

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

CÉLIO SERAFIM DOS SANTOS

**FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE
DIVINÓPOLIS/MG**

JUIZ DE FORA
2014

CÉLIO SERAFIM DOS SANTOS

**FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE
DIVINÓPOLIS/MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

CÉLIO SERAFIM DOS SANTOS

FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF,
aprovada em 13/08/2014.

Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes - Membro externo da banca
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profª. Drª. Fabiana Carneiro Martins Coelho – Membro interno da banca
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Juiz de Fora, 13 de agosto de 2014

Dedico este trabalho a Deus, à sua mãe, Maria e aos meus pais (*in memoriam*). Foram neles que eu fui buscar forças, conforto e inspiração para vencer o cansaço, angústias, inseguranças e incertezas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar meus agradecimentos, primeiramente, a Deus e à sua Mãe que me deram forças em prosseguir para a concretização deste trabalho.

À minha companheira Jussara, também educadora e grande incentivadora, que pacientemente compreendeu o porquê de não estar presente em tantos momentos importantes de nossa família.

Às minhas filhas amadas, razão de minha vida.

Aos meus amigos, Cristina, Marco Elísio e Elaine, presentes em momentos tão importantes de minha vida.

Às minhas chefias, Telma, Conceição Maia, Vera Prado e meus colegas de trabalho da SRE/Divinópolis, especialmente, do setor de Supervisão de Gestão de Pessoal, que diuturnamente me deram condições emocionais e profissionais para que pudesse seguir o caminho que me trouxe até aqui.

Ao professor orientador Lourival, por acreditar que poderia realizar este trabalho, mesmo a distância.

À equipe de dissertação, principalmente Kelmer e Raquel, que tanto empenho tiveram para que eu pudesse seguir o rumo correto na produção deste trabalho. Nunca vou me esquecer das mensagens de carinho e incentivo que sempre apareciam no final de cada devolutiva de uma nova versão desta dissertação. Seus nomes foram “tatuados” no meu coração.

Às ASAs Janaína, da disciplina Temas de Reforma da Educação Pública I e Fernanda, das disciplinas Estudo de Caso I e II pela admirável dedicação integral e competente, elevando a qualidade do curso e tornando mais prazeroso o aprendizado.

Aos gestores, professores e funcionários da escola investigada que permitiram realizar a pesquisa. O carinho e a receptividade me fizeram compreender porque algumas escolas conseguem obter melhores resultados educacionais que outras.

A todos que não nomeei, mas que poderiam estar nestes agradecimentos.

Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem a característica de ser um estudo de caso e objetivou identificar elementos de eficácia escolar na análise de uma escola estadual de Divinópolis/MG e propor um Plano de Ação visando melhorar os resultados educacionais das escolas circunscritas à SRE/Divinópolis. A instituição foi escolhida como objeto de pesquisa por sobressair-se em uma série histórica de resultados educacionais. Desde a edição de 2007, a escola tem atingido o maior IDEB do 9º ano dentre todas as unidades pertencentes à SRE e um dos mais altos índices do 5º ano. Destaca-se, também, que suas notas no SIMAVE são coerentes com os índices do IDEB. Em um primeiro momento, apresentou-se o caso de gestão e descreveu-se a escola. Em um segundo momento, procurou-se identificar e analisar elementos de escolas eficazes apontados no trabalho do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da UFMG, denominado *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Os elementos de eficácia escolar presentes na unidade foco de pesquisa foram analisados à luz de referenciais teóricos de autores como José Francisco Soares, Maria Teresa Gonzaga Alves, Creso Franco, além de pesquisadores internacionais, como Sammons, Hillman e Mortimore. O percurso metodológico contempla pesquisa bibliográfica, documental e empírica, observação *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas realizada com os gestores e equipe pedagógica. A pesquisa revela características de escolas eficazes, como uma gestão focada na dimensão pedagógica, professores qualificados, compromissados e com altas expectativas com relação aos alunos. Esses resultados da investigação fundamentam o capítulo propositivo, composto por ações direcionadas às escolas, circunscritas à SRE/Divinópolis, como a criação do Repositório Digital de Projetos Eficazes e também para a própria unidade investigada, como a reativação do grêmio estudantil e do laboratório de informática, a fim de que ela possa ampliar ainda mais suas possibilidades de sucesso enquanto referencial de gestão para a SRE.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Eficácia escolar. Avaliações externas. SRE/Divinópolis.

ABSTRACT

The present work has the characteristic of being a case study aimed to identifying elements of school effectiveness through analysis of a state school in Divinópolis/MG and propose an Action Plan to improve educational outcomes of schools circumscribed to the SRE/Divinópolis. The institution was chosen as an object of research for excelling in a historical series of educational outcomes. Since the 2007 edition, the school has achieved the highest IDEB in the 9th year among all the units belonging to the SRE and one of the highest rates in the 5th year. It is noteworthy, too, that its grades in SIMAVE are consistent with the rates of IDEB. At first, one presented the management case and described the school. In a second step, one aimed to identify and analyze elements of effective schools highlighted in the work of the Evaluation Group and Educational Measures, from UFMG, called *Effective School: a case study in three schools in the public school system of the State of Minas Gerais*. The elements of school effectiveness in the focus research unit were analyzed in the light of theoretical frameworks of authors like José Francisco Soares, Maria Teresa Gonzaga Alves, Creso Franco, as well as international researchers, such as Sammons, Hillman and Mortimore. The methodological approach includes bibliographic, documental and empirical research, on-site observation, questionnaires and semi-structured interviews conducted with managers and pedagogical staff. The research reveals characteristics of effective schools with management focused on the pedagogical dimension, qualified, committed teachers with high expectations for students. These research findings underlying the propositional chapter, composed of actions directed at schools, circumscribed to the SRE/Divinópolis, such as the creation of the Digital Repository of Effective Projects and also directed for the unit investigated, for the reactivation of the student union and the computer lab, so that the school can further expand the chances of success while as a management referential for SRE.

KEYWORDS: School management. School effectiveness. External evaluations. SRE/ Divinópolis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da SRE/Divinópolis.....	22
Figura 2 – Biblioteca da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	74
Figura 3 – Sala de informática da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário contextual da Prova Brasil 2011 – Escola Estadual Santa Edith Stein.....	50
Quadro 2 – Atribuições /atividades das especialistas da E. E. Santa Edith Stein.....	55
Quadro 3 – Atribuições/atividades do diretor da E. E. Santa Edith Stein.....	56
Quadro 4 – Onze fatores para escolas eficazes.....	65
Quadro 5 – Síntese da Proposição 1: Reativação do grêmio estudantil.....	113
Quadro 6 – Síntese da Proposição 2: Reativação do laboratório de informática e capacitação de professores para o uso das TICs.....	115
Quadro 7 – Síntese da Proposição 3: Plano de integração escola-comunidade.....	119
Quadro 8 – Síntese da Proposição 4: Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI.....	121
Quadro 9 – Síntese da Proposição 1: Capacitação Escolas Eficazes: estudo do caso de gestão: “Escola Estadual Santa Edith Stein”.....	123
Quadro 10 – Síntese da Proposição 2: Repositório Digital de Projetos Eficazes.....	124
Quadro 11 – Proposições internas e externas.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB – Resultados e metas de Minas Gerais – 5º ano EF.....	24
Tabela 2 – IDEB – Resultados e metas de Minas Gerais – 9º ano EF.....	25
Tabela 3 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do 5º ano da rede estadual e da SRE/Divinópolis.....	29
Tabela 4 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do 9º ano da rede estadual e da SRE/Divinópolis.....	29
Tabela 5 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do PROALFA da rede estadual e da SRE/Divinópolis.....	30
Tabela 6 – Índice Socioeconômico – Revista Contextual do PROEB – 2010, das escolas estaduais de Divinópolis.....	33
Tabela 7 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Língua Portuguesa das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 5º ano.....	34
Tabela 8 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Matemática das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 5º ano.....	35
Tabela 9 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Língua Portuguesa das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 9º ano.....	35
Tabela 10 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Matemática das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 9º ano.....	36
Tabela 11 – Maior e menor IDEB (2011) das escolas estaduais de Divinópolis.....	37
Tabela 12 – IDEB – Resultados e metas já alcançadas – 5º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	42
Tabela 13 – IDEB – Resultados e metas já alcançadas – 9º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	43
Tabela 14 – Participação na Prova Brasil.....	43
Tabela 15 – Série Histórica dos resultados da Escola Estadual Santa Edith Stein – SIMAVE/PROALFA/PROEB – 2008 a 2012.....	44
Tabela 16 – SIMAVE/PROALFA – 3º ano – Padrões de desempenho na Escola Estadual Santa Edith Stein.....	45
Tabela 17 – PROALFA – 3º ano – Padrões de desempenho rede estadual e da SRE.....	45

Tabela 18 – 5º ano/Língua Portuguesa – Padrão de desempenho.....	46
Tabela 19 – 5º ano/Matemática – Padrão de desempenho.....	47
Tabela 20 – 9º ano/Língua Portuguesa – Padrão de desempenho.....	47
Tabela 21 – 9º ano/Matemática – Padrão de desempenho.....	48
Tabela 22 – Divisão modal das viagens no período matutino.....	57
Tabela 23 – Divisão modal das viagens no período vespertino.....	57
Tabela 24 – Taxas de rendimento da E. E. Santa Edith Stein.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBC – Currículo Básico Comum

CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

ISE – Índice Socioeconômico

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica ou Programa de Intervenção Pedagógica

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SISAP – Sistema de Administração de Pessoal

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. DESCRIÇÃO CONTEXTUAL DA ESCOLA ESTADUAL SANTA EDITH STEIN E DO SEU DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	19
1.1. Caracterização da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis.....	20
1.1.1. A estrutura da SRE/Divinópolis.....	21
1.1.2. O desempenho da SRE/Divinópolis nas avaliações externas.....	22
1.1.2.1. O Estado de Minas no contexto das avaliações externas.....	23
1.1.2.2. Os dados das avaliações externas referentes à Regional.....	28
1.1.2.3. Os dados contextuais dos municípios circunscritos à Regional.....	30
1.2. A Escola Estadual Santa Edith Stein (Divinópolis/MG).....	31
1.2.1. O contexto educacional da cidade sede da SRE/ Divinópolis.....	32
1.2.2. O desempenho das escolas estaduais de Divinópolis nas avaliações externas.....	34
1.2.3. Apresentação da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	37
1.2.4. Os resultados da escola nas avaliações externas.....	42
1.2.5. Os dados contextuais da escola.....	49
1.2.6. Os projetos desenvolvidos e as práticas pedagógicas.....	51
1.2.7. Os gestores escolares.....	53
1.2.8. A clientela atendida, os pais e a comunidade.....	56
2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE EFICÁCIA ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL SANTA EDITH STEIN.....	60
2.1. Escolas eficazes: discussões e consensos.....	60
2.1.1. Características das escolas eficazes.....	64
2.1.2. Estudos de eficácia escolar no Brasil.....	67

2.2. Elementos de eficácia escolar como categoria de análise da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	70
2.2.1. Infraestrutura e fatores externos à organização da escola.....	72
2.2.2. Liderança escolar.....	77
2.2.3. Os professores.....	83
2.2.4. Relação com as famílias e a comunidade.....	89
2.2.5. Características do clima interno da escola.....	94
2.2.6. Características do ensino.....	97
2.3. Eficácia e efetividade das práticas da Escola Estadual Santa Edith Stein.....	105
 3. PLANO DE AÇÃO: A E. E. SANTA EDITH STEIN COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE.....	110
3.1. Proposições internas: Escola Estadual Santa Edith Stein.....	111
3.1.1. Proposição 1: Reativação do grêmio estudantil.....	112
3.1.2. Proposição 2: Reativação do laboratório de informática e capacitação de professores para o uso das TICs.....	113
3.1.3. Proposição 3: Plano de integração escola-comunidade.....	116
3.1.3.1. Ação 1: Diagnóstico da realidade.....	117
3.1.3.2. Ação 2: Os primeiros eventos.....	117
3.1.3.3. Ação 3: Encontros temáticos: circuito de encontros e debates.....	118
3.1.3.4. Ação 4: Estabelecimentos de parcerias.....	118
3.1.4. Proposição 4: Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI.....	119

3.2. Proposições externas: Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis.....	121
3.2.1. Proposição 1: Capacitação Escolas Eficazes: estudo de caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”	122
3.2.2. Proposição 2: Repositório Digital de Projetos Eficazes....	123
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
 REFERÊNCIAS.....	130
 APÊNDICE A – Alguns dados dos municípios circunscritos à SRE/ Divinópolis.....	137
APÊNDICE B – Questionário para o (a) professor (a) dos anos iniciais	140
APÊNDICE C – Questionário para o (a) professor (a) dos anos finais ...	142
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os gestores	144
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com as especialistas.....	146

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem a característica de ser um estudo de caso que, partindo dos resultados das avaliações externas de uma Escola Estadual de Divinópolis/MG – aqui denominada Escola Estadual Santa Edith Stein – objetiva identificar elementos de eficácia escolar na análise desta unidade e propor um Plano de Ação visando contribuir com a melhoria da qualidade da educação oferecida nas unidades circunscritas à SRE/Divinópolis.

A instituição foi escolhida como objeto de pesquisa pelo fato de vir sobressaindo em uma série histórica de resultados educacionais nas avaliações externas do SAEB e do SIMAVE. Desde 2007, a escola tem atingido o maior IDEB no 9º ano de um conjunto de escolas da cidade sede da SRE e um dos mais altos também no 5º ano. Estes dados são consistentes, uma vez que os resultados evoluíram de 2007 para 2009 e também de 2009 para 2011. Destaca-se também que as notas do SIMAVE/PROALFA/PROEB estão coerentes com os índices do IDEB, estando entre as mais altas da cidade.

Portanto, tendo como ponto de partida os resultados nas avaliações externas da referida escola, procurou-se pesquisar os fatores responsáveis pelo seu desempenho. Para tanto, investigaram-se as práticas de gestão, as ações pedagógicas e outros aspectos referentes ao contexto escolar, que a literatura especializada nacional e estrangeira aponta como elementos característicos de eficácia escolar como a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, a liderança pedagógica e administrativa dos gestores, o corpo docente, a relação com as famílias, o clima interno e as características do ensino.

O estudo de caso se faz relevante para a SRE/Divinópolis, uma vez que possibilita identificar, registrar e sistematizar práticas exitosas de uma realidade inserida no seu contexto educacional, além de inexistir na superintendência qualquer estudo ou pesquisa sobre o tema abordado, comportando, portanto, a possibilidade de replicar e divulgar para outras escolas jurisdicionadas à SRE tais práticas, sobretudo para aquelas escolas que não têm logrado êxito nas avaliações externas. Além disso, tal estudo permite ampliar a perspectiva profissional do pesquisador – analista educacional na SRE/Divinópolis – visto que tem a pretensão de contribuir para

a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas jurisdicionadas por essa Regional, ao colocar em debate políticas, ações, práticas e estruturas a partir de uma instituição real e muito próxima, evidenciando a existência de um referencial que poderá servir de inspiração e motivação para melhoramento dos seus processos internos de gestão.

A metodologia adotada nesse estudo de caso pode ser compreendida através de distintos momentos. Inicialmente, utilizou-se instrumentos de pesquisa objetivando melhor descrever e caracterizar a escola e seus atores. Nesse momento, os recursos metodológicos empregados foram a pesquisa documental – análise de documentos da escola e da SRE/Divinópolis – e observação *in loco*. Posteriormente, foram aplicados questionários aos professores e entrevistas com roteiros semiestruturados com gestores e especialistas da escola. O objetivo foi investigar a percepção desses atores quanto aos possíveis fatores explicativos dos resultados da escola nas avaliações externas.

No capítulo 1, fez-se uma descrição geral do contexto educacional de Minas Gerais, da SRE/Divinópolis e das cidades que estão sob a sua jurisdição para em seguida fazer uma descrição mais detalhada da escola foco de investigação, procurando com isso fazer um delineamento maior para melhor compreensão do caso.

No capítulo 2, procurou-se identificar e analisar elementos de escolas eficazes, sintetizados por pesquisadores estrangeiros, na tentativa de explicar os resultados das avaliações externas na Escola Estadual Santa Edith Stein. Para realização desse empreendimento, foram utilizados como categoria de análise, os elementos apontados no trabalho publicado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O último capítulo tem um caráter propositivo. Nele, apresentou-se o Plano de Ação, direcionado à escola pesquisada e também às unidades circunscritas à SRE/Divinópolis. O objetivo é melhorar o processo de ensino-aprendizagem. As propostas de intervenção se fundamentam na divulgação de boas práticas que têm caracterizado escolas consideradas eficazes.

1 DESCRIÇÃO CONTEXTUAL DA ESCOLA ESTADUAL SANTA EDITH STEIN E DO SEU DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Este primeiro capítulo faz uma explanação apresentando o caso de uma escola estadual do centro-oeste de Minas Gerais, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, utilizando o nome fictício de Escola Estadual Santa Edith Stein como forma de preservação da instituição e dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. As primeiras análises feitas e descritas neste capítulo partiram dos levantamentos dos dados coletados nos sites do MEC/INEP e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Objetivando entender o cenário em que escola está inserida, primeiramente far-se-á uma caracterização da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, os perfis dos municípios que a compõem e os resultados obtidos nas avaliações externas. Para melhor entendimento do caso, foi necessário também fazer uma breve retomada histórica sobre as avaliações externas em larga escala nos níveis nacional e estadual e sua relevância enquanto política pública de melhoria da qualidade dos sistemas educacionais.

Em um segundo momento, partindo do contexto educacional da cidade de Divinópolis, chega-se à unidade foco de análise e são apresentados aspectos diversos referentes à sua organização, como sua infraestrutura, clientela atendida, quadro de funcionários, equipe gestora, dentre outras características. Também seus resultados são apresentados, analisados e comparados com outras unidades estaduais de ensino da cidade de Divinópolis, sede da Superintendência Regional de Ensino.

Posteriormente, são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo que investigou os processos internos da escola e os fatores que possivelmente contribuíram para os resultados da escola nas avaliações externas.

1.1 Caracterização da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis

No organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, há 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), onde estão circunscritos os 853 municípios mineiros, com seus respectivos estabelecimentos de ensino. O Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, diz que as Superintendências Regionais de Ensino têm a finalidade de exercer em nível regional as ações de orientação e de cooperação de modo articulado e integrado com o estado e o município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A legislação também determina como sendo de sua competência

I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado; II – orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas; IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno; V – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; VI – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso; VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento; VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual; IX – coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e X – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (MINAS GERAIS, 2011a).

A SRE/Divinópolis é uma das superintendências que compõe o organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e atende, comparativamente com outras SRE's, um número grande de municípios (ao todo são 30), e de escolas (132 escolas, considerando apenas as estaduais) com diferentes distâncias geográficas entre as cidades e a sede da Regional, o

que muitas vezes é um complicador diante das inúmeras demandas das instituições jurisdicionadas (MINAS GERAIS, s.d.e).

1.1.1 A Estrutura da SRE/Divinópolis

De uma maneira geral, as Superintendências Regionais de Ensino seguem uma mesma estrutura, como se pode observar pelo organograma (figura 1) da SRE/Divinópolis.

De acordo com o Decreto nº 45.849/2011, a Diretoria Educacional (DIRE) “tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar”; a Diretoria de Pessoal (DIPE) “tem por finalidade planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional”, já a Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI) “tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional” (MINAS GERAIS, 2011a).

Como se pode também observar pelo organograma, cada uma dessas diretorias é subdividida em diversos setores (inspeção, supervisão e coordenação) que atuam nos mais diversos aspectos; uns mais diretamente ligados às escolas que outros, mas todos, de alguma forma, colaboram para a sua manutenção e funcionamento.

Os registros da SRE de Divinópolis relatam que o órgão foi fundado em 1966 e somente em 2012 conseguiu uma sede própria. Na sua formação inicial a regional era bem maior, mas foi desmembrada, inaugurando outra SRE, localizada na cidade de Pará de Minas. Hoje abrange 132 escolas estaduais, 301 municipais, 141 particulares e 02 federais que atendem a todas as etapas e modalidades da educação básica (MINAS GERAIS, s.d.e).

Essas escolas estão distribuídas em 30 municípios do centro-oeste mineiro. Divinópolis é a sede da superintendência e tem 206.867 habitantes, de acordo com o IBGE, ocupando assim a 12ª posição no *ranking* das cidades mais populosas do estado. A cidade tem um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,764, segundo dados do Atlas de do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD, ocupando assim 21ª posição em Minas Gerais e 304ª no Brasil (BRASIL, 2013b).

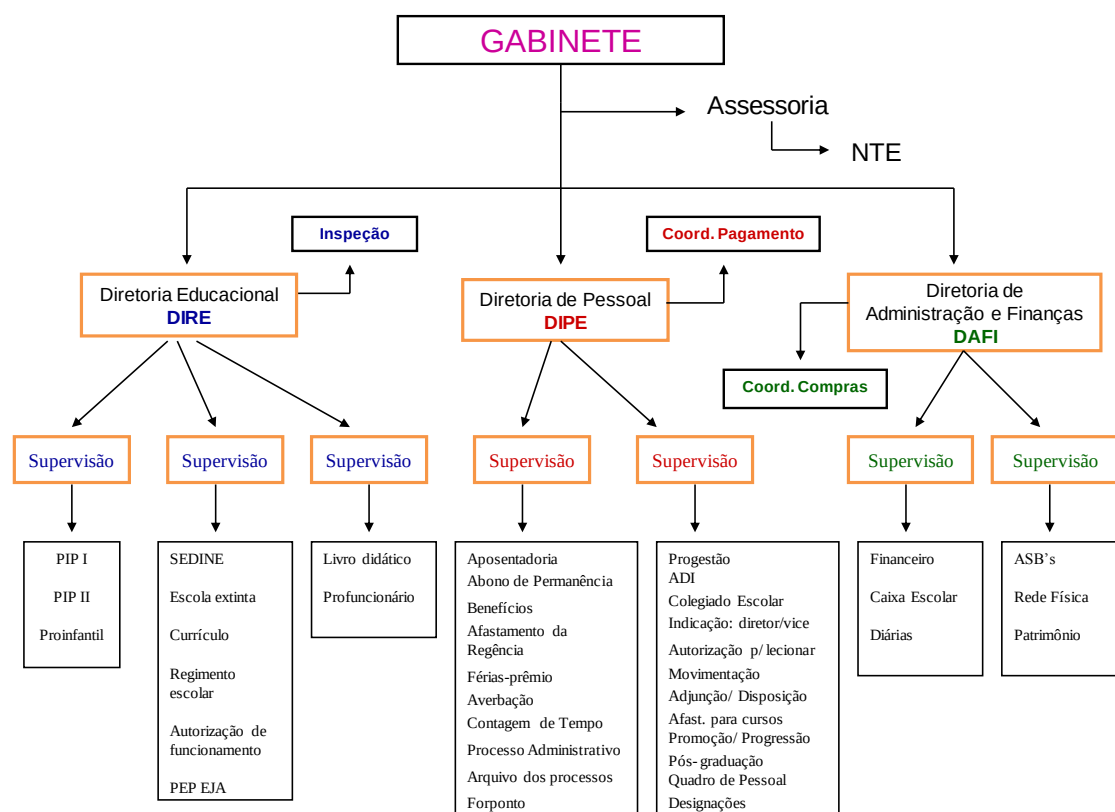


Figura 1 – Organograma da SRE/Divinópolis

Fonte: MINAS GERAIS (s.d.e).

Divinópolis é uma cidade polo do Alto São Francisco que corresponde à região centro-oeste de Minas Gerais. Sua economia tem como base a prestação de serviços, a indústria confeccionista, que torna intenso o comércio local atacadista e varejista; são fortes ainda a indústria metalúrgica/siderurgia e o setor agropecuário (PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS, s.d.).

1.1.2 O desempenho da SRE/Divinópolis nas avaliações externas

A temática sobre avaliação externa é bastante relevante e tem sido cada vez mais recorrente em qualquer contexto educacional. Esse movimento teve seu início no país na década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), inaugurando assim “a era dos testes padronizados no Brasil” (SILVA; PAULA; MESQUITA, 2013, p.32).

Minas Gerais vem se destacando no cenário nacional nas avaliações externas. Seus melhores resultados estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que de fato se pode ver que o estado obteve o melhor IDEB entre as unidades da federação na sua última edição em 2011 (BRASIL, 2011).

A partir da segunda metade da década de 2000, muitos estados brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação e dentre as justificativas, pode-se destacar a possibilidade de se dar uma resposta mais rápida aos problemas de aprendizagem dos alunos, uma vez que as avaliações SAEB/Prova Brasil são bianuais e o retorno dos seus resultados demanda mais tempo. Além do mais,

É uma possibilidade de atender melhor àquilo que o ente federado pretende avaliar. Com o desenho próprio, propiciado pelo recorte peculiar que um sistema autônomo de avaliação permite, outras séries (até mesmo todas) e outras disciplinas podem ser avaliadas. (REZENDE et al., 2012, p. 33).

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi criado em 2000 e posteriormente foi aperfeiçoado. Oficialmente, a sua função principal é diagnóstica, permitindo aos gestores implementar políticas públicas e aos educadores, fazer intervenções mais pontuais na sala de aula, possibilitando assim o aprendizado dos alunos.

O aperfeiçoamento do sistema tem possibilitado divulgar os resultados das avaliações nas esferas estadual, regional, municipal e por escolas, o que tem permitido aos gestores e educadores atuarem com maior conhecimento de seus diversos contextos; sendo assim, através do SIMAVE, pode-se conhecer, observar e analisar dados como os apresentados a seguir com relação à SRE/Divinópolis e seus municípios jurisdicionados.

1.1.2.1 O Estado de Minas no contexto das avaliações externas

De acordo com dados do censo de 2010, Minas Gerais possui 19.597.330 habitantes, e segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH de 2010 chega a 0,731 (BRASIL, 2013c). Os resultados do Censo escolar de 2011 contabilizaram um total de 3.763 escolas, considerando apenas a rede estadual de ensino, atendendo a 2.360.928 alunos nas diversas modalidades de ensino (QEDU, 2013).

Minas Gerais tem se destacado nacionalmente nas avaliações externas do Ministério da Educação. Segundo dados oficiais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2011, mostrou que o estado está em 1º lugar no ranqueamento brasileiro dos anos iniciais do ensino

fundamental, repetindo a sua liderança obtida em 2009. O levantamento do MEC indica que, em relação à edição anterior, o sistema educacional mineiro evoluiu em todas as etapas da educação básica. Subiu do 3º para o 2º lugar nos anos finais do ensino fundamental, e ficou na 3ª posição no ensino médio (BRASIL, 2011).

A média 6,0 alcançada pelo estado nos anos iniciais do ensino fundamental equivale à média da educação em países da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), ultrapassando a meta estabelecida para 2013, que é de 5,9. Os dados oficiais mostram que 767 escolas estaduais mineiras apresentaram IDEB igual ou superior a 6,0 na etapa inicial da educação em 2011 (MINAS GERAIS, s.d.c).

Minas Gerais tem alcançado as metas projetadas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental. Os dados podem ser comprovados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – IDEB – Resultados e metas de Minas Gerais – 5º ano EF

Metas e Resultados Observados	Índices
Meta Projetada – 2007	5,0
IDEB Observado – 2007	4,9
Meta Projetada – 2009	5,3
IDEB Observado – 2009	5,8
Meta Projetada – 2011	5,7
IDEB Observado – 2011	6,0
Meta Projetada – 2013	5,9

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do INEP (2013).

