, tantas vezes expressado por eles como uma linguagem mais formal.

Os profissionais da escola foram questionados também sobre quais ações a escola já desenvolve no sentido de tentar estimular os alunos. A Vice-diretora (entrevista realizada em 15 jun. 2020) destacou algumas delas: “[...] conscientizar eles da importância dessa prova [...]. Todos estarem presente. Caso o aluno não tenha como chegar à escola, por motivo de transporte ou uma chuva, a direção se prontifica a buscar o aluno [...] tem também um lanche especial [...]”. O Ex-professor 1 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) comenta sobre a tentativa de motivar os estudantes: “eu lembro muito de você [diretor] indo na sala, conversando, pedindo pra ir fazer, coisa e tal. Motivar, Bruno, a escola motivava”. A especialista, por sua vez, relata outras ações:

[...] apresentar o resultado da escola, mostrar para ele o real objetivo dessa avaliação tem trazido resultado positivo, porque eles relatam que eles nem sabem por quê e para quê que eles faziam essa avaliação. Engajar todos os professores, todo mundo falando a importância da prova e, antes também, a gente não via todos os professores [...] Incentivo a distribuir nota tem melhorado a questão

da presença deles e aí vem a questão da merenda, de recreio, tudo isso tem melhorado a questão da presença. A parte, assim, de aprendizagem ainda é, a gente tem mais desafios a alcançar. (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020).

De acordo com a especialista, a escola tem desenvolvido várias ações para incentivar e aumentar a participação no dia das avaliações. Entretanto, em 2019, como os alunos fizeram a Prova Brasil em uma semana e a Avaliação do ProEB na semana seguinte, nem todas as ações foram suficientes, uma vez que a participação diminuiu de 77,9 em 2018 para 73,7 em 2019 (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Além disso, o foco das ações da escola tem sido, até então, aumentar a participação no dia das avaliações. O foco na aprendizagem continua como desafio para a escola.

O Professor 1 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) destaca a questão do lanche especial no dia da prova: “vai ter um lanche depois, que naquele dia vai ser só pra eles, depois vocês vão embora pra casa”. O Professor 3 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020) também destaca o lanche como forma de incentivo: “a escola incentiva, faz lanches, igual ano passado, nos dias tinham lanches especiais, bombom na mesa, água, tudo muito bonito [...]”. Relato semelhante faz o Professor 4 (grupo focal realizado em 18 jun. 2020): “a escola faz sim o papel dela, pra incentivar, conscientizar, faz o lanche diferente, o horário também mais acessível pra eles, terminam a prova podem ir embora”. Além do lanche especial, o Ex-professor 2, faz outras considerações:

[...] no geral, os professores, a gente, eu costumo incentivar, falar: “gente, lava a sério, vamos ler, porque isso é importante para a escola, é importante pra vocês, pra saber, você saiu tal ano da escola, então em tal ano como foi a participação da escola nas provas, nessas avaliações externas [...]”. A escola incentiva, eu achei muito bonitinho aquela prova que eles fizeram que tinha uma garrafinha de água e tinha uma maçã em cima da mesa, um bombonzinho. Pelo menos, assim, a maioria se sentiu acolhido pela escola, eu estou sendo acolhido pela escola, tem uma preocupação comigo enquanto aluno da instituição [...]. (EX-PROFESSOR 2, grupo focal realizado em 21 ago. 2020).

Essa tentativa de incentivo da escola e dos professores também está presente no relato do Professor 5:

a escola, eu vejo que faz de tudo para incentivar. Tem os lanches especiais, tem a conversa que a gente tem antes, a equipe pedagógica tem uma conversa antes com os professores, pra poder passar esse incentivo para os alunos, a gente faz isso nas salas, essa conversa com os alunos, para usar todo o tempo disponível ali para estar realizando a prova. (PROFESSOR 5, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

O Professor 7 reforça esse esforço coletivo que a escola tenta fazer:

[...] eu sempre observei que a escola sempre se esforça muito, a começar pela direção da escola, que tem todo um preparo, um bate-papo com os alunos, a supervisão, o corpo docente, todos reúnem em prol dessa avaliação, pra que realmente a gente possa conseguir um resultado melhor, que os alunos possam se interessar. (PROFESSOR 7, grupo focal realizado em 18 jun. 2020).

O Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020) relata que envolver os alunos em uma discussão mais profunda também ajuda: “aqueles itinerários, com a presença de alguns alunos, juntamente com professores, supervisão, direção, comunidade escolar, família, eu acredito que os alunos tiveram ali uma visão dessas notas da escola”. Para o Ex-professor 3, deveria ter um retorno para os alunos:

a escola motiva, mas ela não tem muito o que fazer também não. Eu acho que essa motivação tinha que partir um pouco de cima. Nas Olimpíadas de Matemática, por exemplo, o menino tem um retorno dessa avaliação mais imediatamente. Eu acho que as avaliações externas tinham que ter um retorno mais imediato para o aluno, porque, às vezes, ele sai da escola, ele não tem o retorno, só a escola que tem o retorno de como aquela turma saiu. A escola faz a sua parte, ela motiva, inventa forma de ele fazer, busca até em casa, fala que o aluno não falte de aula naquele dia, mostra pra ele a importância, mas acho que não é o caminho ainda, porque ele não dá importância. Isso ainda está pouco. Eu costumo falar pra eles, assim, que o governo quer ver o retorno dele, vamos dizer, assim, do gasto que ele teve com o aluno. Eu falo com eles, assim, o governo paga professor, dá merenda, livro didático, então ele quer ter um retorno de vocês, ele quer que vocês saiam bem, um retorno que ele quer de vocês. (EX-PROFESSOR 4, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

O Ex-professor 4 acredita que a escola poderia fazer mais do que já faz atualmente:

[...] eu acredito que a escola poderia fazer mais. A gente trabalha as avaliações da gente e sempre a gente fica lembrando, avaliação que vai vir do Simave, ProEB, mais no final do ano [...]. Eu procurava, assim, muitas vezes trabalhar algumas questões que tinham caído em anos anteriores. Mas o tempo da gente é curto, porque a gente não pode pegar um bimestre [...]. Eu até gostaria de ter feito isso, mas infelizmente a gente tem que cumprir um planejamento e a gente não consegue trabalhar mais essas avaliações. Então eu acho que cada um tem que fazer a sua parte, supervisores, direção da escola, professores [...]. A gente ia deixando pra amanhã, empurrando, e quando chegava o momento das avaliações a gente tinha trabalhado muito pouco, então gostaria de ter feito mais. (EX-PROFESSOR 4, grupo focal realizado em 25 ago. 2020).

Os docentes de uma escola, entrevistados por Barbosa e Vieira (2013), concordam com a visão do Ex-professor 4, de que não conseguem trabalhar da melhor forma as avaliações externas. As autoras relataram que os professores de uma das escolas pesquisadas concordam que deveriam ter investido mais tempo com aulas diferenciadas e atrativas e terem realizado um trabalho mais voltado para a realidade dos alunos, em vez de terem investido apenas em simulados e treinos. Ainda de acordo com 79% dos educadores entrevistados por Barbosa e Vieira (2013), as rotinas das instituições escolares sofreram alterações para adequarem os conteúdos às cobranças das avaliações externas: aumento da quantidade de reuniões, incorporação de treinos e simulados na rotina escolar, preocupação com a melhoria dos resultados das escolas, maior relevância no uso de questões objetivas, preocupação com a intervenção a partir dos resultados das avaliações, trabalho com questões mais contextualizadas, entre outras.

Já o Ex-professor 5 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) relata que chegou a distribuir pontos, como forma de incentivo aos alunos: “[...] eu cheguei a aplicar algumas notas pra turma que estava fazendo prova, vou dar dois pontos. Dois pontos em Português é muita coisa. Hoje o menino não tem essa preocupação, mas antes ele tinha”. O Ex-professor 6 (grupo focal realizado em 25 ago. 2020) também relata a distribuição de pontos: “ano passado, reunião, quando mostrou os gráficos dos anos anteriores, as porcentagens, o que nós entramos em acordo foi de distribuir uma pontuação [...] era da participação [...] pra gente tentar ter mais alunos realizando a as provas [...]”.

Contribui para essa discussão o que é apontado por Oliveira [2017], que menciona os trabalhos de Barbosa, Silva e Silva (2015), os quais relatam que a

avaliação consegue intimidar o aluno pelo fato de que, através dela, ele pode ser aprovado ou reprovado e que esse processo de intimidação pode, como consequência, acarretar um efeito ainda mais negativo, aumentando os índices de reprovação, repetência e fracasso escolar.

Por conseguinte, o que o Ex-professor 5 relata e que os autores abordam está muito presente na cultura escolar de utilizar a avaliação para intimidar, punir. Assim, a escola adota essas estratégias com o intuito de que os estudantes façam uma prova, como a avaliação externa, com seriedade e compromisso.

Ainda de acordo com Oliveira [2017] o modelo tradicional de avaliação visa classificar os alunos, as respostas são predefinidas e caso o aluno responda algo fora dessa padronização, a questão é considerada errada. Nessa linha, o docente adota uma conduta que pune ou estabelece premiação de acordo com os resultados. Dentro dessa ótica, o poder se concentra nas mãos dos professores, que adotam posturas autoritárias e não é concedido ao aluno o direito de discordar ou questionar.

Mais uma vez, a autora aborda a questão da avaliação como punição e como um caminho talvez mais cômodo, em que o professor é o detentor do saber e os discentes, meros coadjuvantes, que aceitam de forma obediente aquilo que lhes é apresentado como resposta, um produto pronto, acabado.

Por último, os profissionais foram questionados sobre os possíveis motivos pelos quais mais de 75% dos alunos que concluíram o Ensino Médio se encontram com baixo desempenho no ProEB. Para a Vice-diretora (entrevista realizada em 15 jun. 2020), no que se refere à Matemática, a razão está nos professores: “[...] um dos motivos do baixo desempenho em Matemática seja por causa do professor. A maneira que ele deve passar o seu conhecimento para o aluno, ele está tendo dificuldade”.

Entretanto, de acordo com Matheus e Oliveira (2018), 75% dos professores entrevistados defendem que as avaliações externas estimulam os docentes a diversificar a forma das avaliações dentro da sala de aula.

Para a especialista, um dos motivos é a metodologia adotada pelos docentes e o fato de não vencer o planejamento daquele ano de escolaridade:

[...] primeiro, a grande dificuldade dos alunos em relação à Matemática a anos anteriores, que isso impossibilita do professor

concluir aquele currículo daquele ano, aí sempre vai ficando um pouquinho para trás e a diferença da metodologia abordada na prova com a trabalhada no dia a dia [...] a abordagem da metodologia na área da Matemática acontece a diferença da abordagem na avaliação externa com o dia a dia. (ESPECIALISTA, entrevista realizada em 15 jun. 2020).

Costa (2019) tem apontamento bem semelhante ao elencar, entre outros fatores do baixo desempenho, a defasagem nas quatro operações matemáticas dos alunos que ingressam nas escolas e a falta de atratividade, presente na prática do ensino da Matemática.

Essa questão de defasagem aparece também no relato do Ex-professor 2 (grupo focal realizado em 21 ago. 2020): “eu acredito que essa defasagem no Português, na Matemática, essa dificuldade, essas notas mais baixas pode ser em relação à defasagem do menino mesmo. Às vezes, uma dificuldade que vem desde mais novo, de séries anteriores [...]”.

A questão da metodologia aparece no relato do Ex-professor 4:

[...] eu acredito que a forma de a gente trabalhar e a forma como é cobrado nas avaliações, porque as avaliações externas, elas estão baseadas em um outro mundo. Infelizmente, eu acho que não é cobrado da forma que a gente ensina aqui [...]. Então, a forma como a gente trabalha, eu sou uma professora, eu não me envergonho de falar, eu sou tradicional. A gente tenta melhorar uma parte ou outra, mas infelizmente, quando a gente vê essas avaliações, se ele não estudou o conteúdo da forma tradicional, ele não consegue. (EX-PROFESSOR 4, grupo focal realizado em 25 ago. 2020)

A partir de tudo o que foi discutido nesta subseção, elenco como possíveis pontos de melhoria o mesmo que defende Matheus e Oliveira (2018), quando citam Vicente, Baquim e Herneck (2017), os quais esperam que as políticas educacionais baseadas nas avaliações externas provoquem alterações na prática pedagógica das escolas, sejam subsídio para repensar o currículo, o planejamento, a formação de professores, entre outros, de forma a promover melhorias na qualidade do ensino.

Um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos é a metodologia utilizada em sala de aula. Isso ficou evidente quando a professora admite que sua prática pedagógica não é eficaz ou que não condiz com a forma com que as habilidades são cobradas nas avaliações, fato este confirmado pelos alunos ao relatarem que a abordagem das avaliações externas é muito mais difícil e que

possui uma linguagem com a qual não estão habituados, o que também foi apontado pela gestão. Todos esses elementos nos fazem refletir que é importante rever a prática pedagógica. A esse respeito, poderia se pensar em promover encontros para discutir e compartilhar práticas exitosas, trabalhar com discussão de artigos científicos ou textos e promover uma formação continuada dos professores a partir dos recursos que a própria escola disponibiliza e dá conta de realizar.

Sobre o currículo, que também está presente no discurso dos estudantes que relataram que as avaliações externas cobram conteúdos que eles nunca viram, os professores concordam que os alunos desanimam quando se deparam com questões de conteúdos que não foram trabalhados. Nessa ótica, faz-se necessário repensar o planejamento, porque, se a Matriz Referência contém as habilidades mínimas para aquele ano de escolaridade, supõe-se que nem o mínimo está sendo trabalhado com os alunos. Assim, é preciso apropriar-se dos resultados de forma a refletir sobre como a escola conduz esse momento de planejamento, como é feita a seleção de conteúdos. Criar espaço para promover essa discussão é de fato importante.

Dessa forma, encerramos esta subseção, na qual foram abordados os diversos pontos de vista sobre a avaliação externa – como a escola se prepara, como discute os resultados, quais ações desenvolve e quais os pontos de melhorias.

No próximo capítulo apresentamos um conjunto de propostas com o intuito de solucionar os principais problemas elencados ao longo deste Capítulo 3.

4 REEXAMINANDO OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EEPS – UM PLANO DE AÇÃO

Após refletirmos sobre os desafios do Ensino Médio abordados no segundo capítulo desta pesquisa, identificarmos e discutirmos os problemas a partir dos eixos de análises no capítulo anterior, este quarto capítulo vem com o propósito de apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo é propiciar à gestão da Escola Estadual Padre Simim subsídios necessários para realizar uma intervenção e minimizar os problemas detectados.

O PAE foi elaborado com o intuito de ser aplicável e exequível, de forma a ser um instrumento que possa ser utilizado pela equipe gestora e que permita promover o engajamento de todos na melhoria do ensino ofertado pela EEPS. É importante destacar que o PAE é uma proposta e, como tal, não precisa necessariamente ser cumprida na sua integralidade, ele pode e deve ser flexível. É natural que ocorram alterações no percurso da sua execução quando, a partir das reflexões e discussões com os grupos, seja apontado outro percurso, ainda mais exequível, na resolução de um determinado problema.