As tabelas 1 e 2 demonstram o crescimento do índice de uma edição para outra e que as metas do IDEB projetadas para o ano de 2013 já haviam sido alcançadas em 2011.

Tabela 2 – IDEB – Resultados e metas de Minas Gerais – 9º ano EF

Metas e Resultados Observados	Índices
Meta Projetada – 2007	3,6
IDEB Observado – 2007	3,7
Meta Projetada – 2009	3,8
IDEB Observado – 2009	4,1
Meta Projetada – 2011	4,0
IDEB Observado – 2011	4,4
Meta Projetada – 2013	4,4

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do INEP (2013).

Com a implementação das avaliações em larga escala no Brasil, hoje se vislumbra a possibilidade de acompanhamento dos resultados tanto por parte dos governos e dos profissionais da educação envolvidos mais diretamente no processo, quanto da comunidade atendida ou interessada pelos mais diversos motivos, como melhoramento do processo ensino-aprendizagem, pesquisa, monitoramento e *accountability*.

Esse movimento, apesar de já estar consolidado, não é antigo no país, muito menos nas escolas. As avaliações externas foram implementadas em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado por uma autarquia do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A partir de 1995, houve um aperfeiçoamento da avaliação nacional com a introdução de inovações metodológicas.

I) Inclusão da rede particular de ensino na amostra; II) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; III) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); IV) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco na leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); V) participação das 27 unidades federais; VI) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 376-377).

Para Bonamino & Sousa (2012), tais inovações permitiram fazer comparações dos desempenhos dos alunos entre anos e séries, o que ampliou

a possibilidade de análises para um melhor direcionamento das políticas públicas para a área educacional, em nível de escolas e redes.

Atualmente, o SAEB é composto de três avaliações externas em larga escala: ANEB, ANRESC e ANA. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) são dois processos bianuais, sendo que a ANEB é amostral e avalia os alunos do 5º e 9º anos (ou 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e os estudantes do 3º ano de Ensino Médio das redes pública e privada. Já a ANRESC, também chamada de Prova Brasil, é censitária e avalia somente os alunos do 5º e 9º anos (ou 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental das redes pública e turmas de no mínimo 20 alunos nas séries/anos avaliados.

Finalmente, compondo as avaliações externas do SAEB, tendo em vista o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), através da Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013. A legislação diz que essa avaliação é censitária, anual e aplicada no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013a).

Com o SAEB/Prova Brasil e também com a criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação próprios, a partir da segunda metade da década de 2000, esse processo avaliativo ganhou uma amplitude maior, bastante perceptível pela sociedade civil brasileira como um todo.

As justificativas para a criação de sistemas próprios estaduais e municipais de avaliação da qualidade da educação básica podem ser compreendidas dentro de objetivos como a periodicidade e a especificidade. Com um sistema próprio, é possível haver uma diminuição do período de latência entre uma avaliação e outra, facilitando intervenções mais pontuais. Quanto à especificidade, há argumentos de que as avaliações podem tomar direcionamentos mais locais ou específicos, tornando-se possível avaliar, por exemplo, séries/anos diferentes, incluir outras disciplinas e também avaliar políticas locais implementadas ou em fase de implementação, monitorando-as (REZENDE et al., 2012, p. 32-33).

Bonamino & Sousa (2012) afirmam que os sistemas estaduais e municipais de avaliação nasceram das limitações das avaliações do SAEB que, por serem de base amostral, não permitiam medir a evolução do desempenho dos alunos individualmente e nem das suas respectivas instituições de ensino.

Logo, esse modelo avaliativo permitia um baixo nível de interferência na vida das escolas e nos seus currículos. Era necessária a ampliação da avaliação de caráter pontual, individual e, ao mesmo tempo, em nível de sistema ou rede de ensino.

Paralelamente, enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

O estado de Minas Gerais tem seu sistema próprio de avaliação denominado SIMAVE, que já possui uma série histórica de dados, visto que foi criado no ano de 2000. A partir de 2003 foi ampliado, aperfeiçoado e incluídas avaliações anuais, em que se verifica o desempenho dos estudantes mineiros das redes municipal e estadual. Segundo informações oficiais, o SIMAVE objetiva fornecer dados, realizar diagnósticos educacionais para planejamento de políticas públicas e fazer intervenções necessárias para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, fortalecendo assim a qualidade da educação mineira (MINAS GERAIS, s.d.c).

O SIMAVE desenvolve três programas, atuando em duas modalidades. O PROEB e o PROALFA são avaliações externas e o PAAE refere-se a uma avaliação interna da escola. O Programa de Avaliação da Rede de Educação Básica (PROEB) avalia as habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) avalia de forma censitária a leitura e a escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Já o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) é um sistema *on line* que permite ao professor gerar provas, emitir relatórios de desempenho dos alunos. O PAAE permite a realização de avaliações em diferentes momentos do ano, sendo diagnóstica (no início do ano), contínua (durante o ano) e de aprendizagem anual, já no final do ano letivo (MINAS GERAIS, s.d.c).

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o SIMAVE é um dos sistemas de avaliação mais consolidados do país

e serve de referência para outros estados e também para outros países (MINAS GERAIS, s.d.c).

1.1.2.2 Os dados das avaliações externas referentes à Regional

A Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis vem se destacando nas avaliações sistêmicas empreendidas pelo SIMAVE. Suas escolas jurisdicionadas têm também apresentado resultados relativamente bons no contexto das avaliações nacionais do SAEB. Com base nos dados da Prova Brasil 2011, considerando tanto as escolas estaduais quanto as municipais de Divinópolis, a proporção de alunos com aprendizado adequado em Português no 5º ano foi de 66% e 9º ano, 46%. Já o percentual com aprendizado adequado em Matemática no 5º ano foi de 64% e no 9º ano, 37% (BRASIL, 2011).

De acordo com dados levantados junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), a maior parte das escolas tem médias que ultrapassam as do estado; e de um modo geral, os padrões de desempenho¹ recomendado vem subindo ano a ano e, por sua vez, os padrões de baixo desempenho têm diminuído, dando mostras de avanços significativos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática (MINAS GERAIS, s.d.c).

Mesmo apresentando de uma maneira geral resultados satisfatórios, há escolas com dificuldades em superar os padrões de baixo desempenho, mais visíveis nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse quadro complexo, a equipe técnica e pedagógica da Superintendência tem enfrentado esse desafio que é o de auxiliar as escolas a vencerem suas deficiências, avançando no processo de ensino e de aprendizagem, procurando trazer maior equidade educacional (MINAS GERAIS, s.d.e).

A SRE/Divinópolis vem alcançando os mais altos percentuais dentro do padrão de desempenho recomendado nas disciplinas avaliadas, tanto no 5º ano quanto no 9º ano, comparada à rede estadual em todos os anos de 2008 a 2012. Os dados do PROALFA também são favoráveis. A tendência de crescimento nas duas instâncias pode ser observada nas tabelas 3, 4 e 5.

¹Os padrões de desempenho são agrupados em três níveis (Baixo, Intermediário e Recomendado) de acordo com intervalos de desempenho dos alunos nas avaliações externas do SIMAVE (MINAS GERAIS, s.d.c).

Comparando os dados das tabelas 3 e 4, percebe-se que os percentuais são mais altos no 5º ano, sendo muito acentuados em Matemática que apresenta uma diferença de mais de 100% nos padrões de desempenho recomendado em toda a série histórica.

Tabela 3 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do 5º ano da rede estadual e da SRE/Divinópolis

		Português		Matemática	
		Rede Estadual	Regional (SRE)	Rede Estadual	Regional (SRE)
Ano	2008	31,5	43,0	44,7	58,5
	2009	40,3	53,0	51,8	67,5
	2010	43,3	55,9	59,4	74,5
	2011	42,1	57,1	57,1	72,7
	2012	45,6	58,9	60,0	76,1

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Os dados apresentados nas tabelas 3, 4 e 5 revelam uma tendência nos desempenhos dos alunos das diversas redes de ensino – de uma maneira geral, os resultados do alunado não melhoram à medida que há avanço nos estudos.

Tabela 4 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do 9º ano da rede estadual e da SRE/Divinópolis

		Português		Matemática	
		Rede Estadual	Regional (SRE)	Rede Estadual	Regional (SRE)
Ano	2008	28,0	34,5	18,8	25,6
	2009	31,0	38,4	20,6	26,9
	2010	34,4	41,9	25,8	33,0
	2011	33,7	40,6	21,2	29,4
	2012	34,8	43,3	23,2	31,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Quanto aos dados do PROALFA, o crescimento da proficiência da SRE/Divinópolis também a coloca em situação melhor que a rede estadual, sinalizando que as crianças estão chegando aos 8 anos de idade adquirindo as habilidades esperadas para essa etapa de sua escolarização.

Tabela 5 – Percentual de padrão de desempenho recomendado do PROALFA da rede estadual e da SRE/Divinópolis

		Rede Estadual	SRE/Divinópolis
Ano	2008	72,5	82,5
	2009	72,6	82,6
	2010	86,2	91,2
	2011	88,9	94,7
	2012	87,3	95,2

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Analisando mais atentamente a tabela 5 também percebe-se que houve uma estagnação dos percentuais durante um período de dois anos, entretanto, apresentou melhorias nos anos seguintes, sendo mais estáveis os dados da SRE/Divinópolis.

1.1.2.3. Os dados contextuais dos municípios circunscritos à Regional

Os municípios jurisdicionados à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis² são em número de 30 (trinta). A cidade de maior porte funciona como sede da Regional. Os outros municípios vão do porte pequeno a médio, não chegando nenhum a 100.000 habitantes (BRASIL, 2010).

As cidades jurisdicionadas têm diversas especificidades, são em sua maioria pequenas e com características econômicas diversas, como prestação de serviços, comércio, forte influência da agropecuária e indústrias variadas. Também possuem muitas tradições, típicas de cidades do interior mineiro, marcadamente influenciadas por elementos do meio rural, preservando assim muitos costumes e culturas, como o artesanato, a culinária e as festas locais, sempre presentes nas comunidades (MINAS GERAIS, s.d.e). No “Apêndice A” consta quadro sintético onde estão elencados todos os municípios que fazem parte da SRE com alguns dados populacionais, educacionais e econômicos.

A maioria dos municípios sobrevive do setor agropecuário e de serviços. Das cidades que compõem a SRE, Nova Serrana sobressai nacionalmente pela sua produção de calçados esportivos; Santo Antônio do Monte pela produção de fogos de artifício e Itaúna por ter uma grande

²Os municípios jurisdicionados à SRE/Divinópolis são: Araújos, Arcos, Bambuí, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Carmópolis de Minas, Cláudio, Córrego Danta, Divinópolis, Iguatama, Itaguara, Itapeçerica, Itatiaiuçu, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Luz, Medeiros, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Pains, Passa Tempo, Pedra do Indaiá, Perdígão, Piracema, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará, São Sebastião do Oeste e Tapiraí (MINAS GERAIS, s.d.e).

universidade particular, sendo foco de atração de estudantes de todo o país, sobretudo, depois da implantação do curso de medicina (MINAS GERAIS, s.d.e).

No setor educacional, todas as cidades jurisdicionadas à SRE possuem escolas estaduais, porém, nem todas atendem às etapas que compõem a educação básica. A educação infantil fica a cargo da esfera municipal e da rede particular de ensino. Somente 3 (três) municípios possuem, nos anos iniciais do ensino fundamental, IDEB inferior a 6 pontos; os demais estão com a média entre 6 e 7 pontos (BRASIL, 2011).

A SRE/Divinópolis ainda possui uma escola indígena, situada no município de Itapeçerica. Além dessa, pertencente à rede estadual, o município de Lagoa da Prata, juntamente com Divinópolis, possui uma escola que atende exclusivamente à modalidade Educação Especial (MINAS GERAIS, s.d.e).

1.2 A Escola Estadual Santa Edith Stein (Divinópolis/MG)

A escola está localizada em um bairro de classe média, próximo do centro da cidade de Divinópolis, sede da Superintendência Regional de Ensino. O bairro possui diversas instituições privadas de ensino de renome. Atualmente, a unidade pesquisada é a única escola pública do bairro. A outra unidade da rede estadual encerrou suas atividades em 2012 por não possuir demanda em nenhuma das etapas e modalidades de ensino ofertadas (MINAS GERAIS, s.d.e).

A escola é uma instituição de tradição local no atendimento tanto dos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental e já tem uma história de mais de meio século (foi criada em 1962), como consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A adoção do nome fictício de Escola Estadual Santa Edith Stein, unidade foco de estudo, tem o intuito de preservar a instituição e também os atores que nela atuam. As demais escolas estaduais serão representadas por letras do alfabeto.

1.2.1 O contexto educacional da cidade sede da SRE/Divinópolis

Por possuir diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, Divinópolis atrai estudantes de diversas cidades. O seu IDEB para os anos iniciais é 6,8 pontos e para os anos finais é 5,1 pontos, atingindo as metas projetadas pelo MEC para 2019 e 2013, respectivamente. Estes números mostram que a cidade tem um desempenho melhor em relação às médias do Brasil e do estado. O IDEB para a rede municipal é de 6,0 para o 5º ano e 5,1 para o 9º ano (BRASIL, 2011).

De acordo com dados do IBGE (2010), o município apresentou um quadro social com uma taxa de analfabetismo de 3,7%, considerando todas as categorias, sendo menor entre as faixas de 15 a 24 anos que é de 0,5% (BRASIL, 2010).

A cidade possui um total de 34 escolas estaduais que atendem desde os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio; sendo 30 escolas regulares, duas prisionais, uma escola de Educação Especial e um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) que atende somente os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MINAS GERAIS, s.d.e).

A Revista Contextual do PROEB de 2010 traz o índice socioeconômico das escolas jurisdicionadas à SRE/Divinópolis. Para a construção desse índice, foram levados em consideração elementos como os bens de consumo a que os alunos têm acesso e aspectos relacionados às dimensões culturais de suas famílias. Esses itens foram coletados a partir dos questionários aplicados aos alunos por ocasião das avaliações externas.

O Índice socioeconômico dos alunos foi construído com base em respostas a questões previamente estruturadas para captar características sobre a quantidade de bens de consumo dos alunos em seus domicílios, juntamente com as características de escolaridade de seus pais. Em outras palavras, trata-se não só de um índice que expressa condições econômicas dos alunos, mas também dimensões culturais associadas às características dos pais dos alunos, segundo suas respostas aos questionários da avaliação. (MINAS GERAIS, 2012d, p. 20).

Ainda segundo o texto da Revista Contextual, o cálculo que dá origem ao Índice Socioeconômico (ISE) varia de 1 a 10 pontos. A distribuição por categoria fica assim definida: até 2,5 pontos (grupo “baixo”); entre 2,5 e 5,0

pontos (grupo “médio-baixo”); entre 5,0 e 7,5 (grupo “médio-alto”); e com mais de 7,5 pontos (grupo “alto”) (MINAS GERAIS, 2012d, p. 24).

Na tabela 6 pode-se observar o ISE das escolas estaduais de Divinópolis.

Tabela 6 – Índice Socioeconômico – Revista Contextual do PROEB – 2010, das escolas estaduais de Divinópolis

Escola	ISE
E. E. “A”	7,7
E. E. “B”	7,8
E. E. “C”	8,4
E. E. “D”	7,9
E. E. “E”	8,2
E. E. “CC”	7,9
E. E. “DD”	9,0
E. E. “F”	7,5
E. E. “G”	8,8
E. E. “H”	9,0
E. E. “I”	8,5
E. E. “J”	9,0
E. E. “K”	8,5
E. E. “L”	8,3
E. E. “M”	8,2
E. E. “N”	8,6
E. E. “O”	8,8
E. E. “P”	8,4
E. E. “Q”	8,3
E. E. “R”	9,0
E. E. “S”	7,0
E. E. “T”	8,6
E. E. “U”	9,2
E. E. “V”	8,3
E. E. “X”	8,0
E. E. “Santa Edith Stein”	9,5
E. E. “Z”	7,6
E. E. “AA”	8,3
E. E. “Y”	8,9
E. E. “BB”	8,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

A média do estado de Minas Gerais é 5,8 pontos (grupo “médio-alto”) e quando comparamos com as escolas da cidade, percebe-se que com exceção de duas escolas, todas as outras estão acima da média, incluídas assim na categoria do ISE como grupo “alto”.

Esses dados mostram que as escolas estaduais de Divinópolis têm indicadores melhores quando comparados com o estado e que são importantes

elementos a serem considerados no contexto educacional, uma vez que permitem conhecer melhor o perfil da clientela de cada uma delas.

1.2.2 O desempenho das escolas estaduais de Divinópolis nas avaliações externas

As tabelas 07, 08, 09 e 10 apresentam dados das escolas estaduais de Divinópolis por padrão de desempenho recomendado. Estas escolas são as que obtiveram maiores e menores proficiências na série histórica de 2008 a 2012.

Tabela 7 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Língua Portuguesa das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 5º ano

Escolas		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
		Padrão Recomendado				
Desempenho Menor	E. E. "AA"	45,6	43,4	31,2	38,5	37,3
	E. E. "BB"	44,2	36,1	40,7	41,4	34,5
	E. E. "D"	26,8	38,8	36,8	47,1	48,9
	E. E. "F"	46,3	26,7	35,3	56,5	53,8
	E. E. "S"	14,3	25,8	22,5	43,5	33,3
	E. E. "V"	36,8	50,0	40,5	32,1	72,7
Desempenho Maior	E. E. "C"	53,8	63,1	51,7	67,8	60,2
	E. E. "H"	54,6	62,3	65,1	64,2	79,8
	E. E. "I"	54,0	58,5	73,9	57,1	83,8
	E. E. "J"	51,8	62,7	69,5	67,3	71,4
	E. E. "U"	50,5	68,4	66,7	77,1	75,7
	E. E. "Santa Edith Stein"	56,8	56,3	77,0	77,1	81,5

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Como se pode observar na tabela 7, há uma tendência de crescimento das proficiências em Língua Portuguesa, todavia, os dados são inconstantes. A E. E. Santa Edith Stein segue a mesma tendência de crescimento e chegou em 2012 com o padrão de desempenho recomendado com mais de 80% dos alunos e tendo uma maior proficiência comparando com as demais escolas.

Tabela 8 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Matemática das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 5º ano

Escolas		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
		Padrão Recomendado				
Desempenho Menor	E. E. "AA"	52,6	44,2	51,0	72,5	58,5
	E. E. "BB"	47,7	43,5	62,1	63,8	56,1
	E. E. "D"	43,7	59,1	68,4	63,2	51,1
	E. E. "F"	51,2	30,0	50,0	64,0	59,3
	E. E. "S"	20,0	41,9	25,0	40,9	61,8
	E. E. "V"	59,0	45,7	51,4	58,5	68,8
Desempenho Maior	E. E. "C"	75,4	82,4	85,1	87,4	81,7
	E. E. "H"	76,4	79,2	89,6	84,7	92,1
	E. E. "I"	68,8	70,8	84,5	68,8	92,8
	E. E. "J"	70,7	86,2	84,5	77,9	89,6
	E. E. "U"	76,1	83,7	86,3	91,4	96,2
	E. E. "Santa Edith Stein"	70,5	71,3	82,6	92,8	94,6

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Pode-se analisar a partir da tabela 8 que há uma tendência de crescimento para o componente curricular de Matemática. O mesmo fenômeno se repete em Língua Portuguesa (tabela 9), havendo também uma alternância entre crescimento e decréscimo nos padrões de desempenho.

Tabela 9 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Língua Portuguesa das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 9º ano

Escolas		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
		Padrão Recomendado				
Desempenho Menor	E. E. "B"	30,6	22,9	39,2	29,6	20,3
	E. E. "BB"	20,0	31,6	25,6	32,7	17,9
	E. E. "D"	18,4	27,9	22,7	28,8	50,0
	E. E. "S"	22,0	9,1	28,6	18,2	35,3
	E. E. "T"	13,7	18,4	25,8	30,5	41,9
	E. E. "Z"	9,1	29,7	16,7	36,4	47,2
Desempenho Maior	E. E. "C"	42,2	48,0	51,8	54,2	63,3
	E. E. "K"	26,0	48,9	64,9	72,1	72,2
	E. E. "P"	51,9	54,0	44,2	45,7	70,7
	E. E. "U"	54,3	62,0	69,3	66,1	65,4
	E. E. "Y"	53,0	45,4	65,6	60,2	58,6
	E. E. "Santa Edith Stein"	55,4	55,8	65,1	53,5	65,3

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

A variação das proficiências para o 9º ano ainda é maior em comparação com o 5º ano. Como se pode observar, algumas escolas não conseguem sustentar seus resultados em comparação com o início da série histórica e chegam em 2012 com padrões de desempenho recomendado ainda menores. A Escola Estadual Santa Edith Stein figura entre as escolas que possuem maior proficiência e padrões de desempenho recomendado.

Tabela 10 – Percentual recomendado de padrões de desempenho de Matemática das escolas de Divinópolis, com maior e menor proficiência – 9º ano

Escolas		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
		Padrão Recomendado				
Desempenho Menor	E. E. "B"	12,5	5,4	25,5	14,6	9,8
	E. E. "BB"	13,3	13,6	23,5	28,0	42,9
	E. E. "D"	6,2	19,1	24,4	25,0	32,1
	E. E. "S"	14,0	13,0	40,9	15,2	11,1
	E. E. "T"	8,1	11,5	14,5	9,1	24,2
	E. E. "Z"	0,0	5,9	14,3	14,3	16,7
Desempenho Maior	E. E. "C"	23,9	39,2	53,6	40,8	65,3
	E. E. "K"	22,9	34,4	60,8	52,9	63,6
	E. E. "P"	44,3	55,2	43,5	35,7	47,8
	E. E. "U"	39,1	42,3	49,3	36,2	39,2
	E. E. "Y"	41,0	29,6	62,0	41,9	53,4
	E. E. "Santa Edith Stein"	57,3	46,6	54,3	59,6	50,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

O fenômeno de crescimento e decrescimento das proficiências se repete no 9º ano para Matemática (tabela 10). As variações acontecem com praticamente todas as escolas analisadas. Na tabela 11, são apresentadas as maiores e menores notas do IDEB das escolas estaduais de Divinópolis, o que possibilita fazer comparações com os dados do SIMAVE.

Comparando as notas do IDEB com os resultados das avaliações externas do SIMAVE, pode-se notar que há similaridade entre aquelas que apresentam melhores e menores padrões de desempenho. Observa-se também uma tendência nacional de as notas do 5º ano serem maiores que as do 9º ano. Os dados das avaliações externas das escolas estaduais de Divinópolis demonstram que, de modo geral, há uma tendência de crescimento das notas. Todavia, é grande a oscilação desses resultados. Há, numa mesma escola, crescimento e decrescimento, mostrando que seus dados são

inconstantes. Isso dificulta o cumprimento das metas estipuladas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Tabela 11 – Maior e menor IDEB (2011) das escolas estaduais de Divinópolis

Escolas	IDEB – 5º ano	IDEB – 9º ano
E. E. “U”	7,7	6,0
E. E. “Santa Edith Stein”	7,5	6,3
E. E. “C”	7,5	6,0
E. E. “H”	7,4	-
E. E. “J”	7,1	5,4
E. E. “M”	7,1	-
E. E. “G”	7,1	-
Escolas	IDEB – 5º ano	IDEB – 9º ano
E. E. “S”	5,0	4,3
E. E. “E”	5,7	4,3
E. E. “D”	6,0	-
E. E. “V”	6,0	-
E. E. “X”	6,1	-
E. E. “AA”	-	4,3
E. E. “B”	-	4,4
E. E. “Z”	-	4,4

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do INEP (2013).

Nas próximas seções far-se-á uma apresentação da Escola Estadual Santa Edith Stein e um maior detalhamento dos seus resultados nas avaliações em larga escala.

1.2.3 Apresentação da Escola Estadual Santa Edith Stein

A Escola Estadual Santa Edith Stein possui 853 alunos, distribuídos em 28 turmas, sendo 14 no turno matutino, que atende apenas os anos finais do Ensino Fundamental e 14 turmas no turno vespertino, que atende a turmas dos anos iniciais do 1º ao 5º ano. Os horários de funcionamento das aulas vão das 7h às 11h25m (1º turno) e das 13h às 17h15m (2º turno) (CONSED, 2013).

Pelos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a instituição possui 14 salas de aula, um salão, um laboratório de informática, biblioteca, cantina e cozinha (integradas), setor administrativo, sala de supervisão, salas da diretoria e dos professores, duas quadras, sendo uma coberta. No laboratório de informática encontram-se 17 computadores e o setor administrativo também conta com 6 máquinas que são providas de *internet*.

Pela observação, pode-se perceber que o prédio da escola é bem conservado e a área construída ocupa a maior parte de seu espaço que é de um quarteirão inteiro do bairro. A Escola Estadual Santa Edith Stein é servida por um jardim muito bem cuidado e possui muitas árvores de grande porte, tanto no entorno quanto em seus espaços internos, o que torna o seu ambiente agradável.

O quadro de funcionários da escola conta com um diretor, uma vice-diretora e três especialistas, sendo uma supervisora e duas orientadoras; estas últimas compõem a equipe pedagógica, prestando-se um papel que noutros estados, é chamado de coordenação pedagógica. A escola também tem uma secretária, responsável pela vida funcional dos servidores e da parte de escrituração sobre a vida escolar dos alunos. No mais, a instituição é detentora de um total de 73 funcionários, sendo 45 professores regentes de turma ou de aulas, 02 (dois) professores para ensino do uso da biblioteca, 02 (dois) professores eventuais, 01(um) professor em ajustamento funcional, executando tarefas de natureza administrativa; 06 (seis) assistentes técnicos de educação básica que executam tarefas na secretaria; 11(onze) auxiliares de serviço de educação básica que são os responsáveis pela conservação da escola e merenda dos alunos (MINAS GERAIS, s.d.e).

Segundo levantamento de dados feito junto ao Sistema de Administração de Pessoal de Minas Gerais (SISAP/MG), a maioria dos professores têm habilitação de licenciatura plena nos componentes curriculares que lecionam e pós-graduação na área da educação.

A escola possui uma biblioteca que ainda não foi digitalizada, entretanto, tem um acervo bastante variado, uma vez que os projetos trabalhados pelos professores demandam diversos gêneros e estilos literários, além de possuir títulos mais direcionados aos interesses dos alunos. Pela observação, pode-se comprovar que o seu ambiente é bastante movimentado, tanto no turno matutino quanto no vespertino. De acordo com os registros das professoras que nela trabalham, possui atualmente cerca de 13.335 títulos.

Consultando o livro que contém as atas das reuniões do Módulo II³ da escola, percebe-se que as especialistas e a direção acompanham o processo

³Dentro da carga horária dos professores são previstos momentos de reuniões semanais, de caráter mais coletivo e obrigatório, que deverão ser “(...) programadas pela Direção, em

de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Nessas reuniões são discutidos diversos assuntos, com predomínio de temas de natureza pedagógica e planejamento de projetos e práticas a serem implementados na escola, seja na sala de aula ou em momentos coletivos com a participação da comunidade escolar. Esses encontros são coordenados pelas especialistas, sob a orientação do diretor e são divididos por segmentos, uma vez que a escola atende realidades próprias e bem específicas, que são os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Através das entrevistas realizadas com as especialistas e também pela aplicação do questionário, obtiveram-se alguns dados sobre o currículo e também sobre alguns recursos utilizados nas aulas pelos professores. Como os livros didáticos fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os alunos os recebem de quase todas as disciplinas do currículo. Os professores se utilizam deles como recurso ou suporte em suas aulas. Como eles têm a obrigatoriedade de seguir as matrizes curriculares de Minas Gerais – que são específicas para cada nível –, isto tem forçado (de certa forma) os professores do 6º ao 9º ano a se utilizarem de outros recursos e materiais. Já as professoras dos anos iniciais fazem uso de materiais especificados diretamente pela SEE/MG, como os cadernos elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Matrizes de Ensino – versão preliminar que são as diretrizes para o trabalho das docentes do 1º ao 3º ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (MINAS GERAIS, 2013c, p. 18), a “enturmação é realizada respeitando a faixa etária do aluno, criando um ambiente que favoreça o convívio com as diferenças e a valorização da individualidade”, portanto, o processo de formação das turmas segue o critério de idade dos alunos, não utilizando assim o desempenho dos discentes, o que não favorece a composição de turmas homogêneas. As turmas seguem o quantitativo estabelecido pela Resolução SEE-MG Nº 2.253/2013, ou seja, 25 alunos para os anos iniciais e 35 alunos para os anos finais (MINAS GERAIS, 2013c).

conjunto com os Especialistas da Educação Básica, para tratar de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do PPP” (MINAS GERAIS, 2013b).

Na escola atualmente não funciona o Programa de Tempo Integral (PROETI), uma vez que o público prioritário para atendimento do programa são alunos de baixo desempenho. Sendo assim, a instituição não possui demanda que justifique a implementação dessa política.

Pelas observações realizadas durante a pesquisa de campo, percebeu-se que a escola é bem estruturada e tem um clima organizacional condizente com os propósitos que tanto a SEE/MG quanto a SRE/Divinópolis orientam. Isto pode ser comprovado nos diversos setores e espaços da escola: secretaria informatizada e com arquivos organizados, atendimento ao público com presteza, limpeza dos diversos espaços da escola, jardim bem cuidado, disciplina dos alunos, ambiente sem tumultos ou muito barulho na troca de horário das aulas e merenda de qualidade. As especialistas trazem seus arquivos organizados, onde pode-se encontrar planos de curso e de aulas dos professores e os planos de intervenção pedagógica feitos pela comunidade escolar desde 2008.

Percebe-se que há um monitoramento das aulas e das avaliações pelas especialistas e pelo diretor, o que se pode comprovar pela intensa movimentação que esses atores exercem nos diversos ambientes e momentos da escola e nos documentos como as atas de reuniões pedagógicas e administrativas, os arquivos das especialistas e os planos de intervenção pedagógica da instituição, que abordam recorrentemente o tema das avaliações internas e externas. Um dos planos de intervenção pedagógica, elaborado a partir dos dados do PROEB, evidencia a tentativa dos atores da escola pela apropriação dos resultados alcançados:

Os resultados foram estudados e refletidos juntamente com o corpo docente e demais servidores da escola. O objetivo foi verificar a posição da escola na escala dos resultados em relação aos resultados da 12ª SRE e procurar alternativas que visem sempre à melhoria da qualidade do ensino e um bom desempenho dos alunos na aprendizagem. A escola está procurando refazer suas ações, replanejando, modificando sempre sua prática pedagógica para garantir o sucesso dos alunos durante o ano letivo. (MINAS GERAIS, 2012a).

Uma característica interessante expressa no documento e observada com a pesquisa de campo foi a preocupação dos atores da instituição quanto ao ranqueamento da escola junto às demais unidades de ensino da

SRE/Divinópolis, sobretudo, em relação às que estão localizadas na cidade sede.

Em entrevista realizada com a especialista do turno vespertino, elementos importantes foram destacados quanto ao monitoramento das atividades dos alunos e do trabalho realizado pelos professores. Um trecho transcrito da entrevista mostra a ênfase dada pela especialista à necessidade de acompanhamento do processo de aprendizagem no decorrer do ano letivo. Essas intervenções do profissional especialista são feitas, geralmente, através das reuniões do módulo II, planejamentos, de acordo com o projeto da escola e de modo pontual. Ela ainda evidencia variáveis importantes intervenientes no processo, como a necessidade de maior rigor do trabalho a ser realizado pelos professores e o reconhecimento da existência de elementos externos, ou seja, os problemas de ordem familiar ou afetivos que influenciam no rendimento do aluno.

É, eu acompanho o desenvolvimento do aluno. Eu acompanho ele no dia a dia através do diagnóstico da leitura, dos cadernos, do plano de aula do professor. (...) Então, eles (os professores) me passam tudo o que acontece. Então, eu estou sempre por dentro de como o aluno está. Se está precisando de apoio familiar... Porque, muitas vezes, foge do âmbito escolar essa dificuldade de aprendizado. Muitas vezes ela passa a ser patológica, por problemas familiares. Então, a gente está sempre assim procurando conversar com a família, prá buscar estratégias e melhorias para aquela criança. (...) Nós cumprimos duas horas de módulo II... Então, eu acompanho o professor. Na verdade, quais os assuntos que a gente aborda? São discussões gerais que é do nosso trabalho do dia a dia, que são necessários. O planejamento é feito nesse horário, alguma palestra que a gente tenta propor, de acordo com algum assunto que está sendo necessário, reuniões com o diretor, mas nós focamos mais no planejamento e estruturação do projeto da escola. (ESPECIALISTA J, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Outro ponto importante a ser considerado e que pode ser comprovado tanto pelos arquivos da SRE/Divinópolis quanto pelos livros de ponto, é o baixo absenteísmo dos funcionários.

Como os alunos não são dispensados antes do horário de funcionamento dos turnos foi observada a presença do diretor na sala de aula em alguns momentos, substituindo professores ausentes.

1.2.4 Os resultados da escola nas avaliações externas

A Escola Estadual Santa Edith Stein foi escolhida como unidade de análise dentre as escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino depois da constatação da evolução dos resultados do IDEB da escola, sempre crescentes a partir de 2007, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Na série histórica do IDEB, sempre teve o maior índice no 9º ano, isto quando se compara com as demais escolas estaduais da cidade de Divinópolis. Os índices do 5º ano também estão entre os mais altos da cidade (BRASIL, 2011).

A escola foi classificada em 2011 e ficou entre as 13 notas mais altas do Estado do 9º ano do Ensino Fundamental de Minas Gerais, com 6,3 pontos, o que é bastante significativo, considerando que o estado possui mais de três mil escolas estaduais (UOL EDUCAÇÃO, 2012). Nas tabelas 12 e 13, podem ser observadas as evoluções das notas da escola do 5º e 9º anos.

Tabela 12 – IDEB – Resultados e metas já alcançadas –
5º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein

Resultados e Metas já alcançadas	Índices
IDEB – 2005	6,2
Meta – 2007	6,2
IDEB – 2007	6,0
Meta – 2009	6,5
IDEB – 2009	6,5
Meta – 2011	6,8
IDEB – 2011	7,5
Meta – 2013	7,0
Meta – 2015	7,2
Meta – 2017	7,4
Meta – 2019	7,5

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do INEP (2013).

A escola também se destacou na SRE/Divinópolis no *ranking* daquelas que têm os melhores índices no 5º ano, com a média de 7,5.

As notas do IDEB apontam que foram crescentes de 2007 a 2011 e a escola já atingiu as metas projetadas⁴ para 2019 e 2015 para o 5º e 9º anos,

⁴O PDE estabelece metas do IDEB que até 2022 o Brasil deve atingir. Para os anos iniciais é 6,0 e para os anos finais é 5,5. Estas médias correspondem a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países da OCDE (BRASIL, 2011).

respectivamente. Jurisdicionada à SRE/Divinópolis, somente duas escolas estaduais conseguiram a nota de 6,3 no 9º ano: uma delas é a Escola Estadual Santa Edith Stein e a outra instituição está localizada na cidade de Itaúna.

Tabela 13 – IDEB – Resultados e metas já alcançadas – 9º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein

Resultados e Metas já alcançadas	Índices
IDEB – 2005	5,1
Meta – 2007	5,1
IDEB – 2007	5,7
Meta – 2009	5,3
IDEB – 2009	6,0
Meta – 2011	5,5
IDEB – 2011	6,3
Meta – 2013	5,9
Meta – 2015	6,2

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do INEP (2013).

Como se pode observar na tabela 14, um dado significativo que vem acontecendo na instituição sob análise são os altos percentuais de participação nessas avaliações, que chegou a 100% em sua última edição em 2011 (QEDU, 2013).

Tabela 14 – Participação na Prova Brasil

Ano	Participação (%) – 5º ano	Participação (%) – 9º ano
2007	98	87
2009	85	89
2011	100	100

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do QEDU (2013).

A partir do conhecimento dos dados do IDEB, que expressam em números dois indicadores fundamentais de qualidade da educação – o fluxo e o desempenho – passamos para análise das proficiências médias das avaliações do SIMAVE: PROALFA e PROEB. Os dados sob análise correspondem a uma série histórica de resultados que foram alcançados pela escola nos anos de 2008 a 2012.

Observando mais atentamente os dados demonstrados na tabela 15 pode-se perceber que eles não são constantes, havendo crescimento e decrescimento nas médias de proficiência.

Quando se faz um ranqueamento das escolas estaduais do município de Divinópolis, a Escola Estadual Santa Edith Stein se situa entre as instituições de melhor desempenho, mesmo não conseguindo atingir algumas metas estipuladas pelo Plano de Metas⁵ que estabelecem proficiências e padrões de desempenho em todos os anos e disciplinas avaliados.

Tabela 15 – Série histórica dos resultados da Escola Estadual Santa Edith Stein – SIMAVE/PROALFA/PROEB – 2008 a 2012

		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
Avaliação	PROALFA 3º ano – EF	581,80	581,59	572,12	653,60	673,18
	PROEB 5º ano – Português	230,90	236,87	255,88	248,09	259,64
	PROEB 5º ano – Matemática	249,76	251,90	262,84	279,77	281,78
	PROEB 9º ano – Português	281,00	275,08	283,21	277,39	286,39
	PROEB 9º ano – Matemática	307,55	294,04	299,70	317,50	300,15

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Pode-se perceber através dos dados apresentados mais adiante que quando se compara as notas da escola com os resultados da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis e com a rede estadual, a instituição se destaca. O mesmo não acontece quando se compara com algumas outras escolas estaduais da cidade, revelando que as proficiências não são tão díspares entre elas.

Os percentuais de participação nas avaliações do SIMAVE têm aumentado e na edição de 2012 chegou a 100% nas provas do PROEB do 5º e 9º anos e do PROALFA do 3º ano do ciclo inicial de alfabetização, garantindo o universo dos alunos avaliados (MINAS GERAIS, s.d.c).

As notas do SIMAVE/PROALFA, em que se avalia a capacidade de ler, escrever, interpretar e fazer sínteses de textos evoluíram e chegaram em 2011-

⁵A partir da criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), foram definidas metas de proficiência e percentuais de padrões de desempenho para os períodos de 2008 a 2010 e 2011 a 2014 para todas as escolas estaduais, criando também uma bonificação para os profissionais da educação. O prêmio pago varia de acordo com os resultados obtidos pela escola, levando-se em consideração inclusive os índices que as escolas alcançaram nas avaliações do SIMAVE (TEIXEIRA; GUEDES; OLIVEIRA, 2013, p. 112-113).

2012 com 100% no padrão de desempenho recomendado, como se pode observar na tabela 16.

Tabela 16 – SIMAVE/PROALFA – 3º ano – Padrões de desempenho na Escola Estadual Santa Edith Stein

		Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Ano	2007	17,9	18,9	63,2
	2008	2,9	8,6	88,6
	2009	0,0	5,4	94,6
	2010	1,5	15,4	83,1
	2011	0,0	0,0	100,0
	2012	0,0	0,0	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Observando-se os dados da tabela 17, pode-se perceber que a escola apresenta padrões de desempenho melhores se comparados com a SRE e a rede estadual. Os dados referentes ao PROALFA indicam uma tendência de crescimento do padrão de desempenho recomendado, não somente da escola, mas também da rede estadual e SRE, demonstrando que nessa fase os “alunos estão desenvolvendo as habilidades e as competências necessárias durante o processo de alfabetização” (MINAS GERAIS, s.d.c).

Tabela 17 – PROALFA – 3º ano – Padrões de desempenho da rede estadual e da SRE

		Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Rede Estadual	Ano			
	2008	13,8	13,7	72,5
	2009	11,8	15,5	72,6
	2010	5,4	8,4	86,2
	2011	4,2	6,9	88,9
	2012	5,3	7,4	87,3
Regional (SRE)	2008	6,8	10,7	82,5
	2009	6,5	10,9	82,6
	2010	2,7	6,2	91,2
	2011	1,8	3,4	94,7
	2012	1,9	2,9	95,2

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Todas as notas das avaliações do SIMAVE da E. E. Santa Edith Stein estão acima das médias, quando comparadas com a rede estadual, a rede municipal e a SRE. A escola é uma das que têm as maiores proficiências das escolas estaduais de Divinópolis.

Tabela 18 – 5º ano/Língua Portuguesa – Padrão de desempenho

	Ano	Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Rede Estadual	2008	25,3	43,2	31,5
	2009	18,7	41,0	40,3
	2010	18,3	38,4	43,3
	2011	22,4	35,5	42,1
	2012	20,6	33,9	45,6
Regional (SRE)	2008	14,9	42,1	43,0
	2009	11,9	35,2	53,0
	2010	10,9	33,2	55,9
	2011	12,3	30,6	57,1
	2012	11,4	29,7	58,9
Escola	2008	8,4	34,7	56,9
	2009	5,8	37,9	56,3
	2010	2,3	20,7	77,0
	2011	1,0	27,8	71,1
	2012	1,1	17,4	81,5

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Fazendo uma breve análise dos dados dos percentuais de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa para o 5º ano (tabela 18), pode-se verificar como positivo o fato de seus percentuais relativos ao padrão baixo terem diminuído muito, apesar de o padrão intermediário ter crescido e o recomendado ter diminuído em 2011 em comparação com 2010. Todavia, em 2012 a situação reverteu. Mesmo assim, se compararmos com as médias da SRE e da rede estadual, a E. E. Santa Edith Stein se destaca.

Comparando os percentuais de padrão de desempenho recomendado em Língua Portuguesa em relação à Matemática, pode-se perceber através das tabelas 18 e 19 que os resultados de Matemática são melhores, ultrapassando 90% em 2011-2012 e estão sempre em crescimento, sem oscilações.

Tabela 19 – 5º ano/Matemática – Padrão de desempenho

	Ano	Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Rede Estadual	2008	20,9	34,4	44,7
	2009	15,7	32,5	51,8
	2010	11,8	28,8	59,4
	2011	14,1	28,8	57,1
	2012	13,1	27,0	60,0
Regional (SRE)	2008	11,4	30,2	58,5
	2009	8,3	24,2	67,5
	2010	6,2	19,3	74,5
	2011	5,5	21,8	72,7
	2012	5,9	18,0	76,1
Escola	2008	1,1	28,4	70,5
	2009	2,0	26,7	71,3
	2010	2,3	15,1	82,6
	2011	2,1	5,2	92,8
	2012	1,1	4,3	94,6

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Com relação aos dados das tabelas 20 e 21, podemos perceber que há uma oscilação maior nos padrões de desempenho. Os padrões de desempenho recomendado do 9º ano são mais baixos quando comparados com os padrões do 5º ano, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Tabela 20 – 9º ano/Língua Portuguesa – Padrão de desempenho

	Ano	Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Rede Estadual	2008	12,0	60,0	28,0
	2009	12,0	57,1	31,0
	2010	10,8	54,9	34,3
	2011	12,7	53,7	33,7
	2012	12,8	52,5	34,8
Regional (SRE)	2008	8,9	56,6	34,5
	2009	8,9	52,7	38,4
	2010	7,7	50,4	41,9
	2011	10,4	49,0	40,6
	2012	10,4	46,3	43,3
Escola	2008	2,2	42,4	55,4
	2009	2,6	41,6	55,8
	2010	3,9	31,0	65,1
	2011	5,1	41,4	53,5
	2012	4,1	30,6	65,3

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Observando mais atentamente os dados da tabela 21, percebe-se a dificuldade da escola para manter os padrões de desempenho recomendados.

Tabela 21 – 9º ano/Matemática – Padrão de desempenho

	Ano	Padrões		
		Baixo (%)	Intermediário (%)	Recomendado (%)
Rede Estadual	2008	27,3	53,9	18,8
	2009	21,4	58,0	20,6
	2010	17,3	56,9	25,8
	2011	19,1	59,7	21,2
	2012	17,5	59,4	23,2
Regional (SRE)	2008	20,0	54,4	25,6
	2009	15,8	57,3	26,9
	2010	11,7	55,3	33,0
	2011	13,4	57,2	29,4
	2012	12,5	56,4	31,0
Escola	2008	7,9	34,8	57,3
	2009	5,2	48,3	46,6
	2010	3,9	41,9	54,3
	2011	1,0	39,4	59,6
	2012	5,1	44,9	50,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do SIMAVE (2013).

Os dados apresentados na tabela 21 demonstram que os padrões de desempenho recomendado em Matemática quando comparados com a rede estadual e com a SRE são maiores. Entretanto, também os dados mostram que esses percentuais demandam esforços maiores da escola a fim de que consiga diminuir os altos percentuais do nível intermediário, atingindo o nível recomendado.

Analisando mais atentamente a série histórica de dados do PROEB, de 2008 a 2012, percebe-se que a Escola Estadual Santa Edith Stein sempre esteve dentro do padrão de desempenho recomendado⁶ no 5º ano, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em relação ao 9º ano, somente não esteve nesse padrão em 2009 e 2010 e apenas em Matemática. Isso pode ser comprovado analisando a tabela 15.

⁶São considerados padrão de desempenho recomendado no 5º ano para Língua Portuguesa e Matemática, acima de 225 de proficiência e no 9º ano para Língua Portuguesa, acima de 275 e para Matemática, acima de 300 de proficiência (MINAS GERAIS, s.d.d).

1.2.5 Os dados contextuais da escola

A escola está localizada em um bairro de classe média, entretanto, segundo informações obtidas na secretaria da instituição, mediante documentos pessoais dos alunos constantes nos arquivos, pode-se comprovar que sua clientela provém, em grande parte, tanto de bairros mais distantes da cidade quanto de sua área central, não atendendo assim apenas o seu entorno.

Na Revista Contextual do SIMAVE, para o PROEB de 2010, os fatores extraescolares avaliados foram o índice socioeconômico, a raça e o sexo. A escola obteve um índice socioeconômico (ISE) de 9,5, numa escala de 0 a 10. Os brancos somaram 61% e 50,7% dos estudantes corresponderam a meninos. Nas edições do PROEB 2011 e 2012, os percentuais referentes aos itens raça e sexo não tiveram grandes alterações. Os brancos e os meninos continuaram sendo a maioria. Já a média da escola no ISE foi 7,6 (2011) e 6,3 (2012) contra 6,1 (2011), correspondente à média estadual (MINAS GERAIS, s.d.d).

Quanto aos fatores intraescolares, a Revista Contextual/2010 trouxe alguns dados que podem também elucidar aspectos importantes no contexto das instituições, que são os enfoques na gestão, na administração escolar e no pedagógico. De acordo com esses dados, o índice de atuação do diretor, segundo os professores da escola foi 8, ficando abaixo da média do estado de 8,5.

Ainda de acordo com dados coletados da Revista, o índice do uso do Projeto Político Pedagógico, segundo os diretores foi 10, ficando acima da média do estado de 7,5. Quanto ao enfoque pedagógico, o índice de envolvimento do professor, segundo os alunos ficou em 8,4 e a média do estado foi 8,2. Quanto ao índice de atuação dos professores, a média da escola ficou abaixo da média do estado, sendo 7,9 e 8,1, respectivamente (MINAS GERAIS, s.d.d).

Os dados obtidos dos questionários contextuais aplicados por ocasião da Prova Brasil aos alunos do 5º e 9º anos em 2011 (quadro 1) mostraram um perfil socioeconômico e cultural bastante propício ao aprendizado dos estudantes da escola pesquisada.

Quadro 1 – Questionário contextual da Prova Brasil 2011 –
Escola Estadual Santa Edith Stein

Perguntas	Respostas: 5º ano	Respostas: 9º ano
Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?	Completo a faculdade: 20%. 100% sabem ler e escrever.	Completo a faculdade: 27%. 100% sabem ler e escrever.
Você vê sua mãe ou mulher responsável por você lendo?	Sim. 96%.	Sim. 93%.
Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?	Completo a faculdade: 19%. 99% sabem ler e escrever.	Completo a faculdade: 21%. 98% sabem ler e escrever.
Você vê o seu pai ou homem responsável por você lendo?	Sim. 89%.	Sim. 89%.
Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?	Sempre ou quase sempre: 70%. Nunca ou quase nunca: 3%.	Sempre ou quase sempre: 72%. Nunca ou quase nunca: 3%.
Na sua casa tem computador?	Sim, com internet: 70%. Sim, sem internet: 20%. Não: 10%.	Sim, com internet: 94%. Sim, sem internet: 6%.
Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?	Sim. 99%.	Sim. 100%.
Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?	Sim. 100%.	Sim. 98%.
Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e não faltar às aulas?	Sim. 99%.	Sim. 99%.
Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?	Sim. 82%.	Sim. 79%.
Na sua casa tem carro?	Sim, um: 49%. Sim, dois: 19%. Sim, três ou mais: 8%.	Sim, um: 45%. Sim, dois: 28%. Sim, três ou mais: 12%.
Desde a quinta série em que tipo de escola você estudou?	-	Somente em escola pública: 80%. Somente em escola particular: 3%. Em escola pública e em escola particular: 17%.
Desde a primeira série em que tipo de escola você estudou?	Somente em escola pública: 77%. Somente em escola particular: 5%. Em escola pública e em escola particular: 18%.	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do QEdU (2013).

Os dados do quadro 1 indicam, naquele momento, que os pais incentivam os filhos a estudar, a não faltar às aulas, têm um nível de escolaridade mais avançado e participam ativamente da vida escolar dos filhos, elementos extraescolares que devem ser considerados para análise da Escola Estadual Santa Edith Stein porque são capazes de contribuir efetivamente para a aprendizagem dos discentes.

Na edição do PROEB de 2012, foram criados três Grupos de Referência para a Gestão Escolar⁷, com informações do Censo Escolar de 2011 e os resultados obtidos no PROEB de 2012. A escola sob análise foi agrupada no Grupo de Referência 3, posicionando-se entre aquelas escolas com menor taxa de abandono, maior ISE médio e melhor clima escolar (MINAS GERAIS, s.d.d).

1.2.6 Os projetos desenvolvidos e as práticas pedagógicas

A Escola Estadual Santa Edith Stein desenvolve projetos específicos para cada um dos turnos, uma vez que a instituição atende separadamente os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental.

Muitas das práticas pedagógicas e alguns dos projetos que a escola desenvolve estão contidos em documentos importantes da instituição, como os planos de intervenção pedagógica. Esses planos são também chamados pela equipe da escola de Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e não deverão ser confundidos com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que é uma política da SEE/MG.

⁷Os grupos de referência para gestão escolar são uma grande síntese de diversas características das instituições escolares, cuja principal função é reunir em seu interior as escolas mais semelhantes entre si com base nessas características. Como resultado, gestores, professores e a comunidade escolar em geral podem identificar suas escolas por seus aspectos administrativos mais relevantes, bem como estabelecer comparações entre instituições semelhantes, criando, dessa forma, uma identidade e uma percepção de mais justiça ao considerar as contribuições ao aprendizado dos estudantes proporcionadas pelas escolas. Com base em informações obtidas através de questionários de alunos, professores e diretores, além de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, fornecidas pelo INEP, as escolas da Rede Estadual avaliadas pelo PROEB 2012 foram agrupadas através da técnica de Cluster Analysis em função das seguintes características: infraestrutura básica, práticas de ensino e clima escolar, grau de complexidade da escola, taxa de abandono dos estudantes na escola, tamanho da escola e média do índice socioeconômico dos estudantes na escola". São esses os grupos: Grupo 1: Escolas de infraestrutura insuficiente, menor porte e baixo ISE dos estudantes; Grupo 2: Escolas de maior porte, maior complexidade, maior taxa de abandono e pior clima e Grupo 3 Escolas com menor taxa de abandono, maior ISE médio e melhor clima escolar (MINAS GERAIS, s.d.d).

Os planos de intervenção pedagógica resultam em um plano de ação realizado anualmente pelas escolas estaduais mineiras. Sua origem remonta a 2007, quando a SEE/MG definiu um conjunto de ações a serem implementadas que ficou conhecido como Dia D.

A premissa dessas ações é análise dos resultados das avaliações externas e a proposição de intervenções capazes de elevar o desempenho dos estudantes, através da elaboração de um plano de ação, o PIP. Para tanto, foram estipulados dois dias no calendário escolar (4 e 7 de julho de 2007) em todas em que todas as escolas estaduais fariam: a) análise e discussão dos resultados entre gestores e professores para traçar o plano de intervenção: dia batizado como Toda escola pode fazer a diferença; b) apresentação do plano (PIP) à comunidade escolar, convocando sua participação na sua implementação: o dia Toda Comunidade Participando. (LIMA; NEVES; MELO, 2013, p. 99).

Os planos de ação feitos pelas escolas trazem diagnósticos do processo de ensino e de aprendizagem, a partir dos resultados das avaliações externas e em seguida, resultam em propostas de ações visando melhorar os indicadores. Esses documentos nos permitem conhecer parte da história da escola, já que neles estão explicitados muitos de seus problemas, demandas e suas propostas para o enfrentamento.

Fazendo uma análise mais atenta dos planos de ação da escola de 2008 a 2012, pode-se perceber com maior clareza como os diferentes atores da instituição se mobilizaram ao longo desses anos para buscar propostas de melhoria do desempenho dos alunos; num esforço de mudanças de suas práticas pedagógicas, e em consonância com as concepções de ensino e do processo de aprendizagem contidos no Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, o planejamento, que se faz de modo coletivo, tem muitas propostas de práticas que visam também trabalhar de forma integrada e colaborativa, sob a forma de projetos.

Nesse contexto, os diversos atores têm enfatizado um projeto desenvolvido na escola denominado “Ler com Arte”. Ele tem sido utilizado como estratégia no processo de letramento das crianças.

O projeto "Ler com Arte" é um projeto desenvolvido pela equipe pedagógica do 2º turno, com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura e proporcionar momentos de crescimento de experiências, vocabulários e vivências. O público alvo são os alunos do 1º ao 5º ano. O trabalho é desenvolvido em duas partes: 1ª - Trabalhos desenvolvidos com livros literários, em forma de projetos específicos, buscando uma integração com diversos tipos de livros, conseguindo construir assim o hábito de ler. 2ª - Trabalho durante todo o ano letivo com um determinado portador de texto, buscando a compreensão do mesmo e a confecção de trabalhos manuais que serão expostos na Mostra Cultural no mês de novembro (culminância do projeto). (CONSED, 2013).

Outro projeto que merece destaque e já é bastante tradicional na escola, uma vez que sua primeira edição remonta a 1998, denomina-se "Prêmio Chico de Produção Cultural" (ou "Prêmio Chico de Cinema"). Este visa à produção de um filme pelos alunos do 9º ano. A preocupação dos professores está em diferenciar suas práticas, trabalhando com diversas linguagens e conteúdos em um único projeto. Este objetiva que os alunos mobilizem diversas habilidades, como a leitura e a escrita, procurem fortalecer o trabalho em equipe e cooperação, regras de convivência, respeito mútuo, além de procurar utilizar as muitas habilidades artísticas que eles possuem. A presença da comunidade é grande, visto que as famílias dos alunos são convidadas a participarem dos eventos que acontecem no dia da culminância do projeto (CONSED, 2013).