As ações aqui apresentadas foram estruturadas com base em quatro eixos os quais estão apresentados no Quadro 3, que sintetiza os problemas identificados nas análises e proposições planejadas:

Quadro 3 - Síntese do PAE

(continua)

Problemas identificados na análise	Propostas
1. Baixa participação das famílias	A – Elaboração de um formulário adaptado da ficha de matrícula. B – Utilização de meios tecnológicos para melhorar a escuta e a comunicação com as famílias.
2. Escola distante dos adolescentes	A – Organização da visita dos alunos do 9º ano de outra escola. B – Implantação de semanas de escuta e diálogo com os alunos. C – Criação de grupos de <i>WhatsApp</i> , por turma, a fim de melhorar a escuta e a comunicação com os alunos.
3. Conflitos no ambiente escolar	A – Reestruturação e fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho de Representantes de Turmas, para aumentar a participação dos estudantes no processo de tomadas de decisão. B – Escutar os estudantes e construir coletivamente o Plano de Convivência no ambiente escolar. C – Implantação do programa de mediação de conflitos.

Quadro 3 - Síntese do PAE

(conclusão)

Problemas identificados na análise	Propostas
4. Apropriação dos resultados das avaliações externas	A – Melhorar a comunicação com os professores e ouvir deles o que eles já conhecem e o que desejam saber sobre as avaliações externas para, a partir das demandas elencadas, montar oficinas ou reuniões para discussão dos referidos assuntos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Todas as ações apresentadas foram elaboradas no sentido de engajar mais os atores, promover o estudante ao protagonismo juvenil, ajudar na formação da sua identidade e minimizar os desafios do Ensino Médio na EEPS. Além disso, as propostas foram elaboradas no sentido de aproveitar ao máximo a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis, evitando o aporte de recursos financeiros extras, o que inviabilizaria a execução de tais propostas.

Os eixos apontados acima são descritos de forma mais detalhada nas seções que se seguem.

4.1 ESTREITAR AS RELAÇÕES ENTRE AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

A partir da análise das entrevistas, ampliou-se, com os relatos dos alunos, o que se espera da participação das famílias, porque até então se utilizava para mensurar esse critério, única e exclusivamente, a presença dos pais nas reuniões.

Com a ampliação desse conceito de participação, foi pensado no estreitamento das relações entre as famílias e a escola. Para isso, foram pensadas em algumas subações: criar um formulário a ser preenchido no ato da matrícula e utilizar as tecnologias como forma de melhorar a comunicação entre a escola e as famílias.

A criação desse formulário seria uma adaptação da ficha de matrícula voltada para que a escola se aproprie de informações da constituição familiar dos estudantes. Sendo assim, foram elaboradas perguntas para compreender o nível de escolarização dos pais, a quantidade de irmãos, se o estudante mora apenas com os avós, tios, irmãos mais velhos ou um dos pais, número de telefone dos responsáveis, se possuem ou não *internet*, *WhatsApp* etc. Esses formulários ficarão arquivados nas pastas dos alunos e também serão digitalizados. Além disso, serão

criadas pastas no *Google Drive*, por turma, para serem compartilhadas com a especialista e os professores. O modelo do formulário está apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 - Formulário adaptado da ficha de matrícula

Nome do aluno:	
Série em que se encontra matriculado em 2021	
Turno em que o estudante está matriculado	
Nome dos responsáveis pelo estudante	
O estudante mora com quem?	
Telefone de contato	
O estudante possui celular?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
O telefone informado acima possui <i>WhatsApp</i> ?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Possui <i>internet</i> de qualidade?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
De acordo com a <i>internet</i> utilizada pelo seu filho, o que ele consegue acessar?	<input type="checkbox"/> áudios <input type="checkbox"/> vídeos <input type="checkbox"/> fotos <input type="checkbox"/> <i>links</i>
Qual o tipo de <i>internet</i> a que seu filho tem acesso?	<input type="checkbox"/> Dados Móveis <input type="checkbox"/> <i>Wi-fi</i> <input type="checkbox"/> Outro: _____
Possui computador ou <i>notebook</i> em casa?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
O estudante possui irmãos? Quantos?	
Quantas pessoas residem no mesmo domicílio que o estudante?	
Quantas pessoas utilizam o mesmo celular?	
Vocês recebem algum benefício do governo?	<input type="checkbox"/> Bolsa Família <input type="checkbox"/> Auxílio moradia (aluguel) <input type="checkbox"/> Outro: _____
Qual a renda da família, juntando todos os que trabalham?	<input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> Até 2 salários <input type="checkbox"/> Até 3 salários <input type="checkbox"/> Acima de 3 salários
Qual o nível de escolaridade dos responsáveis pelo estudante?	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quanto à utilização de meios tecnológicos para melhorar a comunicação com as famílias, pensou-se em criar uma lista de transmissão¹³ no *WhatsApp* com os pais de cada turma, diretor, vice-diretora e especialista, para repassar os recados da escola para as famílias. Além disso, serão utilizadas a página do *Facebook* da escola e do *Instagram* como formas de ampliar a comunicação entre a escola e as famílias. É possível também elaborar questionários no *Google Forms* para encaminhar às famílias como forma de melhorar a escuta. Esses formulários podem ser criados, ao longo do ano letivo, com assuntos específicos sobre os quais se deseja ouvir a opinião dos pais.

Como desdobramentos dessas ações, pode-se criar, na escola, uma comissão para visitar as casas dos estudantes, em uma parceria com a Secretaria de Assistência Social e/ou com o Conselho Tutelar, por exemplo, em que as possíveis condições adversas identificadas seriam encaminhadas para a tomada de providência por parte dessas entidades. O objetivo principal é estreitar os laços entre a escola e essas famílias, além de permitir aos servidores da escola conhecer a realidade em que o aluno e sua família estão inseridos. Essa comissão se reuniria mensalmente e definiria nessas reuniões quais famílias seriam visitadas. A participação dos servidores nessa comissão será por adesão voluntária e integrarão esse grupo, preferencialmente, os professores, a especialista, a vice-diretora e o diretor.

Outro desdobramento que pode surgir é a discussão do conceito de participação durante as reuniões de módulo II, em que os professores podem ser provocados a refletir e discutir que a participação das famílias não se resume apenas à presença ou não nas reuniões de entrega de notas.

Cada uma dessas subações, assim como as demais, estão apresentadas no Quadro 5, utilizando a metodologia 5W2H, que permite visualizar todo o processo de execução da ação de forma bem simples e de fácil compreensão:

¹³ As listas de transmissão são listas de contatos salvos que possibilitam ao usuário encaminhar a mesma mensagem para um número de pessoas individualmente, sem a necessidade de se criar um grupo de *WhatsApp*.

Quadro 5 - Estreitar as relações entre as famílias e a escola

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Elaboração de um formulário adaptado da ficha de matrícula.	Permitir à escola compreender a constituição familiar dos alunos, além de compreender outros aspectos, como o nível de escolarização dos responsáveis.	Confeccionado na escola. Respondido na escola ou em casa, no caso de alunos veteranos.	Diretor, vice-diretor, especialista, secretária e Auxiliares de secretaria.	No início do ano letivo para os alunos veteranos e no período de matrícula (geralmente no final do ano letivo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. A equipe gestora deve se reunir a fim de definir quais perguntas deve conter nesse formulário, as quais serão relevantes para que a equipe pedagógica conheça melhor as famílias desses estudantes. 2. A secretária com os auxiliares de secretaria serão responsáveis pelo preenchimento no ato da matrícula e, no decorrer do ano letivo, para os alunos veteranos. 3. Após o preenchimento, os servidores da secretaria serão responsáveis pela digitalização desses formulários e compartilhamento no <i>Google Drive</i>. 4. Os servidores da secretaria deverão arquivar os formulários nas pastas dos estudantes. 5. O diretor será responsável pelo compartilhamento dos arquivos no <i>Drive</i> com os professores e com a especialista. 6. Outra opção seria realizar através do <i>Google Forms</i>, como forma de economizar com a impressão de material. Nesse caso, o <i>link</i> seria disponibilizado via <i>WhatsApp</i> para os alunos. 	Sem custos adicionais.