É importante ressaltar que a escola trabalha com outros projetos e eventos ao longo do ano letivo, cujos temas são relativos não somente a conhecimentos escolares, mas também a valores e identidade dos estudantes. Poderia citar ainda as tradicionais festas em comemoração ao dia da criança e junina que anualmente são realizadas, as solenidades de "formatura" dos alunos dos 5º e 9º anos, excursões e gincanas culturais e esportivas.

1.2.7 Os gestores escolares

Do período de 2008 a 2012, a escola teve dois diretores, incluindo o atual que iniciou seu mandato em janeiro de 2012. Antes de se tornar diretor, era professor concursado de Educação Física da escola, tendo 17 anos de experiência no magistério. Possui curso superior em Arquitetura e Educação Física, com pós-graduação na área educacional.

A diretora anterior, assim que encerrou o seu mandato, foi convidada pela diretora da SRE/Divinópolis para trabalhar na sede da Regional para fazer parte da equipe de analistas do Programa de Intervenção Pedagógica, dando suporte pedagógico às escolas da jurisdição. Sua gestão na Escola Estadual Santa Edith Stein foi de meado de 2007 a janeiro de 2012, abrangendo assim a maior parte do período foco da pesquisa (MINAS GERAIS, s.d.e).

O processo de indicação dos diretores e vice-diretores das escolas estaduais mineiras vem ocorrendo com algumas alterações ao longo do tempo. Atualmente, os gestores passam por um processo de certificação que é seguida de escolha por voto pela comunidade escolar. No entanto, por ser considerado um cargo comissionado, é de livre nomeação e exoneração do governador (MINAS GERAIS, 2011b). O atual diretor da escola iniciou seu mandato em janeiro de 2012, passando por todo esse processo.

Também é condição para exercer a função de direção de escola ter um cargo considerado do magistério, ou seja, somente podem se tornar diretores de escola, professores ou especialistas (supervisores e orientadores).

A equipe gestora da escola é formada pelo diretor, vice-diretora e pelas três especialistas que cumprem suas cargas horárias nos dois turnos de seu funcionamento. Durante a pesquisa de campo foi observado o trabalho dos diferentes atores que mais diretamente são os responsáveis pela gestão e coordenação administrativa e pedagógica da escola; funções estas exercidas pelas especialistas, diretor e vice-diretora da instituição.

Depois de realizado o acompanhamento das rotinas de trabalho, pesquisado os registros escritos que as duas orientadoras e a supervisora possuem em seus arquivos, pode-se afirmar que elas têm diversas atribuições e exercem múltiplas atividades, que aqui serão elencadas de forma bastante sintética no quadro 2.

Quadro 2 – Atribuições/atividades das especialistas da E. E. Santa Edith Stein

Planejamento das reuniões com os pais e professores através dos módulos II e conselhos de classe, coordenando e organizando os trabalhos de forma coletiva na escola.
Participação junto com o professor na construção de projetos, registros, planejamentos e avaliações.
Observação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, cooperando na busca de soluções de problemas disciplinares e de aprendizagem.
Monitoramento dos professores, orientação e assistência aos professores com maiores dificuldades, fornecendo aos mesmos materiais e sugestões de novas metodologias tendo em vista a melhoria de sua prática na sala de aula.
Acompanhamento da proposta pedagógica da escola e auxílio aos professores e alunos, sendo uma espécie de elo entre os professores, alunos, pais/comunidade escolar, uma vez que no caso de muitos problemas, são as especialistas que são chamadas a resolver.
Acompanhamento das rotinas da escola – falta de professores, indisciplina, acompanhamento individualizado de professores, alunos e pais.
Assessoramento ao diretor em muitas questões pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Sendo assim, dentre as múltiplas atribuições do cargo, as especialistas acompanham o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, dando suporte às atividades dos professores no desenvolvimento do currículo escolar ou àqueles docentes que apresentam maiores dificuldades em manter a disciplina na sala de aula, atividades que as deixam ocupadas durante toda a jornada de trabalho.

Quanto ao diretor da escola, foram observadas as múltiplas atribuições do cargo, fato que também o faz ficar envolvido com as mais diversas demandas, tanto administrativas quanto pedagógicas. Essas atividades são realizadas dentro da sua carga horária de oito horas de trabalho. Algumas das atribuições e atividades observadas constam no quadro 3.

Quadro 3 – Atribuições/atividades do diretor da E. E. Santa Edith Stein

Acompanhamento das entradas e saídas dos alunos nos dois turnos de funcionamento da escola.
Condução do processo de Avaliação de Desempenho dos servidores.
Organização do quadro de pessoal da escola e controle de frequência dos servidores.
Coordenação do Projeto Pedagógico da escola.
Prestação de contas, assegurando a regularidade da Caixa Escolar.
Fornecimento de dados solicitados pela SEE/MG e SRE/Divinópolis.
Coordenação de reuniões para repasse de informações da SEE/MG e SRE/Divinópolis ou ainda de caráter pedagógico.
Atendimento aos pais, alunos e funcionários e ao público em geral.
Fornecimento de materiais pedagógicos ou de consumo administrativo quando solicitados pelos funcionários ou professores.
Acompanhamento do Plano de Intervenção Pedagógica da escola.
Substituição de professores em caso de falta, licença saúde ou outros motivos que não geram contratação de funcionários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

A vice-diretora exerce o seu papel de suporte ao diretor nas demandas diárias da escola, porém, esta condição não lhe confere poderes de decisão a respeito das diversas questões que envolvem a escola, tanto pedagógicas quanto administrativas. Grande parte das funções exercidas pelo diretor elencadas são também atribuições do cargo de vice-direção da escola.

1.2.8 A clientela atendida, os pais e a comunidade

Com relação à clientela que a escola atende, de acordo com os dados da secretaria da escola, há alunos tanto de seu entorno quanto de outros bairros da cidade, constituindo assim, uma clientela bastante diversificada.

Analisando um estudo de caso, feito em 2012, por órgão de trânsito da Prefeitura Municipal de Divinópolis, onde se fez um estudo da divisão modal (a pé, automóvel, van e outros) e o tempo de percurso (deslocamento) de acordo com o modal utilizado nos dois turnos da escola, verificou-se que grande parte da amostra chegava até a escola de van ou de automóvel⁸. Nas tabelas 22 e 23, pode-se melhor observar alguns dados do estudo de caso realizado.

Tabela 22 – Divisão modal das viagens no período matutino

Modal Utilizado	Entrada	Percentual	Saída	Percentual
A pé	77	26,92	95	33,22
Automóvel	103	36,01	67	23,43
Outros	24	8,39	28	9,79
Van	82	28,67	96	33,57
Total	286	100,00	286	100,00

Fonte: SETTRANS (2012).

O percentual de alunos que chegam à escola de van ou de automóvel ainda é maior no turno vespertino (tabela 23) quando comparado com o turno matutino (tabela 22).

Tabela 23 – Divisão modal das viagens no período vespertino

Modal Utilizado	Entrada	Percentual	Saída	Percentual
A pé	28	19,72	35	24,65
Automóvel	42	29,58	37	26,06
Outros	10	7,04	7	4,93
Van	62	43,66	63	44,37
Total	142	100,00	142	100,00

Fonte: SETTRANS (2012).

A pesquisa dá evidências de que os alunos que vão a pé são os que realmente habitam no entorno da escola e indicados pelo Cadastro Escolar, que garante a vaga na escola mais próxima da escola. Já aqueles alunos que utilizam do modal automóvel, van e outros são os alunos cujos pais fizeram opção pela escola sob análise. Corroborar com isso o fato de haver grande

⁸Automóvel na pesquisa é identificado por qualquer veículo de passeio. O modal “Outros” são as bicicletas, motocicletas, veículos utilitários e ônibus.

movimentação de veículos nas entradas e saídas dos estudantes, quando do início e término das aulas.

Infere-se, também outra realidade da unidade escolar: um nível socioeconômico melhor dos alunos, uma vez que “o gasto com transporte escolar pode ser considerado um investimento em educação” (ALVES & SOARES, 2007a, p. 452) e este tipo de investimento pode estar relacionado a uma condição econômica melhor, uma vez que “de uma maneira geral, poucas famílias fazem algum tipo de investimento extraescolar” (p. 451-452).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, coloca como um dos princípios da gestão democrática a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Esses órgãos funcionam nas escolas de Minas Gerais com a denominação de colegiados escolares, sendo seus representantes eleitos pelos seus pares a cada dois anos (MINAS GERAIS, 2012b).

O colegiado da Escola Estadual Santa Edith Stein funciona de acordo com o que a legislação estabelece e tem como membros titulares e suplentes: pais ou representantes dos alunos menores de 14 anos, alunos maiores de 14 anos, professores no exercício da docência e servidores em funções de natureza administrativa e/ou pedagógica. Pela legislação, o diretor é o presidente (MINAS GERAIS, 2012b). Atualmente este é o único órgão colegiado da escola, pois já não mais possui grêmio estudantil.

O colegiado da escola tem legalmente representantes de pais, alunos e funcionários. A legislação determina que ele se reúna obrigatoriamente uma vez ao mês e, extraordinariamente, quando se fizer necessário (MINAS GERAIS, 2013c).

Pela leitura das atas do órgão, do período compreendido entre 2006 a 2013, comprova-se que o colegiado trata de diversos assuntos da escola, desde questões de rotina e sem muita relevância, até questões que tem o poder de decisão e que são muito importantes para a instituição, como ajudar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola ou definir estratégias de uma política pública, implementada na escola ou em vias de implementação.

O órgão funciona regularmente na escola e os temas principais e mais recorrentes das discussões são as questões financeiras (prestação de contas e

licitações), seguidas daquelas de natureza pedagógica. Um ponto observado e que chama atenção é a participação dos alunos no órgão, embora não seja possível perceber com clareza se eles efetivamente decidem com autonomia tantas questões relevantes para o contexto escolar.

Tomando os Planos de Intervenção Pedagógica (2008-2012) da escola como fonte documental, pode-se atentar também que as propostas de se buscar apoio nas famílias como um recurso estratégico no processo de acompanhamento das atividades dos alunos são evidenciadas, percebendo-se assim o quanto os atores da instituição acreditam que essa integração com a escola pode contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva de melhoramento do desempenho é considerada viável tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, como bem demonstram os documentos pesquisados. Entretanto, o que se pode também concluir dos textos é que a comunidade percebe que há necessidade de uma maior aproximação da unidade escolar com as famílias, sendo assim um ponto de melhoria a ser concretizado.

Depois de descritos os elementos contextuais que hipoteticamente podem explicar os resultados alcançados pela escola ao longo da série histórica sob análise, cabe agora, fazer uma análise desses elementos tendo como base bibliográfica os estudos sobre eficácia escolar. Portanto, o capítulo 2 propõe-se a analisar os fatores de eficácia presentes na Escola Estadual Santa Edith Stein.

2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE EFICÁCIA ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL SANTA EDITH STEIN

Na descrição da Escola Estadual Santa Edith Stein, feita no capítulo 1, tentou-se detalhar vários aspectos da escola, apresentando dados quanto à sua estrutura física, os recursos materiais disponíveis, a infraestrutura geral, número de turmas e alunos, o trabalho dos gestores e dos funcionários da escola, procurando assim identificar elementos importantes da sua organização. Nesse segundo capítulo, o objetivo é analisar alguns fatores de eficácia presentes na escola a partir do trabalho de pesquisa de campo realizado e sua relação com as fontes teóricas que tratam de escolas eficazes e seus elementos constitutivos.

As primeiras seções trazem algumas discussões centrais sobre a temática "escolas eficazes" e a importante contribuição dos estudos e pesquisas realizadas pelos pioneiros americanos, ingleses e franceses sobre suas características e que se tornaram referência para outros pesquisadores, tornando possível abrir a "caixa-preta" de uma das instituições mais relevantes e complexas.

Nas seções posteriores, são apresentados, analisados e discutidos os achados da pesquisa que são os elementos de eficácia escolar presentes na unidade foco de análise, à luz de referenciais teóricos de autores nacionais importantes como José Francisco Soares, Maria Teresa Gonzaga Alves, Creso Franco, dentre outros, além de pesquisadores internacionais, uma vez que são a matriz de referência sobre o tema tratado nesta dissertação.

2.1 Escolas eficazes: discussões e consensos

Afirmar quais são os fatores de eficácia escolar não é tarefa fácil. Como campo do saber, o movimento das escolas eficazes surge no final da década de 1960, provocado em grande parte pela publicação do Relatório Coleman (NÓVOA, 2011), sendo os países pioneiros em pesquisas sobre eficácia escolar os Estados Unidos, Inglaterra e França, já tendo, portanto, uma

vasta literatura internacional sobre a temática. No Brasil, esses estudos ganharam maior força a partir da implantação do SAEB e dos sistemas de avaliação próprios criados por muitos estados da federação (FRANCO & BONAMINO, 2005, p. 2).

Firestone (1991) *apud* Sammons (2008, p. 342), revendo estudos de eficácia no contexto escolar norte-americano, reconheceu a complexidade em se fazer uma definição: “eficácia não é um termo neutro. Definir a eficácia de uma determinada escola sempre requer escolhas entre diferentes valores e que o critério de eficácia seja assunto de debate político”.

Para Mortimore (1991) *apud* Sammons (2008, p. 343) escola eficaz é aquela em que os discentes têm um desempenho educacional superior ao esperado em comparação a instituições com clientela semelhante, isto é, depois de se considerar as condições sociais e econômicas, os fatores extraescolares.

Soares (2002, p. 11) nos chama atenção sobre os fatores principais associados ao desempenho escolar: o professor, a família e aluno. Hoje já se sabe que o fator escola pode ocupar um lugar de destaque, o que antes não era aceito como um fato. Concorrem com a escola fatores poderosos que não podem ser negligenciados para análise, visto que são preditores de melhores resultados acadêmicos, dentre eles:

As características pessoais dos alunos, isto é, sua saúde física, talentos inatos e adquiridos, sua motivação e perseverança para os estudos e os valores de seu grupo social de referência, influenciam fortemente seu desempenho. (SOARES & RESENDE, 2006, p. 59).

Estudos realizados, sobretudo, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França, durante as décadas de 1950 e 1960, apontavam que o nível socioeconômico e cultural dos alunos tinha um peso expressivo na sua aprendizagem e que eram capazes de explicar os resultados educacionais, levando a concluir que as escolas pouco acrescentavam ou eram incapazes de “fazer a diferença” (FORQUIN, 1995 *apud* ALVES & SOARES, 2007a, p. 438-439).

Dentre esses estudos, merece destaque uma pesquisa pioneira coordenada pelo sociólogo norte-americano James S. Coleman. O Relatório

Coleman (1966), como ficou conhecido, pesquisou milhares de estudantes dos Estados Unidos, conforme determinava a Lei dos Direitos Civis de 1964, a fim de investigar a falta de igualdade de oportunidades educacionais da população em função da raça, cor, religião ou naturalidade nas instituições públicas norte-americanas.

O relatório conclusivo da pesquisa dizia que a maior variação entre as escolas norte-americanas não originava das condições objetivas (recursos e insumos) que eram bastante parecidas, mas sim na estrutura familiar e social dos alunos (fatores extraescolares).

O estudo partiu da hipótese de que há uma relação entre a estrutura social e a conduta individual, e os autores procuraram responder qual dos sistemas sociais, o escolar ou o familiar, explicaria a maior parte das desigualdades no desempenho escolar, ou seja, qual seria a força ou a importância relativa de cada um. Os resultados, amplamente reportados, levaram à conclusão de que as escolas não fazem diferença. (ALVES & SOARES, 2007b, p. 27).

Na mesma linha de pesquisa de Coleman, outros estudos como o Relatório Plowden (1967) e Jencks (1972) *apud* Polon (2009, p. 89) também concluíram a ineficácia da escola frente à forte influência dos fatores extraescolares.

Estudos sociológicos realizados na França por Bourdieu e Passeron (1975) chegaram a conclusões semelhantes com a teoria da reprodução, destacando o “peso do capital cultural na herança familiar definidora das trajetórias escolares”, colocando as escolas como reprodutoras das desigualdades sociais, quando mantêm e legitimam os privilégios sociais (ALVES & SOARES, 2007b, p. 27).

No final da década de 1970, aspectos dessas pesquisas foram questionados em relação aos métodos de análise estatística empregados. A falta de informações quanto ao nível de entrada dos alunos, a ausência de variáveis que dessem conta dos processos internos da escola e quanto ao tipo de exames aplicados aos estudantes, são alguns deles.

Essas pesquisas que aplicavam como metodologia o modelo *input-output* (entrada-saída) procuravam perceber os recursos humanos, materiais e financeiros e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de acrescentar algo aos resultados escolares dos alunos (a saída). A escola permanecia como uma “caixa-preta”, na medida em que seus trabalhos internos, os processos que levavam aos resultados dos alunos e a organização de suas estruturas eram deixadas de lado, ou seja, apenas os recursos, que hoje são considerados de menor importância no efeito escola, especialmente nos países desenvolvidos em que as condições entre os estabelecimentos são similares, eram abordados. (SOARES, 2002, p. 11).

O conceito de escola eficaz nasceu a partir do questionamento dessas posições que diziam que “as escolas não fazem diferença”, já que fatores como as condições socioculturais, ou seja, a origem e características dos alunos explicam os resultados educacionais, sendo a escola uma instituição pouco eficiente.

Como reação a conclusões pessimistas e deterministas em relação à escola, e colocando como contraponto o que ela pode acrescentar no progresso dos alunos, a partir do final da década de 1970, uma série de pesquisas⁹ procurou compreender os contextos, as políticas e processos internos das escolas. Esses estudos mostraram que por menor que seja o “efeito escola”, ele é significativo na vida dos estudantes (ALVES & SOARES, 2007a, p. 439-440). Sammons (2008, p. 340) conclui que “apesar de os fatores de *background* serem importantes, as escolas podem ter também um impacto significativo”.

Nesse contexto, estudos de caso foram demonstrando que algumas escolas, dependendo de suas políticas e práticas pedagógicas poderiam reduzir os efeitos dos fatores extraescolares desfavoráveis, como o nível cultural e socioeconômico das famílias. Para Alves & Soares (2007a, p. 440), a diferenciação desses estudos comparados com os anteriores “era o foco no contexto e nos processos escolares que ocorriam dentro da caixa-preta da escola”.

⁹ Pode-se citar como exemplos as pesquisas realizadas por Rutter (1975), Brookover (1979), Mortimore (1988), Teddlie e Stringfield (1993) (LIMA, 2012 p. 36).

2.1.1 Características das escolas eficazes

As pesquisas sobre eficácia escolar têm crescido desde a década de 1960 e prosperaram durante os anos de 1980 e de 1990. Elas se tornaram mais sofisticadas em relação às técnicas e aos tipos de dados utilizados (GOLDSTEIN & WOODHOUSE, 2008, p. 411). Tanto as pesquisas nacionais quanto internacionais têm apontado para uma diversidade de elementos que se relacionam com a eficácia escolar. Edmonds (1979) *apud* Nóvoa (2011), num trabalho pioneiro, descreveu cinco fatores de eficácia das escolas:

A liderança da escola e a atenção à qualidade do ensino, um enfoque nos aspectos acadêmicos, um clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem, expectativas elevadas dos professores em relação ao sucesso dos alunos e a utilização dos resultados dos alunos como base de avaliação dos programas. (EDMONDS, 1979 *apud* NÓVOA, 2011, p. 22-23).

Um dos mais importantes trabalhos sobre Escolas Eficazes foram desenvolvidos por Sammons, Hillman e Mortimore (1994), que organizaram os fatores de eficácia em forma de tabela contendo onze características-chave, a partir da análise de 160 pesquisas publicadas nos Estados Unidos, na Inglaterra, Holanda e outros países europeus; realizando um “Estado da Arte”, ao resumir os conhecimentos disponíveis sobre os fatores do tema da eficácia ligada ao ensino (POLON, 2009, p. 91).

A obra produzida serviu de referência para trabalhos posteriores. No entanto, foi motivo de controvérsias e críticas devido à tentativa do governo britânico de apropriação mecânica e rápida dos dados e resultados apontados pela pesquisa (BROOKE & SOARES, 2008, p. 11). Os autores alertam que

Estes fatores não devem ser considerados independentemente um do outro, e chamamos a atenção para várias associações entre eles que podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia. Nossa lista não tem intenção de ser exaustiva, mas sim de fornecer um resumo relevante de evidência de pesquisa que, esperamos, possa fornecer um *background* útil para aqueles preocupados em promover a eficácia e melhoramento da escola, e os processos de auto-avaliação e monitoramento da escola. (MORTIMORE & HILLMAN *apud* BROOKE & SOARES, 2008, p. 390).

As características-chave elencadas pelos autores estão no quadro 4.

Quadro 4 – Onze fatores para escolas eficazes

1. Liderança profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhadas	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino e objetivos claros	Organização escolar Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Incentivo positivo	Disciplina clara e justa <i>Feedback</i>
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar a autoestima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Parceria casa-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: SAMMONS (2008).

Juntamente com a ideia expressa pelos autores de que a eficácia de uma escola não é fruto de uma combinação simples de fatores, também os resultados das pesquisas não poderiam ser diretamente transmissíveis para outros contextos, uma vez que as escolas possuem características singulares e são bastante dinâmicas, o que as tornam instituições de grande complexidade. Nesse sentido, Brito (2009, p. 24) alerta que a utilidade das conclusões das

pesquisas sobre eficácia escolar, tende a ser sempre limitada por corresponder a um contexto específico, sendo, portanto, particular de cada escola.

O estudo comparativo feito por Townsend (1997) *apud* Pacheco (2008, p. 32-35) entre escolas da Austrália e dos Estados apontaram dezessete itens de eficácia escolar que muito se aproximam dos itens elencados por Sammons. Os elementos são: I) Propósito escolar claro (programa de ação escolar); II) Liderança acadêmica e administrativa; III) Quadro de funcionários (corpo docente) dedicado e qualificado; IV) Desenvolvimento do quadro de funcionários; V) Altas expectativas; VI) Foco acadêmico no currículo; VII) Tempo efetivamente gasto com a tarefa escolar (*Time on task*); VIII) Monitoramento do progresso dos estudantes; IX) Identificação antecipada de dificuldades de aprendizagem; X) Ambiente seguro e ordenado; XI) Clima escolar positivo; XII) Relações família-escola; XIII) Escola baseada no processo de tomada de decisões; XIV) Os professores são responsáveis e envolvidos com o planejamento escolar; XV) Apoio da autoridade educacional responsável; XVI) Estratégias motivacionais positivas; XVII) Oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes.

Mello (1994), sintetizando as características das escolas eficazes apontadas pela revisão realizada por Purkey & Smith (1983) de estudos com diferentes delineamentos de pesquisa sobre eficácia escolar, afirma:

(...) As escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado, predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes. (MELLO, 1994, p. 18).

A repetição de diversos elementos de eficácia nos achados dos diferentes autores citados sinaliza sua relevância, o que parece ser imperativo também verificar sua incidência nas pesquisas sobre eficácia escolar nos diferentes contextos. A tentativa foi de facilitar a compreensão do tema e verificar os elementos que possuem maior concordância ou incidência entre

diferentes autores e contextos, além daqueles fatores de eficácia pouco elencados.

2.1.2 Estudos de eficácia escolar no Brasil

De acordo com Franco et al. (2007, p. 279), o Brasil tem melhorado muito alguns de seus indicadores educacionais, como o acesso e o fluxo de crianças e jovens, depois de durante a maior parte do século XX, ter apresentado indicadores bastante desfavoráveis em comparação com os países europeus e até mesmo com grande parte dos países latino-americanos. O país chega ao século XXI ainda com graves problemas não equacionados, como é o caso da qualidade e da equidade da educação nacional.

Portanto, em um contexto tão adverso, as pesquisas em educação se fazem bastante relevantes e a criação dos sistemas de avaliação, abrangendo diversos níveis e sistemas de ensino, passam a oferecer um banco de dados rico de informações e de melhor qualidade, tornando possível o avanço de estudos em eficácia escolar.

Se a tradição de pesquisa sobre eficácia escolar no contexto internacional já está bastante consolidada, no país, esses estudos são mais recentes. Segundo Alves & Franco (2008, p. 490), os primeiros estudos produzidos no Brasil sobre o efeito das escolas e os fatores de eficácia escolar tiveram início a partir de meados de 1990 e eram compostos por grupos de pesquisadores formados nas universidades brasileiras, utilizando dos dados disponíveis na época, como os do SAEB.

As pesquisas brasileiras se encontram num estágio de expansão. Todavia, de acordo com Lima (2012, p. 21), “ainda não existe uma cultura nacional de estudos desenvolvidos, necessitando de mais pesquisas longitudinais para conhecer e desvendar a realidade escolar brasileira”.

Franco, Brooke e Alves (2008, p. 627) alertam para as limitações das pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir dos dados transversais produzidos pelos sistemas de avaliação educacional ao afirmarem que os projetos de avaliação em larga escala brasileiros mensuram o desempenho dos alunos em um dado momento de sua vida escolar, produzindo dados incapazes de fazer um estudo minucioso sobre os efeitos da escola no processo de aprendizagem,

uma vez que impossibilita calcular o ganho atribuível às escolas, sem conhecer o nível dos alunos anterior ao seu ingresso.

O interesse dos pesquisadores e gestores de sistemas educacionais consiste em conhecer o efeito de políticas e práticas educacionais sobre o aprendizado dos alunos. No entanto, as mencionadas experiências de avaliação da educação não oferecem os dados mais adequados para inferências causais acerca de quais políticas e práticas fazem diferença em educação. Em outras palavras, enquanto uma sequência de resultados do SAEB oferece boa orientação sobre a tendência da qualidade da educação nacional, ela não oferece a possibilidade de estudo pormenorizado sobre quais fatores promovem ou conspiram contra a qualidade. (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008, p. 627).

Diante das dificuldades da utilização do modelo transversal de aferir o progresso do aluno na escola, a literatura especializada enfatiza ser o modelo de avaliação longitudinal o mais apropriado porque permite investigar o aprendizado e não apenas o rendimento do aluno.

Nos países que mais produzem estudos na área, há muitos anos se reconhece a dificuldade de usar dados transversais para descrever a contribuição específica da escola no desempenho de alunos. Dessa forma, estabeleceu-se como padrão para as pesquisas nesse campo o uso de dados longitudinais, que possibilitam o controle da influência da aprendizagem anterior dos alunos no cálculo do efeito das escolas. (ALVES & FRANCO, 2008, p. 488).

No contexto nacional, podem-se citar alguns trabalhos importantes e pioneiros de pesquisa do efeito das escolas: Franco (2001), Soares (2002) e a Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005/Projeto GERES (LIMA, 2012, p. 21). Para Lima (2012, p. 21), o trabalho desenvolvido por Franco (2001) “revelou a necessidade de dados longitudinais produzidos ao longo do tempo para investigação da temática focalizada”.

Soares (2002) utilizou de dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica e desenvolveu um estudo em três escolas de Belo Horizonte. Esses estudos chegaram à conclusão de que os resultados dos estudantes são influenciados pelo contexto escolar.

De acordo com Franco, Brooke e Alves (2008, p. 625-630), o Projeto GERES teve um desenho longitudinal, cujas amostras corresponderam a aproximadamente 20.000 alunos e pouco mais de 300 escolas das redes estadual, municipal e privada de cinco cidades dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Campinas e Campo Grande). A mesma amostra de escolas e de alunos foi observada ao longo de quatro anos (de 2005 a 2008) em cinco ondas de medida por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Lima (2012, p. 21), “os resultados, publicados, reafirmaram a importância dos contextos escolares para a produção de resultados”.