Quadro 5 - Estreitar as relações entre as famílias e a escola

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando Será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Utilização de meios tecnológicos na comunicação com as famílias.	Melhorar a comunicação entre a escola e as famílias.	Na própria escola.	Diretor, vice-diretora e especialista.	No início do ano letivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A equipe gestora deverá se reunir para dividir as turmas. Cada um vai ser responsável por criar uma lista de transmissão ou grupo de <i>WhatsApp</i>, por turma, com os responsáveis pelos estudantes. 2. Todo recado ou comunicado importante será enviado aos pais através dos grupos ou das linhas. 3. Além disso, o diretor ficará responsável por divulgar as principais ações da escola na página do <i>Facebook</i> e no <i>Instagram</i>. 4. Elaboração de formulários para escutar as famílias sobre assuntos específicos podem ser elaborados ao longo do ano letivo e encaminhados aos pais através das listas de transmissão. 	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2 CRIAR CANAIS DE ESCUTA E COMUNICAÇÃO COM OS ESTUDANTES

Uma das conclusões realizadas a partir das análises foi de que a escola precisa se aproximar mais dos estudantes, compreender os seus anseios, a linguagem por eles utilizada, dar mais voz, valorizar a bagagem e sua cultura. Foi nesse sentido que se pensou na elaboração desta ação.

Esta ação está subdividida em três: uma focada no acolhimento dos alunos que ingressarão na escola, outra com foco em melhorar a escuta e o diálogo com os estudantes e outra voltada para melhorar as formas de comunicação com os alunos.

Esta proposta foi elaborada, em relação aos alunos ingressos, com o objetivo de apresentação da escola e desmistificação, uma vez que a escola, apesar de possuir muitas grades, não é uma prisão. Nesse sentido, a ação será direcionada para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental vindos de outra escola estadual do município.

Será programada e organizada uma visita desses alunos à escola. Para essa visita, a escola vai formar uma comissão composta por alunos, professora da biblioteca, equipe gestora e professores. A proposta é organizar uma breve visita de apresentação das dependências da escola, criar um momento de bate-papo no formato de roda de conversa, em que os futuros alunos poderão expressar os seus anseios e angústias e os alunos veteranos vão relatar um pouco do dia a dia da rotina da escola. Em um terceiro momento, serão organizadas brincadeiras e dinâmicas com ajuda do professor de Educação Física e, por último, será servido um lanche aos participantes.

A segunda ação foi pensada para melhorar a escuta e melhorar o diálogo com os estudantes. Para isso, o que se propõe é realizar semanas de escuta, no mínimo bimestralmente. Durante essas semanas, pretende-se organizar dinâmicas de apresentação e descontração para deixar o ambiente mais leve e propício à fala. Mas o objetivo principal é reunir no pátio da escola grupos de pelo menos duas turmas. Pretende-se reunir os alunos em círculo e realizar uma conversa a partir de perguntas provocadoras, previamente elaboradas, a partir do cotidiano escolar, e procurar escutá-los sobre o funcionamento da escola (limpeza, aceitação da merenda, funcionamento dos bebedouros e banheiros, iluminação das salas, aprendizagem, comunicação e sobre as aulas, por exemplo). É importante ressaltar

que esta ação foi pensada para o retorno presencial das aulas. Todavia, enquanto as aulas não retornam, esta mesma ação pode ser desenvolvida por meio de reuniões com as turmas, via *Google Meet*, *Zoom* ou outro aplicativo que permita a realização de videoconferências.

Como desdobramento desta ação, pode-se procurar compreender qual é a expectativa dos discentes em relação ao futuro. A partir dessas discussões, é possível construir, de forma coletiva, uma feira de profissões, em que as profissões mais presentes na região podem ser trabalhadas. Para tanto, ex-alunos podem ser convidados, além de alguns pais, para dialogar com os estudantes sobre o futuro profissional e o mercado de trabalho.

Isso porque, de acordo com Aguiar e Conceição (2009), em um estudo realizado com 227 estudantes do Ensino Fundamental que estão prestes a ingressar no Ensino Médio, quando foram indagados sobre a escolha profissional, os jovens afirmaram que a escola poderia iniciar um trabalho mais cedo sobre essa questão e defendem que as instituições de ensino pouco têm preparado os discentes para essa escolha.

Essa preocupação sobre o futuro profissional também está presente nos trabalhos de Sobrosa *et al.* (2014), com 200 estudantes de Ensino Médio, de 2 escolas públicas no Rio Grande do Sul, em que 94% dos alunos entrevistados relataram se preocupar com a escolha profissional.

Por último, pretende-se criar grupos de *WhatsApp*, por turma, com o objetivo de melhorar a comunicação com os estudantes. Será por meio desta ação que se almeja conhecer melhor a realidade dos alunos sobre a qualidade da *internet* que possuem, se conseguem abrir *links*, áudios, vídeos e fotos, além de permitir acompanhar as dificuldades que eles estão enfrentando para realizar as atividades propostas durante o ensino remoto.

O Quadro 6 foi sistematizado como forma de detalhar o desenvolvimento desta ação:

Quadro 6 - Criar canais de escuta e diálogo com os estudantes

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Organização da visita dos alunos do 9º ano de outra escola.	Permitir a desmitificação do espaço escolar e promover a aproximação dos alunos com a sua futura escola, além de inserir os futuros estudantes no clima organizacional da escola.	Pátio, laboratório de informática, biblioteca e quadra poliesportiva.	Comissão formada por alunos, professores da biblioteca, equipe gestora e professores.	Durante a segunda quinzena do mês de outubro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar a Escola Estadual Professor Martins e propor a visita, além de solicitar uma conversa para divulgação da proposta aos alunos. 2. Receber os alunos e realizar a visita pelas dependências do prédio da escola. 3. Organizar uma roda de conversa no pátio ou na biblioteca, com participação de alunos veteranos e professores. 4. Promover dinâmicas, jogos e brincadeiras. 5. Servir um lanche aos participantes. 	<p>O lanche será realizado dentro das possibilidades da escola, com recursos da merenda escolar.</p> <p>Deslocamento dos alunos em parceria com o transporte escolar.</p>

Quadro 6 - Criar canais de escuta e diálogo com os estudantes

(continuação)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Criação de semanas de escutas aos alunos.	Permitir escutar o que o jovem pensa da escola, estreitar o diálogo, eliminar as possíveis barreiras entre os alunos e os professores.	Pátio da escola ou utilizar aplicativos para a realização de videoconferências.	Equipe gestora e os professores da escola.	No mínimo bimestralmente.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Elaborar um roteiro de perguntas, para provocar o diálogo. 2- Promover os ciclos de rodas de conversas para escutar as expectativas e os anseios dos alunos. 3- Organizar as dinâmicas, jogos e brincadeiras para promover a interação entre os alunos. 4- Realizar reunião para avaliar o desenvolvimento da ação, além de servir como momento de reflexão da inserção de certas práticas na sala de aula. A equipe gestora fará um condensado dos principais pontos discutidos com os estudantes e apresentará aos professores em reunião, para que a partir daí os temas apontados sejam organizados por disciplinas ou por pequenos projetos para que sejam trabalhados ao longo do ano letivo em sala de aula com os alunos. 5- A proposta é repetir esse processo, no mínimo, bimestralmente, para identificar os temas de relevância dos alunos e estimular a construção de projetos interdisciplinares com os alunos. 	Sem custos adicionais.

Quadro 6 - Criar canais de escuta e diálogo com os estudantes

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Criação de grupos de <i>WhatsApp</i> por turma.	Para melhorar a escuta e a comunicação com os estudantes.	No aplicativo <i>WhatsApp</i> .	Equipe gestora e os professores da escola.	No início do ano letivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por meio das fichas adaptadas de matrícula, consultar os contatos dos estudantes. 2. Dividir as turmas entre a equipe gestora e também entre os professores. 3. Criar os grupos de <i>WhatsApp</i> por turma. 	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.3 CRIAR UM PLANO DE CONVIVÊNCIA E INCENTIVAR O PROTAGONISMO JUVENIL

Na subseção 3.3.4 foi discutida a relação dos professores, direção e dos estudantes entre si. Em alguns dos relatos, esteve presente a questão da formação de grupos distintos de alunos dentro de uma mesma turma e da existência de certos conflitos entre esses grupos, o que ocasiona uma certa sensação de insegurança entre os jovens e adolescentes no ambiente escolar.