As pesquisas em educação no Brasil têm mostrado uma variação de resultados muito grande entre escolas e alunos, sendo esta diferenciação ainda maior entre os alunos. As condições desiguais de oferta educacional e os diferentes perfis socioeconômicos produzem resultados também diferentes e são mais favoráveis para os alunos com nível socioeconômico mais elevado.

(...) as pesquisas de âmbito nacional corroboram com os estudos sobre o efeito-escola da literatura internacional ao indicar que, apesar das limitações da faixa de atuação da escola para diminuir as desigualdades sociais, ela pode contribuir de forma significativa para o aumento das vantagens socioculturais e escolares, à medida que se focalizam os aspectos da qualidade e equidade dos sistemas de ensino. (BRITO, 2009, p. 32).

Devido essa realidade nacional, marcadamente desigual e segmentada, pode-se afirmar com bastante segurança que qualquer análise dos efeitos das escolas sobre o desempenho dos discentes, deverá controlar a influência dos fatores extraescolares, como o nível socioeconômico e cultural das famílias. Assim fez Fletcher (1997) quando produziu uma análise pioneira com os dados do SAEB, edição de 1995, dos alunos da 8ª série em matemática, que após o controle do nível socioeconômico dos estudantes, mostrou que a parcela da variação dos resultados atribuível às escolas é de 14%. Também Soares, César e Mambrini (2001), utilizando dados do SAEB de 1997, mostraram uma variação entre as escolas entre 12 e 25% (FLETCHER, 1997 & SOARES; CÉSAR; MAMBRINI, 2001 *apud* ALVES & FRANCO, 2008,

p. 491). Estudos como esses levam a concluir que a escola brasileira faz diferença, o que justifica a necessidade de mais pesquisas sobre o “efeito-escola” nos diversos contextos educacionais dos estados da federação.

2.2. Elementos de eficácia escolar como categoria de análise da Escola Estadual Santa Edith Stein

Segundo Alves & Soares (2007a), existe um consenso de que o formato mais apropriado para investigar o efeito das escolas nos resultados dos alunos é fazer uma abordagem longitudinal “porque as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados e a aprendizagem dificilmente é uniforme no tempo, tampouco no indivíduo”. Para se investigar o efeito da escola nos alunos é necessário controlar seu nível de conhecimento inicial e as suas características (ALVES & SOARES, 2007a, p. 442-443). Contudo, este não será o procedimento deste trabalho, devido o pouco tempo disponível para encerramento da pesquisa.

Franco et al. (2007, p. 281-284) apontam os fatores escolares associados à eficácia escolar presentes na literatura nacional, organizados em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Com esta pesquisa pretende-se investigar práticas realizadas na Escola Estadual Santa Edith Stein que pesquisas e estudos têm apontado como fatores de eficácia escolar. Para tanto, levantou-se dados da escola, buscando compará-los com os elementos ligados à eficácia escolar apontados nos estudos realizados pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Este estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública de Belo Horizonte com resultados diferenciados obtidos nas avaliações do SIMAVE, edição de 2000. As instituições escolares foram classificadas por cores. A Escola Amarela ficou com nível inferior na escala de proficiência, já a Escola Azul alcançou uma posição intermediária e o Colégio Verde ficou em um patamar mais elevado.

Assim, pretendia-se buscar uma compreensão desses resultados a partir dos processos internos escolares, apontados pelas pesquisas sobre a Escola Eficaz, como fatores que podem interferir no desempenho dos alunos. A ideia era perceber se os elementos diretamente relacionados à Escola Eficaz contribuíram para os resultados que cada uma obteve no PROEB/SIMAVE-2000. Para tanto, a pesquisa contou com duas etapas. Em um primeiro momento, partiu-se para a pesquisa qualitativa nas três escolas e, em seguida, foi realizada uma análise comparativa entre os três estabelecimentos. (SOARES, 2002, p. 9).

Os elementos de eficácia escolar foram levantados partir de uma extensa revisão bibliográfica de estudos internacionais que abrangiam o que deveria ser verificado nas escolas para compreensão de seus processos internos (SOARES, 2002, p. 13).

Os pesquisadores do GAME, considerando as especificidades da realidade escolar brasileira, fizeram um reagrupamento dos fatores de eficácia em seis grupos: a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, a governança da escola, os professores, a relação com as famílias, o clima interno e as características do ensino. De acordo com Soares (2002, p. 13), “cada um desses itens de análise, ao serem eles tratados a partir da perspectiva do “fator escola”, busca explicitar as várias formas com que a escola interfere no desempenho escolar”.

O primeiro grupo, denominado de Infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, foi subdividido em: I) Estado de conservação do prédio e adequação das instalações; II) Recursos didáticos existentes e a existência e a qualidade da biblioteca; III) Número de alunos nas turmas; IV) Controle da escola sobre o tipo de aluno admitido; V) Controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores; VI) Percepção de segurança na escola.

O segundo grupo, Liderança da escola, foi subdividido em: I) Liderança administrativa; II) Liderança pedagógica; III) Existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto.

O terceiro grupo, chamado de professores, foi subdividido em: I) Formação inicial adequada e experiência do professor; II) Oportunidade de treinamento; III) Satisfação com o trabalho e o salário; IV) Tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe; V) Relações interpessoais entre os professores da escola; VI) Apoio ao professor.

O quarto grupo, relação com as famílias e com a comunidade, foi assim subdividido: I) Como a escola estimula a participação dos pais; II) Inserção da escola na comunidade; III) Inserção dos pais na administração da escola.

O quinto grupo, características do clima interno da escola, foi subdividido em: I) Expectativa em relação ao desempenho dos alunos e II) Existência de um clima de ordem.

O último grupo, chamado de características do ensino, foi subdividido em: I) Ênfase nos aspectos cognitivos; II) Existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos; III) Política de reprovação e aceleração de estudos; IV) Processo de ensino utilizado; V) Existe uma referência clara sobre o que ensinar.

A partir desses grupos, pesquisaram-se os elementos de eficácia presentes na escola, ou seja, as práticas que podem estar logrando êxito para seu desempenho.

2.2.1 Infraestrutura e fatores externos à organização da escola

No Brasil a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola são elementos de análise importantes e podem ser determinantes. Segundo Franco et al. (2007)

Em muitos países, recursos escolares não são fatores de eficácia escolar. A razão disso é que o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola e que praticamente todas as escolas possuem recursos básicos para funcionamento. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas. (...) Deve, ainda, ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola. (FRANCO et al., 2007, p. 282).

Para Soares (2002, p. 14), conhecer as condições de trabalho, o seu contexto e como as escolas reagem diante dos fatores que ela não pode controlar é um instrumento importante para melhor entendimento de sua realidade.

A Escola Estadual Santa Edith Stein tem boa infraestrutura. Comparando suas condições de funcionamento com outras escolas estaduais

da cidade, não se consegue notar diferenças substanciais. Constata-se que esse quesito não é capaz, por si só, de explicar os resultados da escola. Já que, como anteriormente apontado, no Brasil, os elementos infraestruturais são relevantes.

Dessa maneira, torna-se necessário que as pesquisas realizadas em qualquer universo no Brasil levem em consideração elementos como: número de alunos nas turmas; estado de conservação do prédio e a adequação das instalações; recursos didáticos existentes; e existência e qualidade da biblioteca. Esses itens, que servirão à coleta de dados, são elementos essenciais dentro de uma escola, e a sua não existência ou a sua existência de forma precária podem interferir diretamente no desempenho escolar. (SOARES, 2002, p. 15).

A E. E. Santa Edith Stein possui um prédio em bom estado de conservação, uma vez que passou por reformas recentemente, apresentando instalações adequadas, estando assim em boas condições de funcionamento, propícias para o processo de ensino e aprendizagem. O prédio ocupa um espaço físico amplo, tendo pequenos espaços de convívio que são bem cuidados.

Em se tratando do item recursos didáticos existentes e a existência e a qualidade da biblioteca, pode-se afirmar que a escola possui alguns recursos didáticos básicos, como televisão, vídeo, aparelho de DVD, retroprojetor, sons portáteis, *data show*, livros didáticos, dentre outros, que são utilizados em conformidade com o planejamento das aulas, o que foi percebido durante o período de observação para coleta de dados.

Em relação à biblioteca, seu espaço físico é pequeno, não comportando confortavelmente sequer uma turma de 25 alunos e, dependendo do tipo de atividade a ser realizada, fica mesmo inviável planejar uma aula que venha a se utilizar desse espaço. Contudo, a biblioteca da escola é bastante movimentada pelos alunos, sobretudo do turno vespertino, devido aos projetos desenvolvidos pelos professores e ao planejamento das aulas que incluem momentos de leitura. Pela observação, pode-se comprovar que semanalmente, os estudantes das diversas turmas sempre chegam em pequenos grupos e se ocupam desse espaço para troca de livros. Mesmo os alunos que ainda não têm proficiência em leitura, fazem essas trocas. Segundo a professora para

ensino do uso de biblioteca do turno vespertino, os alunos levam os livros, mas são os pais que ficam na incumbência de lerem para os filhos.

Apesar da aparente desordem (figura 2), o acervo é bem organizado e os alunos recebem apoio, em suas pesquisas, dos professores para ensino do uso da biblioteca (PEUB) da escola.



Figura 2 – Biblioteca da Escola Estadual Santa Edith Stein
Créditos da Imagem – Professora MHA (2014)

Entretanto, percebe-se que esse espaço tem sido usado para guardar diversos objetos, como o som da escola, televisor com defeito, maquetes produzidas pelos alunos, dentre outros. Há uma subutilização de um espaço já exíguo. Esse fato foi reforçado pela professora responsável pelo local no turno vespertino, quando afirmou que a biblioteca não poderia funcionar como uma espécie de depósito.

Já o laboratório de informática da escola (figura 3) funciona como sala de vídeo e os professores não utilizam dos computadores para fins didático-pedagógicos.



Figura 3 – Sala de Informática da Escola Estadual Santa Edith Stein
Créditos da Imagem – Professora MHA (2014)

Em se tratando do número de alunos nas turmas, a escola não tem sala com excesso de lotação, seguindo os números estipulados pela Secretaria de Estado de Educação, ou seja, as turmas têm em média 25 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 35 nos anos finais.

No que concerne ao item de análise controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, o fato é que a E. E. Santa Edith Stein não possui autonomia sobre o ingresso dos alunos, uma vez que a forma de admissão é a partir do sistema de cadastramento feito pela prefeitura e a Secretaria de Estado de Educação, em regime de parceria. Esse sistema garante vaga aos alunos na escola mais próxima de sua casa e pode ser feito em qualquer escola pública, porém, a escolha da escola para a composição do alunado é administrada pelas secretarias de educação dos municípios.

Quanto ao item controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores, pode-se afirmar que as escolas estaduais de Minas Gerais não detêm autonomia sobre a seleção e a demissão dos professores. Anualmente, a Secretaria de Estado de Educação publica uma resolução em que estabelece critérios para composição do quadro de funcionários das escolas. Quando

ainda há vigência de concurso público e mesmo assim há vagas remanescentes nas escolas, segue-se a ordem de classificação dos concursados. Se não há vigência de concurso, os critérios básicos para designação de professores são a titulação e tempo de serviço. Portanto, as escolas não detêm controle dos funcionários que terão em suas escolas e no caso de demissão, somente se faz mediante processo administrativo.

A análise do item percepção de segurança da escola constitui elemento importante em contextos muito violentos, o que não é o caso do bairro em que a escola está localizada. Nos seus diversos espaços, pode-se perceber um clima de segurança. Nos registros de ocorrências da escola, não se encontra relatados casos de incidentes graves caracterizando violência. A sensação de segurança se torna mais visível nos finais de semana, à noite, em período de férias escolares, uma vez que uma família habita o espaço escolar, tomando informalmente o papel de vigia da instituição.

Soares (2002, p. 15-16) traz uma reflexão bastante relevante, quando trata do contexto escolar e social e sua relação com o desempenho dos alunos. Segundo o autor, o ambiente escolar deve compensar as condições adversas dos estudantes provenientes de classes menos favorecidas social e economicamente. Se os discentes são expostos em um contexto escolar pouco estimulante, sem equidade, enturmados em classes homogêneas, dificilmente conseguirão obter sucesso, são assim penalizados duplamente. Mello (1994), também afirma que o impacto da família e da escola são balanceados, se o ensino for eficaz.

Respondendo à mesma pergunta da qual partiram os estudos sobre eficácia da escola, ou seja, “a escola faz diferença?”, os novos resultados sugerem mesmo que, a partir de determinado ponto, a criança socialmente favorecida pode compensar a ineficácia do ensino, ao passo que crianças de meios sociais desfavorecidos tendem a ser duplamente prejudicadas, se o ensino não for eficaz. (MELLO, 1994, p. 29).

Segundo Willms (2000) *apud* Soares (2002, p. 16), os colegas influenciam no desempenho de cada estudante: “um aluno ‘médio’ em relação à sua habilidade conseguirá melhores resultados acadêmicos em uma escola cuja média dos alunos apresente melhor desempenho”. A sugestão do autor é

que as escolas busquem a heterogeneidade em termos econômicos e de habilidades cognitivas.

Um elemento para análise das escolas que pode explicar os resultados educacionais obtidos são as condições socioeconômicas melhores dos alunos.

Sabemos que o nível socioeconômico é o mais forte preditor do desempenho escolar e que só é possível analisar o efeito-escola se esse fator for levado em conta. Em qualquer contexto, é esperado que os alunos de melhor nível socioeconômico tenham maior probabilidade de se beneficiar de suas vantagens extraescolares e tenham resultados melhores. (ALVES, 2006, p. 79).

Como consta na Revista Contextual do PROEB/2010, a instituição tem o índice socioeconômico mais alto (9,5) comparado a outras escolas estaduais de toda a SRE/Divinópolis (MINAS GERAIS, s.d.d). Isso evidencia que a E. E. Santa Edith Stein tem uma clientela com um *background* mais favorável ao aprendizado, o que pode ajudar a explicar em parte o desempenho da instituição.

Como já demonstrado, muitos alunos utilizam algum meio de transporte até chegar à escola, refletindo o nível socioeconômico daquelas famílias que têm condições de arcar com a despesa (ALVES, 2006, p. 104), evidenciando também que grande parcela da clientela não pertence ao entorno e a instituição tem um certo prestígio junto à comunidade de Divinópolis. Ainda segundo Alves (2006, p. 147), “escolas de maior prestígio, em geral atraem famílias dotadas de algum capital cultural, mesmo que este recurso não seja tão farto entre as famílias atendidas pelo setor público”, contribuindo assim para a composição de um alunado com um *background* bastante favorável a um melhor desempenho acadêmico.

No entanto, parte-se do pressuposto de que apesar das condições socioeconômicas melhores dos alunos, os processos internos da escola podem também estar influenciando nos resultados dos discentes.

2.2.2 Liderança escolar

Um dos elementos consensuais apontados nas pesquisas como fator de eficácia escolar é a liderança tanto pedagógica quanto administrativa do

gestor escolar. Para Sammons (2008, p. 351), “quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária”. Entretanto, esta deve ser uma liderança profissional, ou seja, com conhecimento e envolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, daquilo que acontece na sala de aula (p. 355).

A discussão sobre a importância da participação da comunidade escolar no processo de escolha dos diretores das escolas é colocada na área da educação brasileira como elemento importante no processo democrático de gestão das escolas. Segundo Neubauer & Silveira (2008)

É preciso lembrar que nas últimas décadas o processo de seleção de diretores das escolas brasileiras passou por inúmeras alterações, em função do argumento de que a modalidade de seleção – eleição, concurso ou indicação política – poderia ser fator crucial à democratização das relações escolares e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008, p. 23).

De 2008 a 2012, período considerado de investigação, a Escola Estadual Santa Edith Stein teve à frente de sua gestão uma diretora e, no início de 2012, assumiu o atual diretor. O mandato dos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais não tem um tempo fixado e vem sofrendo alterações nos períodos desde o início do processo de escolha, ocorrida no ano de 1991.

Segundo Soares (2002, p.17-19), a gestão administrativa e pedagógica tem aparecido na literatura internacional como elemento característico das escolas eficazes. Esta divisão em duas lideranças não é separada na literatura internacional, no entanto, no Brasil, em alguns sistemas de ensino, coexistem as figuras do diretor e do especialista nas escolas. Este é o caso da rede estadual mineira, onde os especialistas, denominados de supervisores e orientadores, têm funções expressamente pedagógicas na escola. Lück (2009, p. 26-28), ao citar as várias dimensões da gestão escolar, também não faz uma distinção e afirma que elas são interdependentes e se inter-relacionam. Soares (2002) sintetiza bem a questão quando faz a reflexão:

O que se percebe na literatura é que uma liderança eficiente, tanto em suas funções administrativas quanto em suas funções pedagógicas, deve buscar um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola. O diretor deve também buscar interagir com os alunos no sentido de deixá-los interessados em sua própria aprendizagem. A interação entre a liderança administrativa e os outros sujeitos presentes na escola é tão importante quanto a boa capacidade administrativa de gerenciamento de recursos. (SOARES, 2002, p. 17).

A pesquisa de campo permitiu afirmar que na Escola Estadual Santa Edith Stein há uma clara divisão de funções entre direção e vice-direção da escola. O diretor delega atribuições de natureza administrativa e financeira à vice-direção e outros funcionários da escola, apesar de não deixar de exercer a responsabilidade administrativa que também lhe compete. Na entrevista feita à vice-diretora da escola, pode-se ter um melhor entendimento da questão:

O presidente da Caixa Escolar é o diretor... Eu sou a tesoureira e presidente de comissão. E tem a nossa ATB financeiro¹⁰ que é a (...), que nos auxilia na burocracia, na parte dos papéis e tudo. (...) Eu faço o que tiver que fazer e mostro a ele, se ele concorda ou não, porque o aval é dele. A última palavra é dele. Se ele concorda ou não. Ele é o presidente da Caixa, né? (...) Na presença dele, eu fico mais com a parte financeira... Financeira e disciplinar da escola. Olho o recreio, ajudo algum menino que está indisciplinado, chamo para conversar e tudo. Mas é mais na parte da tesouraria mesmo, de compras. O que faltou na escola, eles me chamam. Envolveu dinheiro? Chama é a (...), certo? Quando ele está de férias ou de licença, eu já deixo essa parte um pouco com a ATB financeiro. Não fico tão em cima dela porque eu tenho que olhar o pedagógico. Tem que olhar tudo, questão de pais. Não tem como repartir com o (...), ele não está aqui, né? Então, eu tenho que suprir outras atividades. (VICE-DIRETORA, entrevista cedida no dia 24 de outubro de 2013).

As percepções de uma das especialistas da escola em relação às contribuições do gestor no desenvolvimento pedagógico da escola foi assim expressa:

¹⁰O ATB (Assistente Técnico de Educação Básica) financeiro é um cargo de natureza técnica que faz o trabalho contábil da escola (MINAS GERAIS, s.d.e).

(...) Eu acho que a gestão, o diretor é essencial. Ele tem que ter aquele olhar pedagógico. Se ele não tiver, a escola não anda também. Eu acho que a escola é um todo, desde o auxiliar de serviços¹¹ até o diretor. Todos nós estamos juntos. Eu falo muito com as meninas da cantina que nós somos todos educadores. A gente está aqui é para estar ajudando os meninos mesmo. Todo mundo tem o seu papel, a sua parte dentro da escola. Então, é um todo. É global. Então, eu acho que o diretor tem que ter esse olhar pedagógico. Ele é peça fundamental. (ESPECIALISTA J, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

A fala da especialista deixa bastante claro que o gestor é uma peça “essencial” e “fundamental” na escola, porém, ele não age sozinho, são diversos os atores que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem.

Para Lück (2009), a liderança do diretor se expressa nas dimensões pedagógica e administrativa, num regime de coliderança.

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de coliderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

Soares (2002) também aborda a gestão e suas dimensões pedagógica e administrativa como elemento de eficácia escolar, tornando-a elemento explicativo altamente significativo. Para o autor, uma gestão considerada eficaz consegue o envolvimento dos docentes nos projetos da escola. Entretanto, isso não é conseguido fortuitamente ou num contexto de pouca participação dos atores no processo de tomada de decisão.

¹¹Funcionário responsável pela limpeza e/ou merenda da escola.

A gestão administrativa, ou seja, a utilização correta dos recursos é um elemento que pode diferenciar de forma significativa uma escola da outra. (...) A habilidade do diretor para estruturar projetos pedagógicos e metas de ensino, a sua capacidade para incluir os professores nas tomadas de decisões e de envolvê-los com os projetos da escola são todos elementos importantes para que existam na escola objetivos claros e compartilhados pela equipe e para que, dessa maneira, a direção seja considerada eficaz. (SOARES, 2002, p. 18).

De acordo com os dados coletados e descritos no capítulo 1, os exemplos mais claros da focalização na dimensão pedagógica dos gestores da escola evidenciam-se na preservação do tempo de aula do aluno, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem da equipe pedagógica, no contato direto com os estudantes nos intervalos das aulas e no recreio, nas constantes entradas e saídas rápidas nas salas de aula e até na substituição de docentes, quando necessário.

Os depoimentos dos dois gestores entrevistados trazem elementos importantes da dimensão pedagógica presente no cotidiano escolar, como a preocupação com o que acontece na sala de aula e o rendimento do aluno.

Eu acho o seguinte, a gente está muito preocupado aqui com o baixo rendimento. Então, o que a gente faz? A gente elogia o bom rendimento aqui, mas a gente se preocupa muito com o baixo rendimento. Então, a gente quer que aquele que está lá em baixo, ele recupere, entendeu? E eu acho que a questão da autoestima também. Então, tem muitos alunos aqui que eu acho que trabalhando a autoestima deles, pedagogicamente eles vão. (...) Eu sou dessa opinião que o diálogo... Você estar aberto prá entender sempre e conversar, saber conversar, saber aproximar desses meninos e trazer o que eles têm ali prá você poder retribuir... Ou então contribuir para a formação deles. Mas é uma troca mesmo. (...) Conversar, entrar, por exemplo, igual eu entro muito na sala de aula, substituo o professor que está faltando. Prá que? Prá além de estar tapando aquele buraco ali na escola, não deixando eles sem atividade e tudo. Eu estou tendo uma aproximação com todos os alunos. E, além disso, você faz uma leitura do professor. (...) Do que está acontecendo. (...) Então, você sabe exatamente o professor que está ali bem na disciplina dele e aquele que não está. Através dessa aproximação... Então... É muito interessante isso. (GESTOR B, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

(...) De alguma forma eu fazia o que faço hoje no PIP. Hoje eu chego para fazer uma leitura, para conversar... Na época, eu chegava pra conversar, sem cobrar. E naquela conversa, as coisas iam fluindo. As coisas que eu precisava ouvir para fazer intervenções na questão disciplinar, relacionamento professor com aluno, aluno com aluno. Às vezes, o problema estava entre alunos. (...) De repente você anda, está andando nos corredores da escola, em uma conversa informal, você percebe que precisa ser feita alguma intervenção. Mas assim, eles podiam achar que era um momento informal, eu estar aí com eles, mas era planejado, era intencional. Nada imposto, muito suave. (...) (GESTORA A, entrevista cedida no dia 15 de outubro de 2013).

A liderança profissional do gestor e sua atuação com um enfoque participativo (SAMMONS, 2008, p. 351-355), podem refletir no desempenho dos estudantes, contudo, deverá ser firme e objetiva, operando na transformação das práticas docentes em sala de aula.

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e da aprendizagem. (SAMMONS, 2008, p. 355).

Os professores respondentes do questionário aplicado confirmam não somente o apoio material recebido e necessário para o desenvolvimento das atividades, mas também, o apoio pedagógico. Assim foi expresso por um dos professores da escola quando perguntados como a gestão escolar contribui para o desenvolvimento pedagógico da escola: “a gestão escolar contribui para o desenvolvimento pedagógico da escola no sentido de nortear e motivar a equipe e também ao dar o devido suporte para a efetivação de um trabalho positivo” (PROFESSOR “A”).

As reflexões de Coelho & Linhares (2008), corroboram com a fala do professor:

A prática de liderança em escolas altamente eficazes inclui: apoiar o estabelecimento com objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores, de modo a auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realizem adequadamente o seu trabalho. (COELHO & LINHARES, 2008, p. 4).

Por outro lado, Lück (2009, p. 15) diz que “a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação”, o que não parece ser o caso da gestão praticada Escola Estadual Santa Edith Stein ao longo do recorte temporal da pesquisa, ao contrário, se mostrou altamente focada na formação dos alunos e em sua efetiva aprendizagem, podendo assim contribuir para o desempenho da escola nas avaliações externas.

Um terceiro item de análise, além da liderança administrativa e pedagógica o gestor, é a existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto. O Projeto Político Pedagógico da escola foi reelaborado no final de 2012 com o objetivo de fazer atualizações em consonância com as constantes alterações na legislação educacional. Em 2013, ele recebeu ainda alguns ajustes até ser aprovado pela equipe técnica da SRE/Divinópolis. Sua reelaboração contou com a participação da comunidade escolar e foi referendado pelo colegiado da instituição. Portanto, apresenta um texto que reflete as atualizações propostas e contidas nas orientações e legislação, seja mineira ou federal, fazendo um diagnóstico bastante claro da escola e trazendo propostas de melhoria de suas práticas com o intuito de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

O documento parece estar incorporado no cotidiano da escola, uma vez que consegue explicitar muitas de suas práticas e políticas, objetivos, formas de organização e estruturação do ensino, elementos importantes pesquisados neste estudo, havendo assim indicações de que não seja apenas um documento elaborado para cumprir uma determinação legal, cumprindo “um papel protocolar sem contribuição aparente para a melhoria da educação” (SARAIVA, 2009, p. 108).

2.2.3 Os professores

A inserção como “fator escola” a questão dos professores e sua relação com a organização escolar analisa o apoio recebido tanto administrativo quanto pedagógico, sua formação acadêmica, seu envolvimento com o cotidiano da escola e com o cumprimento das metas e sua relação com os discentes e os seus pares. Como explica Alves (2006, p. 59), “na literatura sobre escola eficaz o fator professor é mais frequentemente analisado em sua relação com organização escolar e não como um fator isolado”.

Estudos têm apontado o professor como um ator capaz de contribuir efetivamente para o aprendizado dos alunos, sobretudo para aqueles discentes com maiores necessidades educacionais. Essa influência se deve em razão de diversos aspectos, e entre eles estão suas práticas pedagógicas diferenciadas, os conhecimentos que possuem em relação aos conteúdos ministrados e de suas atitudes frente aos alunos, como as altas expectativas demonstradas no ofício diário de sua profissão.

Sammons (2008, p. 360-373), aponta diversas ações e atitudes relacionadas mais diretamente com os professores capazes de impactar positivamente junto aos estudantes: docentes que maximizam o tempo de aprendizagem e procuram aumentar a autoestima dos seus alunos e que fazem monitoramento de seu desempenho, elogiam não somente o desempenho acadêmico dos discentes, “são sensíveis às diferenças em estilo de aprendizagem” e com isso modificam e fazem adaptações nas aulas, planejando aulas bem estruturadas.

O texto do Projeto Político Pedagógico da escola vai de encontro ao que a literatura aponta como elemento importante de eficácia e deixa bastante evidente a clareza de propósitos dos principais atores que na instituição atuam.