Foi diante dessa constatação, de que existe um problema nas relações entre os estudantes, é que se pensou em implementar esta ação. Trata-se inicialmente de reestruturar e fortalecer o Grêmio Estudantil, uma vez que uma parte dos integrantes, inclusive o presidente, conclui o Ensino Médio este ano. Com um Grêmio renovado, o objetivo é que os membros dessa agremiação criem uma rotina de reuniões, fortaleçam-se e, com os representantes de turmas, engajem-se e contribuam com sugestões para a melhoria do ambiente escolar, além de participarem das decisões da escola.

De acordo com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), os canais de participação na gestão escolar, entre eles o Grêmio Estudantil, surgiu no Brasil na década de 1960, já os conselhos que envolvem estudantes e até mesmo pais surgiram na década de 1980. Ainda de acordo com os autores, o termo protagonismo surge a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e refere-se à participação ou ao aumento da participação dos jovens.

Concomitante a isso, pretende-se escutar os estudantes e estabelecer um diálogo com o objetivo de construir, com a participação deles, um Plano de Convivência no ambiente escolar, no qual as regras serão elaboradas a partir da discussão com os alunos, no início do ano letivo. O objetivo é estimular a autonomia dos estudantes, estabelecer condutas para facilitar a convivência e estimular práticas de respeito mútuo. Acredita-se que uma construção coletiva, em vez de simplesmente impor, pode gerar uma maior adesão por parte dos adolescentes, uma vez que estes participarão ativamente do processo.

Outra estratégia a ser criada é capacitar os membros do Grêmio Estudantil e os representantes de turmas para implantar na escola a mediação de conflitos. Essa ação contará com a parceria da equipe pedagógica da SRE ou de outras instituições parceiras. O propósito é que os próprios estudantes consigam resolver os problemas

gerados entre eles e que busquem um acordo, ouvindo ambas as partes envolvidas, na tentativa de que os próprios envolvidos consigam propor soluções. Dessa forma, pretende-se dar mais autonomia para os estudantes e ao mesmo tempo sensação de pertencimento e de fazer parte do processo, além de permitir que eles resolvam os conflitos por meio do diálogo e que seja um verdadeiro exercício de cidadania.

O Quadro 7 foi sistematizado como forma de detalhar o desenvolvimento desta ação:

Quadro 7 - Criar um Plano de Convivência e Incentivo ao Protagonismo Juvenil

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Reestruturação e fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho de Representantes de Turmas.	Para fortalecer essas entidades estudantis, envolver os estudantes nas decisões da escola e criar sensação de pertencimento.	Na própria escola.	Diretor, vice-diretor, especialista, professores e ex-alunos.	No início do ano letivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Passar nas salas e divulgar o processo de eleição. 2. Realizar bate papo com os ex-alunos da escola que fizeram parte do Grêmio Estudantil. 3. Estimular que os alunos elaborem suas propostas e façam campanha entre os colegas. 4. Realização da eleição do novo Grêmio Estudantil. 5. Estimular que os membros se reúnam com certa periodicidade para tratar dos assuntos da escola. 	Sem custos adicionais.
Criação do Plano de Convivência no ambiente escolar.	Para melhorar a convivência entre os estudantes, combater o <i>bullying</i> e criar um ambiente de paz.	Na própria escola.	Diretor, vice-diretor, especialista e professores.	No início do ano letivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar reunião com a equipe pedagógica da escola, durante os dias de planejamento escolar e apresentar a proposta. 2. Organizar e realizar rodas de conversas com as turmas para ouvir e debater as regras sugeridas pelos estudantes. 3. Montar o plano e apresentar para a aprovação do Colegiado Escolar. 	Sem custos adicionais.

Quadro 7 - Criar um Plano de Convivência e Incentivo ao Protagonismo Juvenil

(conclusão)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Implantação do programa de mediação de conflitos.	Para dar mais autonomia aos estudantes e melhorar a convivência entre eles.	Na própria escola.	Diretor, vice-diretor, especialista, professores e equipe pedagógica da SRE.	Ao longo do ano letivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divulgar o programa de mediação de conflitos. 2. Selecionar os interessados com o apoio do grêmio. 3. Organizar e promover as capacitações com auxílio da equipe da SRE (pode acontecer até por videoconferência). 4. Iniciar a atuação na resolução de conflitos no ambiente escolar. 	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.4 CRIAR UM CANAL DE ESCUTA E DISCUSSÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Durante a análise realizada na subseção 3.3.7, alguns professores relataram que a avaliação do ProEB não condiz com a realidade da escola, que os alunos vão mal porque são cobrados assuntos que eles não estudaram. Esses apontamentos também estiveram presentes nos relatos dos estudantes, que afirmaram que “chutam” as questões da prova, porque são assuntos que ainda não estudaram.

Juntando-se a isso, houve relatos de alunos que afirmaram que a linguagem das questões é mais complexa que aquela que os professores utilizam para elaborar as questões das avaliações que eles formulam. Alguns professores confirmam essa versão quando sustentam que as avaliações externas são extensas, cansativas e que a metodologia usada em sala de aula é distinta daquela cobrada nessas provas.

Outrossim, nos trabalhos realizados por Cortez (2016), foram entrevistados seis professores da rede municipal de Campinas, os quais questionam os resultados da Prova Brasil. De acordo com esses profissionais, os resultados da prova não refletem a realidade.

Diante dessas constatações é que se apresenta esta proposta de trabalho, na qual primeiramente se pretende criar um canal de escuta para ouvir o que os docentes já sabem ou conhecem do processo de avaliação externa. A partir desses momentos realizados nas reuniões de módulo II, espera-se criar mais momentos de discussão de assuntos pertinentes ou ainda a realização de oficinas com os professores para que ocorra a apropriação dos resultados, caso surja essa demanda após ouvir os profissionais da escola. Mesmo durante as aulas remotas é possível realizar essa escuta, por meio de reuniões por videoconferências.

Posto isso, espera-se mais do que meramente apresentar os resultados da escola. A proposta é estudar, analisar e discutir, ouvindo o que a equipe tem a dizer, como compreendem os resultados do ProEB e como compreendem a variação da participação dos estudantes no dia das avaliações. Busca-se também compreender a variação dos resultados e os padrões de desempenho para que, a partir dessa percepção, haja uma reflexão de que uma intervenção se faz necessária, bem como um repensar de como trabalhar o currículo.

Um possível desdobramento desta ação, talvez seja a realização de oficinas para estudar e repensar o currículo trabalhado no Ensino Médio, de forma a

contemplar a Matriz de Referência do ProEB, uma vez que ela é um recorte do currículo, não sendo, portanto, algo além, como relataram alguns professores. É importante ressaltar que em 2021 vai ser implementado o Currículo Referência de Minas Gerais voltado para o Ensino Médio e será com base nesse novo currículo que essas oficinas serão programadas. O objetivo dessas oficinas é se apropriar da Matriz de Referência e compreender que ela é apenas um recorte do currículo, e que trabalhá-la é completamente possível, na tentativa de desmistificar que as avaliações externas não exigem dos alunos conteúdos que não são contemplados. O objetivo não é descartar o currículo e trabalhar apenas com a matriz, pelo contrário, é sensibilizar os professores de que é possível trabalhar a matriz e o currículo, porque eles se complementam, não são coisas distintas, como alguns professores acreditam.

Além disso, pretende-se apresentar o *site* do Simave, para que os professores saibam como pesquisar os resultados da escola, além de permitir uma melhor compreensão dos padrões de desempenho, da Matriz de Referência etc. No portal Simave constam as revistas que aprofundam mais na discussão dos resultados dos padrões de desempenho e ainda constam exemplos de itens e questões que foram cobradas nas avaliações do ProEB. É interessante também apresentar aos professores os resultados por descritores e por alunos, o que proporciona uma melhor visão e compreensão de como realizar o processo de intervenção pedagógica de forma mais pontual. É importante também discutir e apropriar-se dos resultados das avaliações do Paae, aplicadas no início e no meio do ano letivo.

As oficinas visam também apresentar o banco de itens do Simave, para que os professores tenham contato com os enunciados das questões, os quais os alunos julgam ser complexos e extensos. Uma vez sensibilizados, o que se espera é que os professores incorporem esse tipo de questão nas suas aulas e, dessa forma, os alunos se habituem com esse tipo de linguagem e com enunciados mais longos.

O Quadro 8 descreve melhor esta ação:

Quadro 8 - Criar um canal de escuta e discussão sobre as avaliações externas

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto custará? (custos)
Criação de um canal de escuta e discussão sobre as avaliações externas.	Escutar os profissionais da escola, para compreender o que eles já sabem sobre as avaliações externas e como compreendem os resultados da escola para, a partir dessa escuta, seja possível levantar as demandas para discussões futuras.	Na escola, nas salas de aula.	Equipe gestora.	No início do ano letivo e bimestralmente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. No início do ano letivo, durante os dias de planejamento, reservar um dia para escutar os professores sobre as avaliações externas e sobre os resultados da escola. 2. A partir dessa escuta, identificar as demandas para que novos momentos de discussão sejam criados, no mínimo bimestralmente. 3. Pretende-se também que, a partir da compreensão dos resultados, os professores possam realizar intervenções pedagógicas de forma a incluir no planejamento bimestral os descritores que precisam ser trabalhados de forma mais incisiva, não se limitando, é claro, a trabalhar apenas com esses descritores. 4. Programa-se também, em uma dessas reuniões, entrar no Portal Simave e mostrar todas as opções que são possíveis consultar e que são de domínio público. Trata-se de uma ferramenta importante que propicia melhor compreensão do processo de avaliação externa, bem como a apropriação dos resultados da escola. 	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou como questão central de pesquisa: de que maneira a gestão escolar pode contribuir para impactar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino ofertado na Escola Estadual Padre Simim? Para tanto, no decorrer dos capítulos e com a ida a campo, tentou-se responder a essa questão ao apresentar, analisar e propor soluções para os desafios do Ensino Médio no contexto da Escola Estadual Padre Simim. Apresentou-se também como base de sustentação que havia um problema a ser investigado ao trazer à tona os resultados das avaliações externas da escola no período de 2011 a 2018. Através dos dados, fica evidente que há um problema de aprendizagem, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, com um resultado ligeiramente pior em Matemática.

A partir da apresentação desses dados, a pesquisa se propôs a investigar os possíveis motivos que estariam associados a uma queda nos resultados da escola ano após ano. E o ponto de partida para esta investigação foi a descrição da EEPS no contexto em que a escola está inserida, bem como a apresentação e a discussão dos resultados nas avaliações externas da instituição. Posteriormente, foram investigados os fatores que poderiam interferir na aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, no desempenho destes nas avaliações em larga escala. Além disso, foram mobilizados referenciais teóricos que subsidiaram esses possíveis motivos. Juntando-se a isso, foram realizadas diversas entrevistas, com os mais variados atores, com o propósito de identificar quais eram os principais desafios do Ensino Médio dessa instituição. Por último, foi proposto um PAE com o objetivo de auxiliar a gestão na resolução dos problemas detectados.

O que se verificou ao longo do texto é que na escola existem conflitos entre estudantes e que os profissionais que chegam à instituição travam uma certa disputa de poder com os jovens, até que essa barreira inicial é transposta e a relação entre ambos se torna mais tranquila. Isso acontece ao longo do tempo, principalmente quando o professor consegue se aproximar dos estudantes. Outro desafio apresentado foi a baixa participação da família na vida escolar dos filhos ou a visão que os professores e a escola têm do que seria participar.

Somando-se a isso, foi possível identificar também que se acreditava que os jovens da escola não possuíam nenhuma perspectiva de futuro, algo que foi refutado

pelos relatos da maioria dos estudantes entrevistados. Entretanto, identificou-se que a escola é distante dos jovens, não retrata muito a sua linguagem e a sua realidade. Constatou-se, também, que os alunos possuem uma certa dificuldade de se aproximar dos professores e até mesmo de questionar quando têm dúvidas. Por último, averiguou-se que os professores possuem dificuldade de trabalhar com a Matriz de Referência das avaliações externas e de incorporar ou realizar intervenções pedagógicas a partir dos resultados dessas avaliações. Esse fato ficou evidente quando vários professores relataram que as avaliações cobram conteúdos além do currículo, algo fora da realidade da escola, o que não chegou a ser trabalhado em sala de aula.

Diante dos desafios identificados, foi elaborado um PAE que se destina a fornecer subsídios à gestão escolar para minimizar os problemas detectados. É evidente que não se trata de uma simples ação isolada, mas objetiva-se apontar caminhos, mesmo porque o objeto desta pesquisa não se esgota com esta dissertação, uma vez que atores importantes, como pais e ex-alunos, os quais se pensou inicialmente em entrevistar, não participaram por causa da pandemia de Coronavírus, que atrasou e dificultou a realização de certas atividades que exigiam contato físico, como o grupo focal, que tem uma dinâmica muito distinta quando se realiza por videoconferência, seja porque os participantes não dominam tal tecnologia, seja porque, após fazer seu relato, o entrevistado deve desligar o microfone para evitar interferência na captação do áudio.

O fato é que a dinâmica é muito diferente, já que presencialmente costuma ocorrer uma discussão mais rápida, acontecendo de um interromper a fala do outro e os participantes tendem a ficar mais à vontade e costumam encarar como um bate-papo, uma conversa, algo que *on-line* não ocorre, ainda mais que a reunião precisou de gravação de áudio e vídeo, sendo que no presencial apenas o áudio seria suficiente. Além disso, a gravação de vídeo deixou as entrevistas com um tom mais sério, mais formal, algo que pode intimidar um ou outro entrevistado, uma vez que ao gravar apenas o áudio é mais fácil relaxar e esquecer do processo de gravação, deixando o ambiente mais leve e informal.

A ida a campo teve um outro sentido e foi um desafio à parte na realização desta dissertação. Realizar entrevistas *on-line* foi necessário como medida de segurança de todos os participantes, porém tornou o processo um pouco “frio”. Para entrevistar um grupo de sete participantes, as reuniões chegaram a ultrapassar duas

horas de duração. Cada rodada de perguntas teve duração aproximada de 30 minutos, ou seja, cada participante tinha que aguardar cerca de meia hora para ter direito à fala novamente, o que tornou o processo bastante cansativo e desgastante para todos os participantes. O que pode, de certa forma, ter comprometido a qualidade das respostas obtidas, além do fato de exigir do pesquisador a capacidade de síntese, de condensar as perguntas, para encurtar a duração das entrevistas. Para minimizar os obstáculos percebidos, criou-se a estratégia de dividir os grupos por atores. Todos esses empecilhos não poderiam deixar de ser salientados neste texto.

A presente dissertação pretende-se, portanto, apontar como diretriz para a superação dos desafios do Ensino Médio a importância de aumentar a participação dos jovens, uma vez que é ouvindo os estudantes, parte essencial do processo ensino-aprendizagem, é que se pode obter maior engajamento deles, dar sensação de pertencimento e aumentar a participação deles nas decisões da escola. É com o diálogo com os jovens, trazendo eles para o centro das discussões, que se almeja fazer da escola um espaço mais democrático, participativo e transformador.