As principais estratégias utilizadas pelos professores para o alcance do desenvolvimento das abordagens de ensino, que tem como referencial a contextualização e a interdisciplinaridade são: aula expositiva dialogada, seminários, estudo do meio, desenvolvimento de projetos, jogos, debates, simulação, trabalho em grupo, aulas experimentais e pesquisas em *internet*, livros, revistas e jornais dentre outras. Como a sala de aula e a própria aula não são uniformes devido ao fato de que cada sala constitui um cenário educacional diferente, o professor utilizará de formas diferenciadas de trabalho para alcançar os objetivos propostos no seu planejamento. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 13).

Segundo Soares (2002, p. 19), a literatura internacional passou a incluir o professor como “fator escola”. Elementos como sua experiência, estabilidade da equipe, o apoio recebido pela escola e formação acadêmica são considerados para análise, uma vez que podem influenciar no desempenho dos estudantes.

Tanto através dos dados coletados do SISAP/MG quanto daqueles obtidos na aplicação do questionário aos professores da escola, constatou-se que grande parte dos profissionais tem larga experiência no magistério da rede estadual de ensino, possuindo mais de 10 anos de docência. Quanto à formação acadêmica dos professores, 98% têm formação compatível com o nível de atuação, ou seja, possuem licenciatura plena; 48% têm pós-graduação *lato sensu* e três professores possuem mestrado. Mais especificamente através dos questionários, os professores disseram receber apoio tanto pedagógico quanto administrativo da equipe gestora da escola.

Um dos fatores dos resultados nas avaliações externas da escola apontados, tanto pelos professores, quanto pelas especialistas, os diretores e a vice-diretora, se deve ao trabalho realizado pelos docentes. A pesquisa demonstrou que além da formação inicial, compatível com a atuação, outro elemento verificado foi a participação desses profissionais em cursos de formação. Juntamente com a participação em cursos oferecidos pela SEE/MG e pela SRE/Divinópolis, as reuniões do Módulo II têm sido não somente momentos para o repasse de informações ou para discutir as rotinas da sala de aula ou da escola, mas de planejamento, troca de experiências, debates e estudo, caracterizando-se assim momentos de formação importantes, dadas as dificuldades de se reunir a equipe fora desses tempos previstos legalmente. Esses espaços de formação podem ser mais eficazes, uma vez que

Estudos têm demonstrado que uma variável crítica na educação é a qualificação e motivação dos profissionais que compõem a equipe escolar. Em larga medida, são eles que fazem a diferença entre uma escola que oferece boas condições de aprendizagem e outra em que o fracasso é regra. Entretanto, como pontuaram vários autores, entre os quais Gatti (1996), até hoje o magistério não foi objeto de uma política global sistemática e continuada capaz de produzir impacto significativo na qualidade educacional e na profissionalização do magistério. O professor nem tem tido uma formação bem cuidada e de qualidade e sempre atuou sob condições precárias de trabalho e remuneração. De outra parte, pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relação com necessidades tópicas e imediatas. (MACHADO, 2000, p. 97).

Portanto, no item de análise oportunidades de treinamento, observou-se que a escola oferece momentos de formação durante as reuniões do Módulo II. Nesses eventos são feitos estudos e reflexões sobre variados temas educacionais e práticas da sala de aula. Esses espaços têm proporcionado momentos importantes de socialização de saberes, de acordo com a fala da equipe gestora da escola. Contudo, com a pesquisa de campo, percebeu-se que há bastantes limitações quanto às oportunidades de treinamento em relação à utilização das novas tecnologias nas práticas diárias dos professores. Colocar o laboratório de informática em funcionamento e utilizá-lo para inovação das aulas e enriquecimento curricular é um desafio da instituição no desenvolvimento das competências exigidas no mundo hodierno.

Em relação ao item de análise – satisfação com o trabalho e o salário – foi percebida a insatisfação dos professores com o salário e não com o trabalho. Dado que se observou no cotidiano da escola, certa tranquilidade dos profissionais na execução de suas atividades e nas relações com seus pares e os alunos, fato que parece ser explicado pelo apoio recebido das lideranças administrativa e pedagógica da equipe gestora e a disciplina da escola que é bastante controlada. De acordo com as percepções de uma das especialistas da escola:

(...) O professor se sente bem em trabalhar aqui, entendeu? E assim, lógico que isso vai da gestão. Vai de tudo. Mas assim, o prazer de você estar na escola em um ambiente que todo mundo dá certo... Lógico que todo mundo tem divergências, lógico. Toda escola tem, mas assim... Eu acho que esse é um ponto positivo; porque você estar em um ambiente que você está feliz, está satisfeito, o seu trabalho sai bem melhor. Agora, se você está insatisfeito, chateado com alguma coisa... Se você não tem liberdade em se expressar, eu acho que dificulta, atrapalha. (ESPECIALISTA J, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Outro item comprovado pela pesquisa de campo diz respeito ao apoio recebido pelos profissionais da equipe gestora da escola. Esse apoio se manifesta tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo, que se materializam na gestão dos recursos materiais e equipamentos necessários, no apoio dado aos projetos desenvolvidos e no estímulo à inovação na sala de aula. De acordo com Lima (2012, p. 98), “uma escola eficaz reconhece e

incentiva seus profissionais ao desenvolvimento de trabalho de qualidade”. Um dos professores sintetizou a forma como isso acontece na escola e o quanto pode afetar o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Uma gestão bem organizada e estruturada influencia diretamente no desenvolvimento de todo processo pedagógico. Ele auxilia e oferece suporte para que o ensino seja trabalhado da melhor forma. (PROFESSOR “B”).

No mesmo sentido, o texto do Projeto Político Pedagógico mostra a importância do diretor como suporte do processo para que ocorra uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Partindo da concepção acima mencionada em que o sujeito adquire novos conhecimentos na troca de experiências com o outro, os professores da Escola Estadual (...) têm utilizado metodologias, em sala, que permitam efetivar essa proposta do desenvolvimento nos alunos da aprendizagem significativa dos conteúdos. Para que isso ocorra, a direção tem buscado atender as necessidades dos professores e procurado adquirir os materiais didático/pedagógicos necessários para que os mesmos consigam por em prática suas ações conforme foram estruturadas em seus planejamentos. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 12-13).

Perguntado a um dos gestores se considera que a sua liderança ou a de seus antecessores foram determinantes para os bons resultados da escola nas avaliações externas, assim afirmou:

Eu acho que muito. Muito. Foi determinante. Eu acho que a gestão anterior teve uma organização. Ela teve uma preocupação pedagógica com os alunos, com a questão do pessoal aqui, com os professores, teve esse trabalho todo. Com a nossa gestão, eu acho que nós aproveitamos isso e demos um pouco mais de tranquilidade e de condições de trabalho para todo mundo. É essa nossa preocupação. É tornar o ambiente escolar propício para a boa educação. Então, eu acho que tendo todos os ambientes de acordo, harmonioso, eu acho que não tem erro não no resultado. (GESTOR B, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

A Escola Estadual Santa Edith Stein conta com um quadro de professores que em sua maioria é efetivo/efetivado (80%), ganhando com isso o estatuto privilegiado de servidores com estabilidade no serviço público. As

contratações existem quando há necessidade de substituição dos professores em afastamento ou aposentadoria, fato que não tem impedido a equipe da escola se manter estável, o que pode estar cooperando para a manutenção na instituição daquilo que os estudiosos chamam de “cultura da escola”. Silva (2006) sintetiza o conceito de cultura escolar:

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p. 202).

Pesquisando dados do SISAP/MG, pode-se confirmar que ao longo desses últimos anos, de 2008 a 2012, muitos profissionais da escola se aposentaram e novos funcionários passaram a compor o quadro de pessoal da escola. Uma compreensão melhor do significado de cultura escolar permite-nos compreender porque certos elementos continuam estáveis na instituição, apesar das mudanças no quadro de seus funcionários.

Para Soares (2004, p. 91), “não é demais dizer que uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem”, tendo assim força para influenciar os novos atores que chegam. Talvez isso explique porque certos elementos nas escolas permaneçam, adquiram estabilidade, reforçando a cultura da escola. Aliás, as escolas são instituições únicas, uma vez que têm um conjunto de valores, procedimentos, atitudes e identidades que as fazem ser o que são; o que somente uma equipe estável poderá levar isso adiante, sobretudo de professores. Soares (2002, p. 21) afirma que a instabilidade profissional dificulta ou até mesmo impossibilita a formação de uma equipe na escola, o que pode afetar diretamente a eficácia escolar.

A despeito das relações interpessoais, foi possível reconhecer na escola sinais de confiança, cooperação, integração e cordialidade na equipe.

Exemplos evidenciam essas características: as trocas de materiais e a socialização das práticas entre os professores e o apoio aos projetos liderados pelos colegas. Na relação entre professor e aluno, a pesquisa comprova que há um clima respeitoso entre ambos. De acordo com Soares (2004)

A interação entre os professores, seja no ambiente escolar, buscando-se a troca de experiências ou a ajuda mútua, seja eventualmente em outros ambientes sociais, cria oportunidades para o desenvolvimento de relações que podem ter enorme impacto institucional, já que formariam a base para uma maneira colegiada de solução de problemas institucionais. É claro, entretanto, que essas relações não podem ser decididas ou impostas, mas crescem quando as condições corretas são estabelecidas. O ideal é a escola constituir-se como uma comunidade em que haja o sentimento de unidade, em que se busque o consenso na solução de conflitos e amplas oportunidades para trocas intelectuais. Nas relações entre os adultos e as crianças e jovens está sempre presente uma postura de acolhimento, de incentivo e ajuda. Obviamente, trata-se de uma idealização. No entanto, evidências empíricas mostram que os resultados cognitivos dos alunos são melhores nas escolas que possuem essas estruturas (Lee e Smith, 2001; Bryk e Driscoll, 1988) e mais importante, são as escolas com estas estruturas que conseguem diminuir as diferenças de desempenho entre os diferentes grupos de alunos. (SOARES, 2004, p. 91).

Soares (2004), no final de suas reflexões, fala em equidade. Com isso, inclui mais um elemento que caracteriza uma escola eficaz. Há de se levar em consideração que a escola sob análise é uma instituição pública e por isso não tem meios legais para selecionar sua clientela, portanto, a escola acolhe diferentes grupos de alunos.

2.2.4 Relação com as famílias e a comunidade

Outro elemento consensual apontado como “fator escola” é a relação da escola com as famílias e a comunidade. Pesquisas têm comprovado que as escolas que conseguem o envolvimento dos pais e da comunidade em atividades escolares têm efeito positivo no desempenho dos alunos.

A complexidade da relação entre família e escola foi demonstrada no estudo feito por Soares & Collares (2006). Utilizando-se de dados coletados em uma amostra de alunos brasileiros da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental,

os autores, ao analisarem e medirem o impacto de diferentes fatores familiares associados ao melhor desempenho dos alunos, posteriormente, observaram:

(...) A família conquista primeiro os recursos econômicos; a seguir, com as possibilidades geradas por esta situação, algumas famílias adquirem bens culturais; tendo estas duas condições, dedicam tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos. Em particular, escolhem uma escola para seus filhos onde eles encontram colegas de famílias semelhantes. Além disso, refletindo o ambiente favorável da casa, os estudantes desenvolvem melhor atitude em relação à escola. (SOARES & COLLARES, 2006, p. 634).

Os autores ainda acrescentam que esse processo de escolha da escola retrata os valores culturais da família e que a consequência disso é a formação de comunidades escolares segregadas pelos tipos de família que atendem.

Segundo Lima (2012), desde os primeiros estudos sobre o “fator escola” realizados pelos pesquisadores estrangeiros

Observa-se que é possível identificar a abertura das escolas para a participação familiar em instituições que apresentaram os melhores resultados. A abertura se dá em todos os níveis de oferta de serviços, desde um simples atendimento para informações sobre o funcionamento, a participação dos pais na execução de planejamentos e aulas, contribuindo com as experiências pessoais e profissionais, acompanhamento dos filhos, acolhimento de propostas de melhorias até fácil acesso aos gestores escolares. (LIMA, 2012, p. 59).

Outro fator apontado nos questionários aplicados aos professores e nas entrevistas realizadas com os diretores, as especialistas e a vice-diretora, que podem explicar os resultados da escola nas avaliações externas foi a efetiva participação das famílias. Como apontado por Soares (2002, p. 21), “há um consenso entre pesquisadores e educadores no que diz respeito à importância da participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares”.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi reformulado no final de 2012 pela comunidade escolar e ele aponta algumas propostas visando uma maior interação escola-família. Muitas delas são reafirmações daquilo que já se tem realizado ao longo dos anos.

Realizar palestras sobre temas vinculados à formação infanto-juvenil; Buscar parcerias com a comunidade para o desenvolvimento de projetos; Levantamento do perfil da comunidade escolar: cultural, socioeconômico e estrutura familiar; Incentivar a formação do grêmio estudantil; Prever no calendário escolar atividades esportivas, culturais e de lazer: festa da família, saídas de estudos, semana da criança, semana da saúde, campeonatos esportivos, mostras culturais e atividades inerentes às datas cívicas; Intensificar a participação do Colegiado nas decisões de gerência de recursos e soluções das dificuldades inerentes ao cotidiano da escola; Melhorar a participação da comunidade escolar nas instâncias de decisão coletiva, entre elas o colegiado; Retomar a cada início de ano letivo normas e procedimentos para o funcionamento da escola, em assembleia geral; Melhorar a comunicação entre escola e comunidade Direção e funcionários, intensificando a comunicação virtual e o uso da agenda escolar. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 9).

As propostas de integração da escola com as famílias estão presentes nos discursos dos diretores entrevistados, da vice-diretora e das especialistas. Uma das especialistas, quando questionada sobre a efetiva participação dos pais na escola, afirma e reafirma a presença constante dos pais. Ressalta que há poucos deles que são omissos. No entanto, a equipe pedagógica varia a estratégia e insiste na abordagem dos ausentes até que eles compareçam à unidade escolar: “É, tem poucos assim que não vem, mas a gente procura sempre trazê-los para a escola. Quando não vem, a gente telefona, manda bilhete... Aí eles comparecem” (ESPECIALISTA S, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Assim, os gestores têm plena consciência de sua importância no processo pedagógico e administrativo da escola, cumprindo o que determina a LDB 9394/96, em seu art. 12, inciso VI que diz que escolas deverão “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). A mesma lei em seu art. 13, inciso VI, também determina que os professores terão a incumbência de colaborar com atividades que propiciem tal articulação (BRASIL, 1996). A partir da legislação pode-se afirmar que os profissionais da escola são os responsáveis pelo aprendizado dos alunos, todavia, não estão excluídos outros atores do processo, no caso, as famílias.

O lugar privilegiado de participação dos pais na escola tem sido as reuniões do colegiado escolar que obrigatoriamente ocorrem mensalmente. Segundo Coelho & Linhares,

O conselho escolar é a maneira mais comum de assegurar a participação de todos os interessados na gestão da escola. Trata-se de um grupo de representantes dos pais, professores, alunos, funcionários, da comunidade e da direção, da escola que se reúne para sugerir medidas ou para tomar decisões. (COELHO & LINHARES, 2008, p. 4).

A LDB em seu art. 14, inciso II também coloca como princípio de gestão democrática a participação da comunidade escolar em conselhos escolares (BRASIL, 1996). Com a leitura das atas do colegiado da escola, pode-se perceber o papel importante que ele exerce na escola. Suas decisões são tanto de natureza pedagógica quanto administrativa. As atas comprovam sua importância como instância de participação dos pais na escola, onde se fazem representar ou serem representados, discutindo questões fundamentais para o bom andamento da instituição. Todavia, raramente as atas das reuniões dão uma clara percepção de que têm realmente voz ativa nas reuniões, quando propõem, opinam ou discutem diversas questões, apesar do reconhecimento dos atores da escola da importância desse canal de participação democrática.

Nos questionários contextuais respondidos pelos alunos do 5º e 9º anos, à época da Prova Brasil, confirma-se o quanto os pais da Escola Estadual Santa Edith Stein incentivam os filhos a estudar (5º ano: 99% e 9º ano: 100%), a fazer dever de casa e os trabalhos da escola (5º ano: 100% e 9º ano: 98%), a ir à escola e não faltar às aulas (5º e 9º anos: 99%). São altos também os percentuais de respostas favoráveis ao aprendizado quando respondem que os pais ou responsáveis conversam com eles sobre o que acontece na escola (5º ano: 82% e 9º ano: 79%) e sempre ou quase sempre é a frequência com que vão à reunião de pais (5º ano: 70% e 9º ano: 72%).

Os profissionais da escola, sabedores dos benefícios que uma maior participação da família e da comunidade nos diferentes espaços escolares trazem para a aprendizagem, têm se esforçado para tal finalidade. As suas estratégias são bastante claras: bom atendimento, reuniões mais prazerosas e

diversos eventos durante o ano letivo, que já estão expressos no Projeto Político Pedagógico da escola.

Através da observação, das fontes primárias e das entrevistas pode-se perceber uma intensa movimentação dos pais na escola. Os motivos são diversos e a escola os acolhe com atenção e respeito, o que parece motivá-los a frequentar mais a escola quando convidados ou convocados. A participação em assembleias, eventos e reuniões é satisfatória, mas de acordo com a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola deverá ser ampliada.

Ao analisar a categoria inserção da escola na comunidade, deve-se, primeiramente, conceituar de modo amplo o elemento de análise e avaliar como a escola estimula a participação dos pais. O conceito de comunidade não se limita apenas a funcionários, professores, gestores, pais e alunos. A categoria inserção da escola na comunidade amplia a concepção e inclui novos atores no contexto educacional – aqueles desvinculados do aparato institucional público – as instâncias sociais para além das unidades escolares e aponta para parcerias com ONGs, empresas privadas ou até mesmo públicas, órgãos de outras esferas do poder estatal (como os conselhos municipais), associações de bairro, instituições de ensino superior, dentre outros.

A inserção da comunidade local nas atividades da escola é bastante limitada, restrita a alguma participação em festas promovidas ou ao uso do espaço escolar para atividades esportivas nos finais de semana ou feriados. Um aspecto observado é que, em grande parte, parece explicar a pouca participação da comunidade local é o fato de parte do alunado não morar no entorno da escola, estar localizada numa região onde habita uma classe mais privilegiada economicamente que, geralmente, faz opção por matricular seus filhos em unidades de ensino privado presentes no bairro, além da não utilização de estratégias eficazes que estimulem uma inserção maior da comunidade local nos espaços da instituição.

Iniciativas como o projeto desenvolvido em 2012 podem melhorar as relações da escola com a comunidade. O projeto foi de autoria do atual diretor e objetivava revitalizar o passeio público externo do entorno da escola. Para isso, buscaram-se parcerias, conseguidas com a Prefeitura Municipal de Divinópolis que cedeu a mão de obra para execução da reforma. A mobilização da comunidade para a realização de quatro eventos e doações de materiais

para serem rifados proporcionou os recursos financeiros necessários. O resultado do projeto está destacado em um documento da escola apresentado na sequência.

(...) Assim concluímos a obra com sucesso, pintando além do piso, o muro também. Criamos então uma mini pista de *cooper* que atualmente beneficia as aulas de educação física de nossa escola, além de ter proporcionado uma opção a mais para toda a comunidade usar em seus passeios, suas caminhadas e corridas e criado um ambiente agradável aos usuários do espaço, visto que estamos rodeados de árvores de grande porte. As serviçais também agradeceram, pois facilitou muito o serviço de varrição do entorno da escola. (CONSED, 2013, p. 23).

Exemplos de projetos criativos como esse são bons indicadores de que se é possível e necessário tornar mais frequente a participação da comunidade local nas atividades escolares.

2.2.5 Características do clima interno da escola

Quanto às características do clima interno da escola como elemento de análise deve-se observar se o ambiente favorece o aprendizado. Os elementos de análise são aqui evidenciados pela existência de um clima de ordem na escola, a disciplina e a expectativa da equipe em relação ao desempenho dos alunos.

Pacheco (2008, p. 105-106), em um estudo sobre clima escolar em escolas públicas de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro, afirma que o conceito de clima escolar é difícil de operacionalizar por permitir múltiplas abordagens, mas reconhece que o clima escolar positivo “já constitui uma vantagem para que seus membros possam vivenciar uma atmosfera escolar significativa, condizente com os objetivos e as expectativas esperados”.

Os ambientes escolares devem favorecer tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. Para tanto, as características do clima interno da escola, segundo Soares (2002, p. 22) “tem como foco a questão da organização do ambiente escolar”.

No capítulo 1, fez-se uma descrição quanto ao funcionamento da Escola Estadual Santa Edith Stein e foi abordado que ela é muito organizada, os diversos espaços são bastante limpos e os professores conseguem manter

uma boa disciplina em sala de aula, possibilitando-se assim um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem. Sammons (1999) chama atenção para os limites e ao mesmo tempo as possibilidades do clima de ordem nas escolas.

O que as pesquisas mostram, em geral, não é que as escolas se tornam mais eficazes quando elas se tornam mais ordenadas, apesar disso poder muito bem ser o caso, mas, sem dúvida, que uma atmosfera de ordem é um pré-requisito para que uma aprendizagem eficaz aconteça. (SAMMONS, 1999 *apud* BROOKE & SOARES, 2008, p. 359).

Pela observação, pode-se também perceber um clima de ordem e organização nos diversos espaços da escola: secretaria, cantina, sala dos professores, das especialistas e da direção. Tal condição tem como evidência a qualidade do atendimento ofertado e a facilidade com que são prestadas informações ou serviços tanto à comunidade local quanto à SRE/Divinópolis e SEE/MG, quando solicitados.

Elemento favorável ao processo de aprendizagem e de ensino e também destacado é a disciplina. Esta se faz importante, uma vez que possibilita uma maior maximização do tempo de ensinar e também de aprender. No início do ano letivo, os pais são convocados e várias questões são postas como regras a serem seguidas, entre elas, estão a boa conduta em sala de aula, o respeito entre os alunos e os funcionários da escola. Assim, os atos de indisciplina têm sido controlados na escola baseados em muito diálogo com todos os envolvidos no processo.

Segundo Soares, no contexto brasileiro considerar a questão da disciplina é importante e suas causas estão relacionadas com

A falta de pessoal dentro das escolas, as carências sociais e econômicas dos alunos e de seus pais, as políticas públicas de ensino, entre outros, são todos elementos que vêm contribuindo diretamente para as dificuldades disciplinares das escolas públicas brasileiras. (SOARES, 2002, p. 22-23).

Outros itens podem ser listados como fatores de indisciplina escolar: um currículo sem sentido ou descontextualizado, a falta de planejamento das aulas, um clima hostil entre professores e alunos ou entre os funcionários.

Especificamente no contexto da escola foco de análise, o que se analisa é se a questão disciplinar tem dimensões preocupantes, capaz de interferir negativamente na vida escolar dos estudantes.

Outro elemento de análise é a expectativa em relação ao futuro dos alunos. Quando perguntados sobre os fatores que têm contribuído para o resultado positivo da escola nas avaliações externas, grande parte das respostas atribui também ao compromisso e ao empenho dos alunos da escola. Assim expressa um entrevistado, que depois de uma bateria de perguntas, ilustra bem o fato: “(...) o aluno lá é compromissado com os estudos. Uma boa parte dos alunos que era compromissada levava a sério” (GESTORA A, entrevista cedida no dia 15 de outubro de 2013).

As práticas dos professores têm demonstrado alta expectativa com relação aos alunos, percebido pelos diversos projetos de qualidade desenvolvidos, como é o caso do Projeto Ler com Arte e o Prêmio Chico de Cinema, nas tarefas de casa passadas, corrigidas e cobradas.

A escola mantém, em seus arquivos um livro de ata no qual constam registros de reuniões e ocorrências diversas. No documento, há relatos que evidenciam o alto grau de importância atribuído pelos atores aos deveres de casa. Diversas ocorrências relatam casos em que os alunos não fizeram seus deveres de casa e os pais ou responsáveis foram convocados a comparecer à escola para tomarem ciência e assumirem compromissos de melhor acompanhamento da vida escolar dos estudantes. Os relatos ainda informam que, ao final dos encontros, pais e alunos assinam a ata.

Segundo Barroso et al. (1978)

Vários elementos contribuiriam para determinar as expectativas dos professores, como, por exemplo, o sexo, a raça, o nível socioeconômico do aluno, além do próprio esforço que o professor lhe atribui. A dedicação do professor ao seu trabalho é pelas respostas às suas expectativas que ele vai tendo ao longo do processo de ensino. Em relação às escolas brasileiras, diante da disparidade de renda nacional, pode-se conjecturar que elementos relacionados ao nível socioeconômico podem funcionar como fatores que determinem as expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos. (BARROSO, 1978 *apud* SOARES, 2002, p. 23-24).

Seguindo o raciocínio do autor, pode-se também conjecturar que a expectativa dos professores em relação aos alunos da Escola Estadual Santa Edith Stein esteja associada às melhores condições econômicas dos alunos que foram descritas no capítulo 1.

2.2.6. Características do ensino

Um último elemento de análise são as características do ensino e diz respeito à referência entre os professores sobre o que ensinar estrutura de monitoramento e ênfase aos aspectos cognitivos.

O primeiro elemento de investigação busca averiguar se existe uma referência clara sobre o que se ensinar, ou seja, está relacionado com o currículo da escola e o seu cumprimento como etapa importante do processo educativo. A eficácia escolar passa pela discussão do currículo e o conhecimento coletivo do que ensinar, tornando o planejamento essencial no processo.

Como mostraram Reynolds (op. cit.) e Levine (op. cit.), a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas pela própria equipe é uma característica presente nas escolas de sucesso. Os estudos apresentados pelo primeiro autor demonstram o fato de que nestas escolas houve a participação dos professores no planejamento do currículo, o que determinou positivamente o desempenho dos alunos. (SOARES, 2002, p. 24).

Os dados coletados nos questionários apontam que alguns dos documentos teóricos que fundamentam o desenvolvimento do trabalho dos professores da Escola Estadual Santa Edith Stein são os cadernos da SEE/MG elaborados pelo CEALE/UFMG, a Proposta Curricular preliminar da SEE/MG, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais, as Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala, os textos do Centro de Referência do Professor (CRV) Site SEE/MG e o Currículo Básico Comum (CBC), seguindo com isso as orientações da Secretaria de Estado de Educação. Perguntados em entrevistas, como e por quem era construída a proposta curricular da escola, uma das respostas evidencia o processo de sua construção democrática e participativa.

No início, quando entrei na direção, já trabalhava como especialista. Anteriormente eu era orientadora. Então eu fui orientadora do 6º ao 9º ano, antiga 5ª e 8ª série. Os professores já estavam há mais tempo na escola. Teve uma certa resistência de discutir questões pedagógicas na escola quando eu entrei na orientação. Aos poucos, fui interagindo com os professores e houve toda uma proposta montada. Num primeiro momento com orientador, professores e com os alunos porque eu tinha contato direto com eles. Logo que eu passei para a direção, continuei fazendo por setores: as especialistas, setor administrativo, pais, alunos e depois juntava todos os setores para discutir em uma assembleia. Coletivamente, gradativamente e coletivamente. Lógico que nada é perfeito. A gente tenta juntar os setores e discutir determinados assuntos. Às vezes destoa e tem que retornar sempre porque tem resistências, tem progressos. Tem reunião que é um progresso, um sucesso e outras que você tem que retornar em que parte pedagógica que está evidenciando. Mas era assim... Mais por setores e depois no todo, porque cada setor tem um manifesto, tem desejos, tem anseios... Depois junta todos e reúne toda comunidade escolar... Os alunos participavam muito e as famílias lá são participativas. (GESTORA A, entrevista cedida no dia 15 de outubro de 2013).