Conseqüentemente, esta dissertação apresentou os desafios do Ensino Médio no contexto de uma escola situada em um pequeno município de Minas Gerais, pensados para o público que atende. É bem provável que as propostas aqui apresentadas possam ser reconhecidas como possíveis soluções de outras instituições, uma vez que no estado existem várias escolas situadas em pequenos municípios. Entretanto, isso não quer dizer que as ações aqui propostas precisam ser reproduzidas na íntegra. Tudo o que foi discutido aqui pode fornecer embasamento teórico para outros gestores, de outras unidades escolares que apresentem perfil semelhante, de forma que possam realizar adaptações para a sua realidade ou mesmo aplicar nas suas instituições de ensino as propostas e as sugestões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. **Governo de Minas anuncia Programa Gestão pela Aprendizagem**. Belo Horizonte: Secretaria Geral, 7 ago. 2019. Disponível em: <http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-programa-gestao-pela-aprendizagem>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a11.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2021.
- BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16615/12466>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- BERNARDO, A. **O que pensam os jovens sobre o Ensino Médio**. São Paulo: Nova Escola, 1 jun. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/183/o-que-pensam-os-jovens-sobre-o-ensino-medio>. Acesso em: 24 set. 2019.
- BONAMINO A.; SOUZA S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.
- BRANDÃO, M. **O que os professores esperam de um gestor**. São Paulo: Nova Escola, 1 jul. 2019. Gestão Escolar. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2199/o-que-os-professores-esperam-de-um-gestor>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e

desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 8 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola do Adolescente. **Indicadores:** Escola Estadual Padre Simim. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://adolescente.mec.gov.br/#!/indicadores-vertical>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 520 p.

CANGUÇÚ, K. L. A.; ROMERO, J. A. R. Estudos dos condicionantes do clima escolar com alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. *In: REUNIÃO DA ABAVE*, 7., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Abave, 2013.

CANEDO, M. L.; LIMA, N. C. M.; RESINENTTI, P. M. Relacionamento do gestor com o corpo docente: o olhar do diretor. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 2., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. Goiânia: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0379.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Monitoramento da Aprendizagem. **Escola Estadual Padre Simim**. Juiz de Fora: CAEd, 2018a. Disponível em: <http://monitoramento.caedufjf.net/#!/indicadores/pagina-escola?idInstituicao=31106003&idParticipante=2>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). **Resultados por Escola:** Escola Estadual Padre Simim. Juiz de Fora: CAEd, 2018b. Disponível em:

<http://www.simave.caeduffj.net/proeb/resultado-por-escola/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). **Resultados por Escola**: Escola Estadual Padre Simim. Juiz de Fora: CAEd, 2020. Disponível em: <http://www.simave.caeduffj.net/proeb/resultado-por-escola/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CEZAR-FERREIRA, V. A. M. A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 81-95, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CORREA, L. M.; CUNHA, M. A. A. A política educativa e seus efeitos nos tempos e espaços escolares: a reinvenção do ensino médio interpretada pelos jovens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, ed.182749, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e182749.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CORTEZ, E. D. S. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na percepção de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304995/1/Cortez_ElizenaDurvalinaDeSouza_M.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

COSTA, D. G. **Baixo desempenho em matemática e práticas de ensino**: inquietações necessárias, explicações possíveis. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2019/05/DEODATO-GOMES-COSTA-REVISADA.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CRISTALDO, H. **Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico**. São Paulo: Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 8 maio 2021.

DAMÁZIO, M. Ensino perde com entra e sai de professor; alta rotatividade é comum em metade das escolas de Minas. **Jornal Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 16 nov. 2017. Horizontes. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/ensino-perde-com-entra-e-sai-de-professor-alta-rotatividade-%C3%A9-comum-em-metade-das-escolas-de-minas-1.574269>. Acesso em: 3 maio 2020.

ESCOLA ESTADUAL PADRE SIMIM. **Fachada da escola**. Acaiaca: EEPS, 2018. 1 fotografia.

ESTUDO PRÁTICO. **Mapa das cidades de Minas**. Belo Jardim: Estudo Prático, 2020. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/mapa-cidades-minas.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A relação professor-aluno no Ensino Médio: percepção do professor de escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 245-252, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00245.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

GOMES, L. R. *et al.* Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dirceu_Silva3/publication/242170550_Avaliacao_da_aprendizagem_no_ensino_superior_Nota_expressao_do_comportamento_do_aluno/links/55b3bb2d08aed621de010f53.pdf. Acesso em: 4 de jan. 2021.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>. Acesso em: 8 maio 2021.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p.84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2836/2571>. Acesso em: 2 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**: Acaiaca. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/acaiaca/panorama>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2017b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**: Escala de Proficiência de Matemática 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2017c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico – ENEM**. Brasília, DF: Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 29 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico do Saeb**. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 7 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb**: EE Padre Simim. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31106003>. Acesso em: 24 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb – Resultados e Metas**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6741503>. Acesso em: 19 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Inep, 30 ago. 2018b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 17 fev. 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LIBERAL, E. F. *et al.* Escola segura. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, nov. 2005. Suplemento. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa05.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MATHEUS, L. M.; OLIVEIRA, L. S. Desempenho de escolas públicas de Espera Feliz/MG nas avaliações do Proeb/Simave – 2011 a 2016. **Interdisciplinary Scientific Journal**, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 5, p. 84-95, dez. 2018. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/594/320>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MELO, L. C. B.; LEONARDO, N. S. T. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 23, jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100303. Acesso em: 9 nov. 2019.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima Escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 49, n. 172, p.10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-10.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Comitê Extraordinário COVID-19. **Deliberação nº 1, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Belo Horizonte: Comitê Extraordinário COVID-19, 2020c. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MINAS GERAIS. Comitê Extraordinário COVID-19. **Deliberação nº 15, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Belo Horizonte: Comitê Extraordinário COVID-19, 2020d. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura e Turismo. **Município de Acaiaca no mapa de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secult, 2020a. Disponível em: <https://www.minasgerais.com.br/pt/destinos/acaiaca>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conselho de Classe 2019**. Belo Horizonte: SEE, 2019e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2019a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20470%20de%2027.6.2019>

9%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20MG.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.486, de 14 de março de 2013**. Dispõe sobre a Universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2013. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2486-13-r.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016..pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.112, de 9 de janeiro de 2019**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a partir de 2019 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2019b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4112-19-r.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.188, de 24 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2019f. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4188-19-r-%20-%20Public.%2024-08-19.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.254, de 18 de dezembro de 2019**. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2020. Belo Horizonte: SEE, 2019d. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4254-19-r-%20Public.%2019-12-19%20.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). **Resultados da Escola Estadual Padre Simim**. Belo Horizonte: Simade, 2019c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal Sysadp. **Quadro de pessoal da Escola Estadual Padre Simim - 2020**. Belo Horizonte: SEE, 2020b. Disponível em: <https://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar; e dos avaliadores. *In*: COLVARA, L. D. **Caderno de formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2013. (Bloco 03, v. 3).

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00356.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 out. 2020.

OLIVEIRA, M. G. L. **As consequências da avaliação punitiva para alunos de escolas de ensino médio**. Asunción: Universidad Interamericana, [2017]. Disponível em: <http://www.interamericana.edu.py/v1/wp-content/uploads/2017/06/Maria-Gorete-Leandro-De-Oliveira-ARTIGO-COM-NOVA-FORMATA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

QEDU. **Padre Simim (EE): resultados e metas**. [S. l.]: QEDU, 2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/156828-ee-padre-simim/ideb>. Acesso em: 8 maio 2020.

SILVA, P. B. C. *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0445.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA, R. C. D.; MELO, S. D. G. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1385-1404, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401385&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2020.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n1/1806-1117-rbef-S1806-11173710001.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Departamento de Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/161842>. Acesso em 29 dez. 2018.