A entrevista aponta um grau de envolvimento dos principais atores da escola na construção do currículo, o que pode fazer a diferença, quando materializado na sala de aula, contribuindo para o aprendizado dos alunos. Moreira & Candau (2007) atentam para a centralidade do currículo no processo educacional.

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 19).

Outro elemento de análise diz respeito à existência de uma estrutura de avaliação e de monitoramento do desempenho dos alunos. Mortimore & Reynolds (1996) *apud* Soares (2002, p. 24-25) salientam ser imprescindível “a existência de uma estrutura que verifique o rendimento para que a escola possa estabelecer as suas estratégias pedagógicas, servindo de fonte de dados para as decisões administrativas”.

Lück (2009) defende a seguinte estrutura de monitoramento como forma de melhoramento das práticas da sala de aula:

Como poderia o diretor realizar a gestão pedagógica e atuar a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos se não conhece o que o acontece na sala de aula; se não influencia esse processo: se não contribui para que ele seja mais efetivo? Sendo responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para melhoria do processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a se poder aprimorá-lo continuamente em benefício de todos e cada aluno envolvido. (LÜCK, 2009, p.101).

Ainda segundo Lück (2009), o monitoramento do que se passa na sala de aula é uma condição básica para melhoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Já a autonomia do professor só é legítima quando consegue com que seus alunos aprendam, tarefa hoje não mais considerada solitária.

A observação pedagógica de um processo inerente ao trabalho daqueles que são responsáveis pela liderança e orientação da qualidade do ensino na escola – diretores escolares, supervisores e orientadores educacionais – e obrigação sem a qual não podem entender o que se passa na sala de aula e nem têm condições de orientar a melhor estimulação da aprendizagem de todos os alunos em uma aula, a partir do trabalho do seu professor. Diga-se de passagem que, embora na sala de aula o professor deva ser a autoridade máxima e ter autonomia pedagógica, seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho. (LÜCK, 2009, p. 101).

O PPP da escola evidencia o foco da escola na transmissão dos conteúdos e no seu acompanhamento pelas especialistas.

(...) A Escola Estadual (...) exige de seus professores a apresentação do Plano de Curso no início do ano letivo, construído e pautado nos CBC's e no Plano de Intervenção Pedagógico (PIP), fundamentado nos dados oferecidos pelas avaliações internas e externas. A aplicação do Plano de Curso é acompanhada pelos especialistas que utilizam os Planos de Aula e as avaliações como suporte. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 31).

Na Escola Estadual Santa Edith Stein percebe-se uma cultura avaliativa. Há vários registros nos documentos da escola que relatam estudos e discussões dos profissionais com relação às avaliações internas e externas, inferindo-se que a escola tem uma política bastante clara de monitoramento do desempenho dos seus alunos. Com relação a esse monitoramento, a especialista do turno vespertino dá um depoimento bastante abrangente:

Acompanho o resultado das avaliações diagnósticas que são aplicadas quatro vezes no ano. É através dessas avaliações diagnósticas e processuais que nós elaboramos o plano de intervenção. Então a gente detecta na avaliação diagnóstica aqueles alunos que estão em baixo desempenho. São estes alunos que vão pra intervenção pedagógica fora de sala. Mas o professor também faz o trabalho dentro de sala para estar consolidando todas as habilidades que ele inicialmente está apresentando mais dificuldade. Então é feita a intervenção pedagógica de duas formas: tanto o professor, quanto por nós (especialista e professora eventual). (ESPECIALISTA J, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

A fala da especialista que trabalha somente com os alunos dos anos iniciais no turno vespertino demonstra coerência entre o intenso trabalho de intervenção feito pelos profissionais da escola e os resultados das avaliações externas, tanto do sistema de avaliação nacional quanto estadual.

O texto do PPP da escola evidencia o trabalho da equipe escolar na busca por melhores resultados dos estudantes:

Os resultados das avaliações internas e externas são analisados pelos professores, direção e especialistas nos módulos II, estabelecendo os descritores que não foram consolidados e que necessitam ser trabalhados, utilizando novas estratégias que favoreçam a construção do conhecimento, conforme estabelecido no PIP. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 31).

Os professores utilizam critérios de avaliação como provas, trabalhos e os deveres de casa que são passados e cobrados com maior rigor pelos professores e a equipe pedagógica da escola. O cumprimento dos deveres de casa permite conhecer o maior ou menor envolvimento do aluno com os estudos, considerados pelos professores critério importante de avaliação.

Pelas respostas dos questionários e das entrevistas, confirmou-se que os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados na escola e se dá, sobretudo, através de reuniões e de estudos que são realizados. O trabalho de divulgação fica a cargo tanto do diretor quanto das especialistas e é feito para toda a comunidade escolar no intuito de sua apropriação.

(...) A equipe pedagógica se encarrega da divulgação para todos os segmentos da escola: pais, comunidade, funcionários e alunos. A equipe pedagógica que pode estar encaixado o diretor também. Então através de cartazes, de reuniões com *data show*, a gente passa para os pais nas reuniões. E fazemos questão de informar a todos, inclusive, a gente passa até a escala de proficiência para os pais para eles saberem exatamente o que os filhos aprenderam. (ESPECIALISTA S, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Depois da divulgação, são identificadas as habilidades e competências não alcançadas pelos alunos, os percentuais dos padrões de desempenho, de participação do aluno na prova e um trabalho efetivo de diagnóstico daqueles alunos que não atingiram o padrão de desempenho recomendado. A partir daí são traçadas novas estratégias e se replaneja as aulas com o intuito de fazer as intervenções necessárias.

As avaliações diagnósticas do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar¹² são realizadas e têm sido instrumentos importantes de diagnóstico, onde pode-se identificar aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e para planejamento de intervenções mais pontuais.

¹²Segundo informações oficiais, o PAAE é composto de três avaliações: “*Avaliação Diagnóstica*: Aplicada no início do ano letivo, o foco dessa avaliação são os conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de verificar se há tópicos/habilidades do CBC que eles já aprenderam nos anos escolares anteriores ou em suas experiências fora da escola. Seus resultados indicam a heterogeneidade da turma e o ponto de partida das atividades curriculares que o professor deverá programar. *Avaliação Contínua*: Essa avaliação se destina aos professores, para uso cotidiano em sua prática em sala de aula. Seus objetivos são acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, monitorar suas necessidades e orientar o planejamento contínuo das atividades didáticas, a fim de criar condições mais efetivas de aprendizagem. Deve ser realizada de acordo com o desenvolvimento e o sequenciamento dos conteúdos curriculares. A Avaliação Contínua acontece no intervalo entre a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação da Aprendizagem Anual. *Avaliação da Aprendizagem Anual*: Aplicada no final do ano letivo, considerada a 2.^a Prova, tem como objetivo verificar a aprendizagem agregada pelo aluno durante o ano, após o diagnóstico da 1.^a Prova. Essa avaliação poderá ou não ser utilizada pelo professor como atividade do bimestre ou avaliação de final de ano, com atribuição de nota/conceito para o aluno. Objetivo: Verificar a aprendizagem agregada ao desenvolvimento do aluno pelo trabalho escolar” (MINAS GERAIS, s.d.c).

As avaliações do PAAE atendem a objetivos e critérios diferenciados e a escola tem feito uso pontual das duas avaliações obrigatórias: a diagnóstica e anual, mas aplicando esporadicamente as avaliações contínuas que o sistema proporciona. Uma vez que elas são opcionais, os professores têm liberdade para planejar variados modos de avaliação, como trabalhos em grupo, atividades extraclasse, pesquisas, dentre outras formas de verificação do processo de aprendizagem.

As estratégias de intervenção são variadas, com ênfase no reforço escolar e no trabalho de monitoria. Com relação aos alunos do 1º ao 5º ano, o reforço escolar é feito pelo professor da própria turma e pela professora eventual, cujos trabalhos são acompanhados rigorosamente pela especialista do turno.

Em entrevista, a especialista do turno vespertino afirmou que os professores dos anos iniciais utilizam também da estratégia pedagógica denominada reagrupamentos temporários. Como o nome mesmo sugere, as crianças são divididas por grupos de acordo com os níveis de aprendizagem, onde se busca uma aproximação. Assim, no mesmo espaço da sala de aula, os professores utilizam-se de alternativas metodológicas para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Já para o turno matutino, onde estão concentrados os alunos do 6º ao 9º anos, as intervenções são conduzidas pelos docentes ou utilizando-se de recursos como a monitoria, chamado pelo professor de matemática de “apadrinhamento”.

Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o controle sobre o desempenho dos alunos tem sido facilitado pelo diagnóstico produzido pelas avaliações externas, tanto do PAAE quanto do PROEB/PROALFA. A apropriação desses resultados por parte dos professores pode estar contribuindo para um melhor desempenho dos alunos nessas avaliações.

Um terceiro elemento de análise apontado por Soares (2002) refere-se à ênfase aos aspectos cognitivos:

Nessa questão, outro elemento a ser considerado é que os aspectos cognitivos, na verdade, são instrumentos básicos para que se possa trabalhar com as outras questões. Não existem cidadãos ou profissionais que não saibam ler, escrever e fazer contas. Se o projeto pedagógico de uma escola possui a preocupação com outros aspectos, no entanto, não há como deixar de lado a questão cognitiva que pode, nesse sentido, ser compreendida como um instrumental civilizatório a ser dado aos alunos. (SOARES, 2002, p. 25).

Muitas escolas brasileiras têm enfrentado sérios problemas de violência, indisciplina, absenteísmo docente, dentre outros, tendo, portanto, demandas mais amplas que fazem com que a instituição não tenha um clima acadêmico que favoreça a aprendizagem dos alunos. A escola sob análise não enfrenta demandas sociais sérias e com isso os profissionais podem se dedicar mais ao aspecto cognitivo de seus alunos, entretanto, sem deixar de lado outros conteúdos, sejam comportamentais e atitudinais. Assim expressa uma entrevistada:

Tem que trabalhar o conteúdo. Nós ainda estamos muito no arroz com feijão todo dia. Isso aí, a gente não foge disso aí não. Não é que a gente fica naquilo maçante não. Mas a gente acha muito importante o conteúdo no dia a dia. (...) A gente trabalha muito os valores. Eu acho que isso é muito importante, a questão dos valores. (ESPECIALISTA S, entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Assim, a Escola Estadual Santa Edith Stein demonstra preocupação não somente em relação aos resultados dos alunos, mas também procura fornecer uma formação humana, ou seja, além dos conteúdos das disciplinas, a escola se preocupa também com os comportamentos e atitudes dos discentes que favorecem a aprendizagem. Para isso, muitos projetos interdisciplinares são realizados, fazendo parte da agenda da escola durante o ano letivo.

Com relação aos itens política de reprovação e aceleração de alunos e o processo de ensino utilizado, investigaram-se os documentos da escola que tratam sobre o tema. O intuito era verificar se estavam de acordo com a legislação vigente ou se apresentavam alguma inovação. Procurou-se ainda conhecer a política da escola com relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, portanto, mais suscetíveis à reprovação.

As unidades de ensino mineiras estão submetidas a uma legislação que as responsabiliza pelos seus resultados, prevendo o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem de sua clientela. Portanto, hodiernamente, há impedimento de reprovações sem que antes haja um trabalho de recuperação dos discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

De acordo com o Art. 28 da Resolução SEE Nº 2.197/2012, o Ensino Fundamental com duração de 09 (nove) anos é estruturado em 04 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: Ciclo de Alfabetização, com duração de 03 (três) anos; Ciclo Complementar; Ciclo Intermediário e Ciclo da Consolidação, com duração de 02 (dois) anos cada um (MINAS GERAIS, 2012c).

O mesmo documento também detalha os objetivos dos blocos do sistema ciclado e a responsabilização da escola pela aprendizagem do aluno.

Art. 29. Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos. Art. 30. Os Ciclos Intermediário e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio. Art. 65. A escola deve, ao longo de cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrerem e garantir a progressão continuada dos alunos. (MINAS GERAIS, 2012c).

O texto citado está presente tanto no Projeto Político Pedagógico quanto no Regimento Escolar da instituição e a legislação mineira está em consonância com a Lei Nº 9.394/1996 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Por fazer parte do sistema estadual, a escola não pode ignorar essas orientações que, na prática, têm regularizado o fluxo escolar dos primeiros anos de escolarização das crianças, pois não permite a reprovação.

A Escola Estadual Santa Edith Stein ainda apresenta indicadores a serem melhorados, conforme apresentados na tabela 24. Os esforços empreendidos com a finalidade de melhorar os índices foram demonstrados no decorrer dessa seção. Eles constam no elemento de análise sobre a existência de uma estrutura de avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos.

Tabela 24 – Taxas de rendimento da E. E. Santa Edith Stein

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2010	95,30	4,60	0,10
2011	97,10	2,87	0,03
2012	94,50	5,30	0,20

Fonte: CONSED (2013).

A preocupação dos atores da escola com esses dados foi registrada no Projeto Político Pedagógico (MINAS GERAIS, 2013a, p.13) que definiu como meta para 2013 e 2014 uma redução tanto das taxas de evasão, quanto de repetência. Destaca-se, nessa intervenção, a estratégia de introduzir atividades ligadas à leitura e à escrita em todos os componentes curriculares, ou seja, fazendo um trabalho interdisciplinar.

2.3 Eficácia e efetividade das práticas da Escola Estadual Santa Edith Stein

Falcão Filho (1997), discutindo a qualidade das escolas, sugere uma metodologia que objetiva instrumentalizar os educadores (professores, gestores e equipe técnica) na definição e na procura da qualidade de suas práticas. Para o autor,

Definir quando uma ação na escola pode ser considerada de qualidade nos obriga a tentar identificar quais dimensões devem estar presentes nas ações desenvolvidas pelos educadores na escola. Identificadas essas dimensões, será possível então propor formas de operacionalizá-las, na prática de cada profissional em suas atividades diárias. (FALCÃO FILHO, 1997, p. 317).

As dimensões citadas são chamadas de condicionantes (política, humana e técnica), uma vez que são elas que condicionam a forma como os educadores atuam nas escolas. Já as dimensões condicionadas (efetividade, relevância, eficiência e eficácia), são assim chamadas porque as suas características decorrem das dimensões condicionantes. O conceito de eficiência é essencialmente econômico, pois trata da forma adequada de como se utiliza os recursos. Já a eficácia preocupa-se, em sua base, com os objetivos pedagógicos da escola. O autor ainda frisa que esses conceitos são insuficientes para determinar a qualidade de uma escola, visto que tratam “exclusivamente da realidade interna da escola, como se a sua qualidade fosse um assunto restrito ao seu contexto organizacional interno” (FALCÃO FILHO, 1997, p. 320). Os educadores Wittmann (1987) e Sander (1995) *apud* Falcão Filho (1997, p. 321) demonstraram que para se fazer uma análise qualitativa da escola seria necessário associar dois novos conceitos aos de eficiência e eficácia: relevância e efetividade.

Para Sander (1995),

(...) o conceito de efetividade supõe um compromisso real e verdadeiro com o alcance dos objetivos sociais e com o atendimento das demandas políticas da comunidade. A materialização desse compromisso exige da administração da educação um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e uma metodologia participativa. Quanto maior o grau de participação solidária dos membros da comunidade, direta ou indiretamente comprometidos com a administração da educação, maior será sua efetividade e maior sua capacidade política para responder concreta e imediatamente às necessidades e aspirações sociais. (...) A metodologia participativa tem a potencialidade de abrir as instituições educacionais e adaptá-las às características e necessidades da comunidade. (SANDER, 1995, p. 4).

Portanto, a efetividade de uma escola relaciona-se não somente ao ensinar bem o currículo proposto, muitas vezes, visto como potencialização de um futuro melhor para sua clientela. Alguns acreditam que nele se encerra o compromisso profissional da escola. No entanto, trabalha-se com a perspectiva de que a escola efetiva também tem compromissos de natureza social e econômica. Quando a instituição busca a equidade ou ensina conteúdos altamente significativos, atendendo ao imperativo de formação humana e

acadêmica, está num só tempo, preparando melhor seus alunos para a vida e para o enfrentamento do mundo do trabalho. Assim, a escola poderá exercer um papel altamente relevante para qualquer comunidade, fato esse que depende das expectativas que a clientela atendida tem em relação à instituição e da qualidade do retorno que conseguir receber da unidade educacional.

As ações da escola efetiva ultrapassam os limites impostos por um sistema que apenas privilegia a conquista de bons resultados e atende tão somente ao conceito de eficácia. Os profissionais de uma escola efetiva preocupam-se com os bons resultados sim, mas suas ações se sustentam em objetivos mais amplos e externos ao contexto escolar. Procuram cumprir o papel político de compromisso com as demandas concretas da comunidade, sejam quais forem. E, para isso, envolvem-se cada vez, abrindo canais diversos de participação, momentos estes em que terão condições objetivas de conhecer as reais expectativas da comunidade em relação à instituição escolar.

Wittmann (1987) *apud* Falcão Filho (1997, p. 322) incluiu no conceito de efetividade o de relevância. Para Sander (1995) *apud* Falcão Filho (1997, p. 322), relevância “é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor”. Para Falcão Filho (1997, p. 323), uma prática efetiva atende as demandas da sociedade, transformando-a em mais justa. Uma prática relevante acontece quando a escola e seus educadores conseguem atender sua clientela (família, alunos e todos que a procuram), de modo a satisfazer suas demandas no campo da educação.

Posto isto, Falcão Filho busca nos elementos – eficácia, eficiência, efetividade e relevância – uma metodologia que sirva para educadores avaliarem suas práticas e amplia o conceito de qualidade aplicado à educação. O autor considera que as ações de qualidade ultrapassam os limites da própria escola, vislumbrando, portanto, práticas intra e extramuros. Leva-se em consideração que as fronteiras das escolas foram estendidas e o grau de exigência aumentou, não bastando apenas que a unidade escolar simplesmente ensine os conteúdos tradicionais e que o aluno os aprenda.

Na perspectiva de Sander (1995) e Wittmann (1983), o quê ensinar e o como ensinar tornam-se tarefas altamente profissionais e pressupõem que todas as ações sejam bem planejadas e estruturadas, demandando assim

formação e treinamento constantes dos profissionais que atuam nas unidades de ensino. Além disso, há que se considerar que não basta qualquer tipo de treinamento ou capacitação. A qualidade importa e exige contextualização. E deve ser focalizada para atender aos propósitos e expectativas da comunidade em que a escola está inserida. É importante ressaltar que as ações de uma escola não servem para outra, ainda que localizada no mesmo município, ou atendendo clientela muito parecidas do ponto de vista econômico e social. Nesse sentido, Mello (1994) faz uma advertência quanto ao risco dos receituários, mesmo sendo experiências comprovadamente provenientes de escolas consideradas eficazes.

O perigo maior reside no fato de que conclusões descritivas favorecem visões burocráticas e estáticas da natureza das mudanças que seriam necessárias para melhorar o desempenho das escolas, podendo gerar políticas impositivas, definidas pela administração central dos sistemas de ensino de forma homogênea para todas as escolas. A história das reformas educacionais está repleta de exemplos desse tipo. Mudanças bem sucedidas numa escola ou região não produzem os mesmos resultados ou até produzem resultados inversos aos esperados. Isso acontece porque o equilíbrio entre os vários fatores constitutivos da dinâmica de cada escola não segue um padrão homogêneo e a modificação desse equilíbrio por meio da imposição de modelos predefinidos pode levar a desarticulações ou rupturas. (MELLO, 1994, p. 20).

Reconhecendo os limites de uma pesquisa não longitudinal que caracteriza este trabalho, mas também que houve rigor na descrição do caso e um olhar crítico sobre a realidade escolar; à luz dos conceitos de eficácia, eficiência, efetividade e relevância, foi possível reconhecer características de eficácia na Escola Estadual Santa Edith Stein.

O desempenho da instituição nas avaliações externas sinalizou a eficácia da escola, fato que com a descrição e a análise do caso foi demonstrado. Contudo, a questão da efetividade das ações da instituição deixou à mostra seus limites, perceptíveis na pouca inserção da escola na comunidade e na ausência de canais mais efetivos de participação dos alunos na instituição. A melhoria da relação entre a escola e a comunidade beneficiaria todos os envolvidos e legitimaria ainda mais sua presença na

região e poderia tirar maiores proveitos de sua condição, visto que possui uma clientela com características socioeconômicas melhores.

O próximo capítulo apresenta o Plano de Ação com algumas proposições direcionadas à unidade escolar pesquisada e à SRE/Divinópolis.

3 PLANO DE AÇÃO: A E. E. SANTA EDITH STEIN COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE

O caráter propositivo deste terceiro capítulo fundamenta-se nos elementos característicos de escolas eficazes que foram pesquisados na unidade foco de análise. Configura-se como um conjunto de procedimentos, ações e práticas que, pela análise apresentada no capítulo anterior, estariam relacionados aos resultados da escola nas avaliações em larga escala.

Este plano propõe implementar, na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis e nas escolas a ela jurisdicionadas, as boas práticas que caracterizam as escolas consideradas eficazes e que se mostraram em evidência na Escola Estadual Santa Edith Stein. Para atingir tal objetivo, leva-se em consideração que o Plano de Ação estará sujeito a adaptações, tendo em vista o contexto específico e único de cada unidade escolar. Portanto, sem qualquer caráter impositivo.

O plano também contempla ações direcionadas à própria escola e visa, com isso, alcançar aspectos que, com a investigação, foram considerados pontos com necessidade de melhoramento. As proposições buscam ampliar ainda mais a efetividade de suas práticas e aprimorar os processos internos de gestão. Portanto, o plano de intervenção considera dois tipos de ações (internas e externas) tendo como finalidade precípua melhorar o desempenho dos estudantes e, no conjunto, os resultados da SRE.

Para a efetivação das propostas será necessário fazer a sua divulgação entre os analistas educacionais (pedagogos e técnicos da SRE), os inspetores escolares e os diretores de todas as 132 escolas da jurisdição. Isso poderá ser oportunizado nas reuniões já previstas em calendário e realizadas em Divinópolis, cidade sede da Superintendência. Por questão de falta de espaço físico na sede da SRE, as reuniões gerenciais acontecem por grupos de cidades. A estratégia tem se mostrado viável, visto que a composição de grupos menores facilita as trocas, o repasse das informações e os cursos de formação e capacitação. Essa simples e eficiente ação independe de recursos financeiros extras a serem gastos com os gestores para locomoção ou diárias. Ressalta-se que ações que, porventura, onerem os cofres públicos podem dificultar ou até inviabilizar a divulgação da proposta. Nesse aspecto, a prática

é inovadora. As despesas com material impresso a ser gasto podem ser retiradas dos recursos já previstos como material de consumo da própria SRE.

Observa-se que todas as proposições do Plano de Ação, detalhadas a seguir, têm como referencial o estudo do caso de gestão descrito e analisado neste trabalho. Uma primeira iniciativa do autor é elencar as características-chave das escolas eficazes e os achados da pesquisa, assim como as ações e as práticas relacionadas a uma gestão também eficaz. Para tanto, o pesquisador assume a incumbência de elaborar o texto, com o formato de uma pequena cartilha que estará disponível no *site* da SRE. Nesse material, devem constar os onze fatores apontados por Sammons (2008, p. 351): liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, um ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola e uma organização orientada à aprendizagem. Também propõe-se fazer um reagrupamento dos elementos ligados à eficácia de uma escola, como proposto por Soares (2002, p. 13): infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, a governança da escola, os professores, a relação com as famílias, o clima interno e as características do ensino. Essas características serão acompanhadas de exemplos que apresentam ações concretas que as escolas podem realizar ou nelas se inspirarem.

3.1 Proposições internas: Escola Estadual Santa Edith Stein

O plano de intervenção direcionado à Escola Estadual Santa Edith Stein é composto de quatro proposições: reativação do grêmio estudantil e do laboratório de informática, ações direcionadas para uma maior integração escola-comunidade e proposta de desenvolvimento das competências do século XXI.

As proposições têm os seguintes objetivos: melhoramento ou aperfeiçoamento de certas práticas que já vem sendo desenvolvidas na escola, que é o caso da proposta de integração escola-comunidade. Quanto às proposições relacionadas ao grêmio estudantil, ao laboratório de informática e

ao desenvolvimento das competências do século XXI, encaixam-se no plano de intervenção como aquelas que ainda requerem implementação e representam lacunas na gestão da escola.

3.1.1 Proposição 1: Reativação do grêmio estudantil

Através do livro de ata do colegiado, pode-se ter conhecimento de um grêmio estudantil na escola, que existia num passado recente. O último registro de sua existência data de 2006, portanto, há quase oito não está em funcionamento na instituição.

A literatura confirma a importância da atuação dos grêmios estudantis para qualidade da educação. Martins (1999) reconhece seu valor:

(...) há o reconhecimento do importante papel deste espaço na formação da juventude, por meio de atividades como debates, apresentações artísticas e torneios esportivos. A afirmação de que o grêmio estudantil se constitui como efetiva possibilidade dos primeiros passos na vida social, cultural e política de muitos jovens, demonstra a relevância deste colegiado nos estabelecimentos de ensino. (MARTINS, 1999 *apud* NEVES, 2012, p. 62).

A partir da constatação de sua relevância para o desenvolvimento do aluno, faz-se necessária uma proposta que busque a reativação do grêmio estudantil na escola. Para isso, a comunidade escolar, num primeiro momento, deve ser conscientizada. Um passo determinante, para tanto, é a divulgação da importância do grêmio no passado da realidade escolar e a atuação efetiva dele nas decisões da escola. Num segundo momento, deve-se utilizar a estratégia de elencar o conjunto de ações que esses órgãos realizam e que, efetivamente, têm contribuído para o melhoramento do desempenho dos alunos e da dinâmica escolar.

No quadro 5 está sintetizada a proposição 1.

Quadro 5 - Síntese da Proposição 1: Reativação do grêmio estudantil

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Possibilidade de desenvolvimento de um maior protagonismo dos estudantes.	A partir de outubro de 2014.	Diretor da escola e especialistas.	Palestras de conscientização versando sobre a importância do órgão colegiado no processo de formação política e cidadã.	Custo baixo. Recurso do material de consumo da escola.	Acompanhamento pela equipe pedagógica da programação e das atividades desenvolvidas pelo órgão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

3.1.2 Proposição 2: Reativação do laboratório de informática e capacitação de professores para o uso das TICs

Esta pesquisa também constatou que o laboratório de informática tem funcionado como sala de vídeo. Desse modo, o espaço não está sendo utilizado de acordo com os fins para os quais deveria ser destinado. Há de se ressaltar que tal realidade não é um problema exclusivo da escola investigada. No exercício profissional do pesquisador, puderam ser observadas diversas realidades semelhantes em outras escolas da jurisdição. A pesquisa permitiu perceber que há consenso entre gestor, especialistas e professores quanto ao reconhecimento da relevância do uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Por outro lado, também percebeu-se uma aparente sensação de impotência diante dos obstáculos e das dificuldades de se colocar em funcionamento o laboratório de informática da escola.

A não utilização das novas tecnologias como recurso pedagógico importante coloca a escola na contramão de concepções que especialistas como Valente (2001) têm enfatizado: “a escola deve incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”. Por conseguinte, a relevância do problema justifica a mobilização de toda a comunidade escolar, envidando esforços no sentido de criação de espaços de aprendizagens mais robustos.