SOBROSA, G. M. R. *et al.* Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. **Temas em Psicologia**,

Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, abr. 2014. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n1/v22n1a17.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.
SOUZA, M. E. P. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Santo Antônio da Platina, 2009. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

TARTUCE, G. L. B. P. *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-478.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio**: o que querem os jovens? São Paulo: Todos pela Educação, 2 maio 2017. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29845842003>. Acesso em: 28 maio 2019.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista estruturada com a equipe pedagógica

- 1- Como vocês se sentem trabalhando nesta escola? E como vocês vêm ou avaliam a instituição em que trabalha?
- 2- Como é a relação de vocês com os professores?
- 3- Como é a relação de vocês com os alunos da escola?
- 4- Quais os principais desafios que interferem no desempenho do trabalho de vocês?
- 5- Muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem? Como a escola lida com isso?
- 6- Como vocês avaliam a participação das famílias na vida escolar dos alunos?
- 7- Qual a perspectiva de futuro vocês identificam nos alunos do ensino médio?
- 8- Os alunos se sentem parte da escola? Como é a relação deles com a escola na visão de vocês?
- 9- Como os alunos se comportam nos dias das avaliações externas?
- 10- Das ações que a escola já realiza para estimular a participação dos estudantes nas avaliações externas, quais vocês acham que surtem mais efeitos?
- 11- Quais fatores podem estar associados aos resultados aquém do esperado nas últimas edições das avaliações externas?

APÊNDICE B – Roteiro do grupo focal com os professores

1- Como vocês se sentem trabalhando nesta escola? E como vocês vêm ou avaliam a instituição em que trabalha?

2- Como é a relação de vocês com os alunos em sala de aula?

- A aula planejada costuma ser esgotada? Vocês conseguem transmitir tudo que planejaram?
- Com que frequência sua aula é interrompida por questões de indisciplina por parte dos alunos?
- Como é o interesse e participação dos alunos durante sua aula? Percebem se os seus alunos conseguem compreender e acompanhar seus raciocínios durante as aulas?
- Os alunos participam ou demonstram desinteresse ao realizar as atividades que vocês propõem?

3- Nessa escola, como é o seu relacionamento com os seus colegas professores? Com a supervisora pedagógica? E com a direção?

4- Como vocês avaliam o clima escolar dentro dessa instituição?

5- Muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem? Como vocês lidam com isso em sala de aula?

6- Como avaliam a participação das famílias na vida escolar dos alunos?

7- Qual a relação entre o índice socioeconômico, a escolaridade dos pais com a aprendizagem dos estudantes?

8- Qual a perspectiva de futuro vocês identificam nos alunos do ensino médio?

9- Os alunos sentem parte da escola? Como é a relação deles com a escola na visão de vocês?

10- Na opinião de vocês, os resultados das avaliações externas condizem com as avaliações internas (aquelas que vocês elaboram e aplicam)?

- Como é o resultado das avaliações que vocês aplicam? Os alunos em sua maioria vão bem ou vão mal?

- Por qual ou quais fatores os alunos obtêm resultados insatisfatórios nas avaliações externas?

11- O que escola faz para conscientizar e/ou estimular os alunos a participarem das avaliações externas?

12- Quais fatores podem estar associados aos resultados tão ruins nas últimas edições das avaliações externas?

APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal com os ex-professores

- 1- Há quanto tempo vocês não trabalham mais na escola?
- 2- Como era a relação de vocês com os alunos em sala de aula?
- 3- Nessa escola, como era o relacionamento de vocês com os seus colegas professores? Com a supervisora pedagógica? E com a direção?
- 4- Como vocês avaliavam o clima escolar dentro dessa instituição naquela época?
- 5- Muitos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem? Como vocês lidavam com isso em sala de aula?
- 6- Como avaliam a participação das famílias na vida escolar dos alunos?
- 7- Qual a perspectiva de futuro vocês identificavam nos alunos do ensino médio? Ou como vêm os caminhos que os ex-alunos de vocês trilharam após concluir o ensino médio?
- 8- Os alunos se sentiam parte da escola? Como era a relação deles com a escola na visão de vocês?
- 9- Na opinião de vocês, por qual ou quais fatores os alunos obtinham resultados insatisfatórios nas avaliações externas? Esses resultados condiziam com as avaliações internas (aquelas que vocês elaboravam e aplicavam)?
- 10- O que a escola fazia para conscientizar e/ou estimular os alunos a participarem das avaliações externas?

**APÊNDICE D – Roteiro 1 do grupo focal com os alunos matriculados em 2020,
 cursando o 3º ano do Ensino Médio**

- 1- Como vocês se sentem estudando nessa escola?
- 2- O que vocês mais gostam e o que vocês menos gostam na escola? Por quê?
- 3- Por qual razão ou motivo vocês vêm à escola?
- 4- Quais as suas expectativas em relação à escola, ou seja, o que vocês esperam dela?
- 5- Qual a expectativa de vocês em relação ao futuro? Vão continuar estudando? Pretendem apenas trabalhar? Ou tem outra expectativa?
- 6- Qual o nível de escolaridade dos pais de vocês? Eles concluíram o Ensino Médio? Algum deles tem faculdade?
- 7- Seus pais te estimulam a estudar? Ajudam ou perguntam se vocês fizeram o dever de casa? Participam das reuniões da escola?
- 8- Vocês se relacionam bem com os demais colegas? Com professores? Supervisora pedagógica? Direção da escola?
- 9- Qual disciplina vocês mais gostam? Por quê?
- 10- Qual disciplina mais se aproxima do cotidiano de vocês?
- 11- Como é a participação de vocês durante as aulas?
- 12- Qual é a disciplina mais fácil? E a mais difícil?
- 13- Vocês acham as provas aplicadas pelos professores difíceis? Tentam resolver todas as questões?
- 14- E o que vocês pensam sobre as avaliações externas? Respondem todas as questões? Vocês veem diferenças entre elas e as avaliações que os professores aplicam em cada matéria que vocês notam?

**APÊNDICE E – Roteiro 2 do grupo focal com os alunos matriculados em 2020,
 cursando o 3º ano do Ensino Médio**

- 1- O que vocês mais gostam e o que vocês menos gostam na escola? Por quê?
- 2- É chato estudar? É chato ir à escola? Comente as afirmativas.
- 3- O que deveria ter na escola e que a tornaria melhor para você?
- 4- Qual a importância da escola para você? Quais as suas expectativas em relação à escola?
- 5- Qual a expectativa de vocês em relação ao futuro? Vão continuar estudando? Pretendem apenas trabalhar? Ou tem outra expectativa?
- 6- Qual o nível de escolaridade dos pais de vocês? Eles concluíram o Ensino Médio? Algum deles tem faculdade?
- 7- Seus pais estimulam a estudar? Ajudam ou perguntam se vocês fizeram o dever de casa? Participam das reuniões da escola?
- 8- Como é o seu relacionamento com os colegas? Com professores? Supervisora pedagógica? Direção da escola?
- 9- Como é o clima na escola? Como você se sente quando está na escola?
- 10- Você vê sentido naquilo que você estuda? Como você pensa que pode utilizar ou aplicar os conteúdos estudados?
- 11- Você participa das aulas? Como?
- 12- O que você faz quando não entende uma matéria ou quando está com dúvidas?
- 13- A linguagem dos professores é clara? Você consegue entender as explicações? Cite exemplos.
- 14- Como você avalia as aulas na escola? O que uma aula deve ter para ser interessante, para prender a sua atenção?
- 15- O que vocês acham das provas aplicadas pelos professores? Vocês conseguem resolver todas as questões?
- 16- E o que vocês pensam sobre as avaliações externas? Sabem para que elas servem? Respondem todas as questões? Vocês veem diferenças entre elas e as avaliações que os professores aplicam em cada matéria que vocês estudam notam?
- 17- Vocês estudam mais para as provas da escola ou para as avaliações externas? Como e quando você estuda para as provas?