Posto isto, a proposta de intervenção inclui a reativação do laboratório de informática, a fim de que possa servir de ferramenta para melhoria do

ensino e da aprendizagem na escola. O processo deve ter um caráter colaborativo de forma que caberá à equipe gestora a promoção do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na instituição. De acordo com Reimers & Hamed (2012, p. 7), “um ator crítico na capacitação para a adoção das inovações tecnológicas é o gestor escolar”. Entretanto, compreende-se que é tarefa do professor, como orientador do processo educacional, incluir em sua prática pedagógica os diferentes recursos oportunizados pela *web*. Com a proposta, o laboratório de informática deixa de ser um espaço alternativo para reuniões, exibição de filmes, dentre outros eventos, e torna-se, efetivamente, um componente importante no processo didático-pedagógico de busca de excelência da qualidade educacional na unidade de ensino.

A alternativa se mostra viável e o contexto escolar tem facilitadores como: um espaço físico próprio, quantidade razoável de máquinas, uma parcela de professores que domina a tecnologia e a utiliza em atividades do cotidiano, mas fora do espaço da instituição. Por outro lado, os estudantes da escola são consumidores natos das novas tecnologias. Apesar dos desafios de ordem técnica, existem condições objetivas e concretas já elencadas que podem favorecer o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, dos alunos com maiores dificuldades educacionais. Acredita-se que a instituição tem grande chance de avançar nesse setor.

Um elemento dificultador para implementação da proposta é de ordem técnica. Por isso, há necessidade da intervenção de especialistas. Logo, a primeira ação da escola deveria ser contatar o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ligado à SRE solicitando assistência. O NTE é um órgão que conta “com uma equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (*hardware* e *software*)” (FARIA, 2007). Essa medida poderia ser formalizada pelo colegiado escolar através de ofício, acompanhado de um projeto escrito, consistente e detalhado, demonstrando a necessidade da sala de informática em condições adequadas de funcionamento, comprovando com isso que o espaço é imprescindível para a efetivação do projeto.

Uma vez colocado o laboratório em condições técnicas de funcionamento, os professores devem passar por um processo de capacitação.

Recomenda-se o treinamento com a equipe dividida em três grupos. A divisão pode adotar o critério de separação por níveis de conhecimento e domínio das novas tecnologias (básico, intermediário de avançado), formando pequenos grupos e até mesmo possibilitando obedecer à disponibilidade de horários dos docentes.

Como o processo todo tem um caráter colaborativo, os primeiros encontros podem ocorrer nas reuniões do módulo II e/ou nas horas reservadas para planejamento cumprido na escola. Os encontros podem se tornar momentos bastante produtivos, espaços em que os professores podem aprender e ensinar a melhor utilização das novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Uma estratégia possível: professores do nível intermediário ou avançado capacitarem seus pares do nível básico. Parece bastante viável também a possibilidade da escola firmar parcerias com empresas de informática da cidade, proporcionando níveis de aprendizados mais avançados na área.

Pensando em todas as fases da implementação do projeto, considerando as boas condições de funcionamento da escola, sua localização e, sobretudo, a clientela atendida, talvez seja esse o melhor momento da gestão escolar se articular mais com a toda a comunidade escolar e o seu entorno e firmar parcerias profícuas, relevantes e empreendedoras.

No quadro 6 está sintetizada a proposição 2.

Quadro 6 - Síntese da Proposição 2: Reativação do laboratório de informática e capacitação de professores para o uso das TICs

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Promoção do processo de ensino-aprendizagem através das TICs e garantia do desenvolvimento de uma das competências do século XXI.	A partir de outubro de 2014.	Técnicos do NTE, diretor, especialistas e professores da escola.	Treinamento e capacitação dos professores.	De acordo com informações do NTE, o custo é baixo.	Relatório dos professores sobre as atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

3.1.3 Proposição 3: Plano de integração escola-comunidade

Na descrição da escola, mostrou-se os esforços da equipe gestora e dos professores em fazer com que os pais ou representantes participem mais ativamente da vida escolar dos alunos. A propositura de uma ação direcionada nesse quesito pretende melhorar a interação, sobretudo, com aqueles pais mais ausentes da escola e que pouco dá assistência a seus filhos no processo educacional.

Esta terceira proposta de ação objetiva aproximar mais a escola das famílias e da comunidade em que está inserida. A estratégia leva em consideração que a interação escola-família e escola-comunidade é componente importante do trabalho dos atores que atuam na instituição. Por isso, deve ser melhor articulada. Espera-se que, com a ação a unidade de ensino se torne de fato um espaço de participação, diálogo, vivência de cidadania, solidariedade, liberdade e, sobretudo, de trocas.

Quanto aos riscos da ação proposta, Castro & Regattieri (2009) alertam para o fato de

(...) que a presença de familiares na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos. Uma escola que promove muitos e concorridos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino. (CASTRO & REGATTIERI, 2009, p. 38).

A citação faz referência apenas à participação familiar, mas pode ser ampliada para a comunidade como um todo, visto que há eventos em que outros atores são convidados a participar.

Para essa ação, sugere-se que os profissionais da escola, liderados pelo gestor, elaborem um *Plano de Metas e Ações* que, necessariamente, precisa da aprovação do colegiado escolar. No Plano, devem estar explicitados: justificativas, objetivos, estratégias e metas a serem alcançados num determinado período (por exemplo, mensal, bimestral) e formas de avaliação com indicadores de qualidade.

As metas e as estratégias devem ser exequíveis e focalizar-se sempre na pretensão de ampliar a participação das famílias e da comunidade no cotidiano da instituição. Para facilitar a avaliação, o Plano precisa conter elementos mensuráveis como o número de participantes (com os percentuais), valores em dinheiro previstos e gastos, dentre outros. Apesar das dificuldades de avaliação, elementos como o grau de satisfação da comunidade escolar em relação às ações realizadas e sua eficácia precisam ser contemplados. Todas as etapas do processo (da concepção à avaliação) devem ser divulgadas em locais visíveis.

A proposta estabelece, por gradação, quatro ações a saber:

- 1) Diagnóstico da realidade;
- 2) Os primeiros eventos;
- 3) Encontros temáticos: circuito de encontros e debates e
- 4) Estabelecimento de parcerias.

3.1.3.1 Ação 1: Diagnóstico da realidade

Visa a conhecer melhor a organização e a condição das famílias e do entorno. Essa etapa é contundente e necessária, visto que qualquer encaminhamento que se possa dar para implementação da proposta deve ser precedido de um diagnóstico claro do contexto da comunidade, ou seja, deve-se conhecer suas características sociais, econômicas e culturais e outros aspectos mais relacionados às formas de apoio para a escolarização. Esse diagnóstico pode ser feito através de instrumentos como questionários entregues aos alunos precedidos de discussões em sala de aula, fórum de debates relacionados ao tema com outros atores (técnicos e analistas da SRE, Secretaria de Educação do município, Conselho Tutelar). Pode-se também utilizar de muitos dados fornecidos pela revista contextual do SIMAVE.

3.1.3.2 Ação 2: Os primeiros eventos

Com essa ação, família e comunidade são convidadas para assistirem reuniões, participarem de palestras, festas, eventos esportivos e culturais na escola, iniciando-se assim uma maior aproximação. O cuidado devido com a organização desses momentos exige a participação dos diferentes atores da

unidade escolar. A liderança do gestor é componente imprescindível, uma vez que a ação exige forte mobilização da comunidade como um todo.

Para a efetivação do campo de ação, a escola necessita estabelecer um calendário de eventos que inclua, além das apresentações artísticas dos estudantes, atividades de interação com as famílias e a comunidade, tais como:

- a) Campeonatos e jogos esportivos: futsal, futebol, tênis, peteca etc.;
- b) Momentos culturais: exposições de trabalhos dos artistas plásticos da comunidade e
- c) Apresentações artísticas: música instrumental, cantores, bandas da comunidade, teatro, dança etc.

Sugere-se que, nos murais da escola, sejam expostos trabalhos dos alunos e fotos que contenham a história da comunidade, bairro, cidade, dos alunos e ex-alunos da instituição. Espera-se que, com esses tipos de eventos, os diferentes atores venham a conhecer melhor a cultura da escola e da comunidade, além de poderem melhor interagir.

3.1.3.3 Ação 3: Encontros temáticos: circuito de encontros e debates

Com essa ação, prevê-se a organização de encontros temáticos que podem ser chamados de “circuito de encontros e debates” com o objetivo de fortalecimento/aprofundamento das relações em curso. Sugerem-se estratégias como: identificação na comunidade de profissionais que possam falar sobre saúde, cultura, profissões, artes etc e criação de cursos e oficinas na escola com o objetivo de resgatar a cultura local e valorizar o saber comunitário.

3.1.3.4 Ação 4: Estabelecimento de parcerias

É o momento de identificar quais tipos de parcerias a escola pode estabelecer com a comunidade do entorno. Sugestão de opções possíveis, visto que estão presentes na comunidade são as academias, cursos de informática, inglês, pintura em tela, música, dentre outros.

No quadro 7 está sintetizada a proposição 3.

Quadro 7 - Síntese da Proposição 3: Plano de integração escola-comunidade

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Garantia de uma maior participação da comunidade no processo educacional.	Contínua. A partir de setembro de 2014.	Diretor da escola, especialistas, professores e demais funcionários.	Elaboração conjunta de um <i>Plano de Metas e Ações</i> .	Custo baixo. Recurso do material de consumo.	Verificação dos percentuais de participantes dos encontros

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

3.1.4 Proposição 4: Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI

Uma quarta proposta de ação direcionada à escola visa a uma maior efetividade das práticas que a instituição já vem desenvolvendo ao longo de sua história e está relacionada ao desenvolvimento das competências do século XXI. A justificativa para a implementação desta proposta está ligada ao fato de a escola ter melhores condições internas (infraestrutura, disciplina controlada, professores comprometidos e qualificados, gestão democrática) e extraescolares (condições socioeconômicas e culturais dos alunos). Considera-se que esse contexto escolar - descrito e analisado nos capítulos 1 e 2 - favoreça o desenvolvimento de atividades e projetos capazes de alavancar aprendizados mais significativos. Ora, num contexto em que as demandas não são problemáticas, podem-se obter resultados ainda mais expressivos, se forem oferecidas e exigidas novas perspectivas educacionais e oportunidades de capacitação. Para tanto, a proposta de ação passa por uma capacitação dos profissionais da escola.

A ação pode ser dividida em dois momentos. Primeiramente, oferece-se capacitação à equipe gestora da escola. O treinamento é de incumbência do autor da pesquisa. O material para a capacitação tem por base conteúdos e temáticas disponibilizadas pela disciplina Liderança Educacional e Competências para o Século XXI, do Professor Fernando Reimers, da Universidade Harvard. A bibliografia contempla também autores como Peter Senge que é considerado uma referência para a pedagogia contemporânea, além de um rico material disponível na *internet* referente às diversas competências e sobre a perspectiva das “escolas aprendentes”. Esse momento

inclui encontros realizados na própria escola, fora do horário de funcionamento, ou seja, à noite. A previsão é de haver dez encontros: seis, para estudo e discussão da parte teórica do tema e quatro, para estruturar um projeto de capacitação e implementação da proposta a ser realizada com os professores da escola. O segundo momento da ação requer a interferência da equipe gestora da escola que deverá capacitar os professores da instituição.

No curso, propõe-se discutir com os participantes a importância de introduzir, no currículo escolar, conteúdos, estratégias, metodologias destinadas a tornar a escola mais relevante para as necessidades do século XXI. De acordo com Reimers & Hamed (2012), “fazer as pessoas promoverem avanços em suas respectivas organizações é o desafio que se apresentam aos líderes” e a liderança pedagógica do diretor deve contribuir para que os estudantes adquiram as competências que mais irão importar para eles no cotidiano.

Os líderes escolares eficazes devem começar já tendo o fim em mente – e o fim das instituições educacionais é o de favorecer o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes dos alunos. O que os alunos devem aprender para se tornarem cidadãos trabalhadores e engajados, eficazes e produtivos no século 21? Obviamente eles devem ter conhecimentos nas disciplinas centrais: habilidade de comunicação, linguagem, matemática, ciências e estudos sociais. Também devem adquirir habilidades adicionais. (...) Os estudantes também precisam desenvolver habilidades para a cidadania e para a liderança em todas as comunidades das quais fazem parte – local, nacional e global. Além disso, pesquisas sociopsicológicas das últimas décadas demonstraram a importância de competências tais como resistência, perseverança, empatia e autocontrole. (REIMERS & HAMED, 2012, p. 3-4).

A capacitação pretende se efetivar basicamente através de oficinas em que serão apresentadas e discutidas as habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais e sobre as possibilidades concretas da escola poder estar desenvolvendo, no contexto da sala de aula, cada uma das competências.

No quadro 8 está sintetizada a proposição 4.

Quadro 8 - Síntese da Proposição 4: Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Possibilidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais dos alunos.	Fevereiro de 2015.	Pesquisador, diretor e especialistas.	Treinamento e capacitação. Elaboração de um minicurso.	Custo baixo. Recurso do material de consumo da escola.	Acompanhamento dos planos de curso e de aula dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

3.2 Proposições externas: Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis

No âmbito externo à escola, a proposta é direcionada para a equipe técnico-pedagógica da SRE/Divinópolis, ligada à Diretoria Pedagógica. Essa diretoria, como o nome indica, tem um trabalho mais direcionado à parte pedagógica das escolas. Ela é composta de uma pequena, mas vigorosa equipe de analistas educacionais: professores (lotados em escolas estaduais, mas estão em exercício na SRE) e técnicos (funcionários efetivos da SRE).

Pensar um plano exequível para a Superintendência não é tarefa fácil. Grande parte do trabalho executado pelos funcionários pertencentes à Diretoria Pedagógica necessita de recursos já comprometidos (diárias, passagens, utilização de veículos oficiais) para atendimento das unidades escolares jurisdicionadas à Superintendência. Portanto, para a exequibilidade da proposta necessita-se de ter ciência de que os recursos são escassos e também e de que conseguir liberação de recursos adicionais junto à SEE/MG é contar com o imprevisível e/ou o improvável.

A experiência do pesquisador na supervisão de gestão de pessoal da SRE demonstrou que, por diversos momentos, foi necessário mudar a estratégia, alterar calendários, cancelar compromissos, dentre outros, para atender demandas consideradas, para aquele momento, mais urgentes. É preciso cuidar para que a proposta de trabalho não gere desgastes desnecessários. Torna-se adequado, numa ação exequível, a constante

ponderação sobre a escassez de recursos básicos e, sobretudo, adicionais. Boa parte das ações cotidianas conta com a competência e boa vontade da equipe de analistas. Ressalta-se que os gestores, aos quais está subordinada a equipe, têm uma visão sistêmica e ampliada de educação e, geralmente, dão apoio às ações definidas.

As proposições externas são: Proposição 1, em que há uma discussão do estudo de caso “Escola Estadual Santa Edith Stein” e Proposição 2, criação do Repositório Digital de Projetos Eficazes, em que as escolas da SRE são convidadas a divulgarem os projetos desenvolvidos em seus contextos.

3.2.1 Proposição 1: Capacitação Escolas Eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”

Essa proposição é direcionada para analistas educacionais e gestores da SRE/Divinópolis. A proposta passa por várias etapas. A primeira, necessariamente, visa a apresentar os resultados da pesquisa, discutindo as características-chave das escolas eficazes e as boas práticas presentes na escola pesquisada. A segunda exige que o pesquisador, inspetores e analistas educacionais tragam essa discussão para os diretores das escolas pertencentes à SRE.

A concepção inicial enseja que as escolas também discutam boas práticas, tendo como parâmetros escolas consideradas eficazes. Cria-se um momento oportuno de conhecimento e discussão das características-chave dessas instituições.

Espera-se que, a partir de um robusto treinamento e de capacitação dos diretores, tenham-se subsídios teóricos e práticos para que na comunidade escolar, possa-se discutir e propor melhorias. Para tanto, pretende-se que sob uma boa liderança, a comunidade escolar elabore um projeto que tenha como objetivo principal melhorar algum indicador de qualidade de sua escola. A saber: reduzir as taxas de evasão escolar, melhorar o rendimento nas avaliações internas em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como base as avaliações diagnósticas do PAAE. Todo esse movimento seria acompanhado pelos inspetores escolares, analistas educacionais e gestores da SRE/Divinópolis. No quadro 9 está sintetizada a proposição 1.

Quadro 9 - Síntese da Proposição 1: Capacitação Escolas Eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”

Etapas/Ações	Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo
Apresentação dos resultados da pesquisa para a Diretora da SRE, funcionários da Diretoria Pedagógica e inspetores escolares. Proposição 1: Capacitação Escolas eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein” .	Garantia de que a equipe pedagógica e a diretoria conheçam a proposta a ser implementada.	Novembro/ Dezembro de 2014. Novembro: dois momentos. Dezembro: dois encontros.	Pesquisador que é analista educacional na SRE.	Através de quatro encontros às segundas-feiras.	Baixo custo. Apenas despesa com a reprodução de material, já prevista no consumo da SRE.
Capacitação dos diretores das escolas estaduais da SRE. Proposição 1: Capacitação Escolas eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”.	Possibilidade de conhecimento das características-chave das escolas eficazes. Divulgação de boas práticas.	Entre janeiro e abril de 2015.	Pesquisador, inspetores escolares e analistas educacionais.	Através de quatro encontros de planejamento na SRE.	Baixo custo. Recursos do material de consumo da SRE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

3.2.2 Proposição 2: Repositório Digital de Projetos Eficazes

Essa proposição refere-se à criação de um “Repositório Digital de Projetos” ¹³. Os responsáveis pelo desenvolvimento do repositório são os funcionários do NTE. Com esse repositório, todas as escolas interessadas podem cadastrar seus projetos ou ter acesso aos já disponibilizados no ambiente interno virtual (*intranet*) da escola ou da SRE/Divinópolis. O repositório será organizado por temáticas como: Integração escola-comunidade, escola-família; Utilização das TICs; Gestão inovadora;

¹³ Repositório digital: “compreende-se que os repositórios digitais são constituídos por um sistema de informação que permite armazenar, organizar e compartilhar diferentes tipos de materiais, a fim de proporcionar um acesso transparente e democrático” (VIANA, 2013, p.105 apud AFONSO et al., 2011).

Apropriação dos resultados de avaliações externas; Órgãos colegiados, dentre outros.

Entende-se que com a proposição, a disseminação de boas práticas venha a se efetivar com maior frequência e de uma forma mais ágil e criativa. Ainda oportuniza a criação de um ambiente de maior comunicação e cooperação entre os gestores da SRE/Divinópolis, visto que as escolas têm a oportunidade não somente de replicar experiências, mas também mostrar o trabalho desenvolvido para um grupo maior de unidades.

No quadro 10 está sintetizada a proposição 2.

Quadro 10 - Síntese da Proposição 2: Repositório Digital de Projetos Eficazes

Ação	Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Criação de um Repositório Digital de Projetos para as escolas da SRE/Divinópolis.	Garantia de ampla divulgação de boas práticas na SRE.	A partir de maio de 2015.	Técnicos do NTE, diretores das escolas, gestores, analistas e inspetores escolares.	Cadastramento de projetos desenvolvidos pelas escolas da SRE.	Sem custo.	Monitoramento realizado pelos analistas/técnicos e inspetores escolares da SRE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

No quadro 11 pode-se visualizar as proposições já detalhadas.

Quadro 11 – Proposições internas e externas

Proposições internas	1. Reativação do grêmio estudantil. 2. Reativação do laboratório de informática e capacitação de professores para o uso das TICs. 3. Plano de integração escola-comunidade. 4. Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI.
Proposições externas	1. Capacitação dos analistas educacionais e gestores da SRE/Divinópolis. Proposição 1: Capacitação Escolas Eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”. 2. Proposição 2: criação do Repositório Digital de Projetos Eficazes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Há que se considerar que o dinamismo das instituições escolares e da SRE não permite fixar rigidamente o início das ações aqui propostas. As datas citadas no Plano de Ação consideram as programações fixadas nesse momento pelos gestores educacionais da SEE/MG e da SRE, podendo assim sofrer alterações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, apresentou-se a descrição de ações e práticas realizadas na Escola Estadual Santa Edith Stein, tomando-se como categoria de análise elementos de sínteses de eficácia escolar apontados no trabalho do GAME (UFMG). A tentativa era compreender os processos e as dinâmicas estabelecidos naquela instituição e como eles poderiam ser associados, em certa medida, aos resultados das avaliações do SAEB (IDEB) e do SIMAVE (PROEB/PROALFA) ao longo de uma série histórica.

Partiu-se do pressuposto de que somente as características socioeconômicas e culturais dos alunos seriam insuficientes para explicar os resultados da instituição nas avaliações em larga escala. Os fatores intraescolares – a gestão eficaz, um projeto pedagógico consistente, alinhado com as demandas da clientela atendida, uma equipe de professores altamente qualificada, práticas pedagógicas de excelência – poderiam ser também elementos explicativos de eficácia da unidade escolar. Soma-se ainda a esses fatores, a valorização da escola por parte da comunidade, reconhecimento que poderia ser fruto do trabalho desenvolvido pelos atores da instituição. Acreditava-se que se não houvesse uma valorização da escola pela comunidade, os pais poderiam optar por uma escola da rede privada, ou mesmo pública, mais próxima de suas residências. Na cidade, no bairro, onde a instituição está localizada, são muitas as opções de escolha da escola pela comunidade.

Com relação à gestão escolar, buscaram-se evidências, sobretudo, quanto a um maior ou menor envolvimento da equipe gestora com as questões pedagógicas e administrativas da escola. Ficou evidenciado o forte compromisso dessa equipe com a dimensão pedagógica da escola, mas sem deixar de atender às diversas demandas de natureza administrativa que a função exige. A equipe pedagógica da escola, liderada pelo diretor, realiza um trabalho de constante suporte, acompanhamento e monitoramento da rotina do trabalho do professor.

Quanto à equipe de docentes, constatou-se que a instituição possui professores qualificados e comprometidos com o Projeto Político Pedagógico da escola. Os docentes têm desenvolvido bons projetos pedagógicos ao longo

da história da instituição, buscado fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Eles tomam por base os resultados obtidos a partir das avaliações externas (PROEB/PROALFA), portanto, têm demonstrado consciência dos objetivos mais importantes do SIMAVE. Elemento importante de análise evidenciado também foi a alta expectativa demonstrada pela categoria em relação aos estudantes da escola. Percebeu-se, claramente, que a equipe confia na capacidade e potencialidades dos seus alunos.

Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, pode-se concluir que vão ao encontro de estudos e pesquisas sobre eficácia escolar. Entretanto, perceberam-se pontos a serem melhorados na instituição, como a necessidade de reativação do laboratório de informática, tendo em vista uma ampliação do desenvolvimento de competências necessárias na atual conjuntura socioeconômica e cultural. Alia-se a isso, a ausência de canais mais efetivos de participação dos estudantes e da comunidade escolar como um todo, visto que os eventos em que a comunidade é convidada a participar têm características marcadamente ocasionais e/ou pontuais.

A respeito da valorização da escola pela comunidade, não se aprofundou muito na questão, devido aos limites e objetivos da pesquisa que atinha-se a investigar as formas de apoio para escolarização e as características socioeconômicas e culturais. No trabalho, tentou-se demonstrar o esforço da escola em conseguir esse apoio e as dificuldades para sua efetivação. Todavia, apesar das dificuldades, entendeu-se que a escola é valorizada pela comunidade, fato evidenciado no investimento de muitos pais em transporte escolar para garantir que seus filhos estudem na instituição. Se por um lado, a condição social, econômica e cultural é um forte preditor de melhor resultado educacional, por outro lado, considera-se que a Escola Estadual Santa Edith Stein muito tem se esforçado para corresponder às expectativas da clientela, desenvolvendo um trabalho cujo foco central é o sucesso do aluno. E, o sucesso da escola tem sido essa simetria.

Na descrição da escola, nota-se que práticas simples podem fazer grande diferença e melhorar os resultados da escola pública, mas tais práticas devem ser articuladas de forma que todos os atores tenham conhecimento dos objetivos centrais da instituição educacional, inscritos no seu Projeto Político Pedagógico. Isso pressupõe uma gestão que valorize o diálogo, a

transparência e um trabalho de comunicação diuturna, intencional e planejada. Saber aonde se quer chegar pode ser até bem entendido por todos, mas fazer com que todos caminhem numa mesma direção é um desafio posto ao gestor, o grande orquestrador da escola.

Faz-se necessário pontuar que os estudos sobre eficácia escolar podem contribuir para a melhoria da educação, na medida em que ajudam a compreender os fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos. A motivação para a concretização do trabalho partiu dessa concepção. Portanto, espera-se que este trabalho contribua ainda mais para melhoria da escola pesquisada, ampliando suas possibilidades de sucesso e enquanto proposta de modelo de gestão para as escolas jurisdicionadas à SRE/Divinópolis.

Há ainda que se considerar que o presente estudo é pioneiro na SRE. Por conseguinte, analistas e gestores lotados nesse órgão estadual passam a ter um referencial teórico que contemple uma realidade educacional mais próxima do seu contexto de atuação. Acredita-se também que com a pesquisa e o Plano de Ação, esses profissionais podem influenciar de forma positiva parte dos trabalhos educacionais realizados e também contribuir para que todas as unidades escolares possibilitem aprendizagens mais consistentes e significativas. Entretanto, cabe ressaltar que devido à complexidade de fatores que envolvem o contexto escolar, aliada às limitações metodológicas desta pesquisa (não longitudinal), não se pode fazer quaisquer generalizações sobre o sistema escolar em que está inserida a unidade investigada. Esse fato demonstra a necessidade de outras pesquisas que contemplem, por exemplo, um número maior de escolas com diferentes desempenhos acadêmicos e contextos socioeconômicos e culturais. Reconhece-se que esta pesquisa contribui minimamente para o desenvolvimento do tema acadêmico, porém, tem pretensões não tão modestas que é colocar em debate a questão da qualidade educacional no contexto da SRE/Divinópolis.

Como últimas considerações, cabe ressaltar sobre as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento acadêmico e profissional do mestrando. Pode-se afirmar que o formato desse mestrado é uma oportunidade objetiva e substantiva de produzir melhorias na educação pública no contexto do trabalho desempenhado, aliado à possibilidade de aumentos salariais, previstos no

Plano de carreira dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. O conhecimento acadêmico adquirido pode dar sustentação teórica às muitas capacitações realizadas e decisões a serem tomadas no cotidiano, não somente como profissional, mas também como cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007a.

_____. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 45, p. 25-48, jun. 2007b.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. 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.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estados @ – Minas Gerais**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg#>>. Acesso em: 05 set. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portal INEP. **Ideb 2011**: Brasil continua a avançar. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 482, 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União. Brasília – DF, 2013a. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm>. Acesso em: 17 fev. 2013.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fundação João Pinheiro (FJP). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. **Perfil Municipal – Divinópolis, MG.** (2010). 2013b. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/divinopolis_mg#idh>. Acesso em: 05 set. 2013.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: Origens e Trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRITO, Márcia de Sousa Terra. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares.** Brasília: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); Ministério da Educação (MEC), 2009.

COELHO, Salete de Belém Ribas; LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica lato sensu.** Belém, v. 3, n. 1, p. 1-10, mar. 2008.

CONSED. **Prêmio de Gestão Escolar 2013.** Escola Estadual São Francisco de Assis, 2013.

FALCÃO FILHO, José Leão M. A qualidade na escola. **XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, Porto Alegre, 1997.

FARIA, Súsan. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Núcleos de tecnologia educacional estão em todo o país.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=7590&option=com_content&task=view> Acesso: 25 abr. 2014.

FIRESTONE, William A. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 335-382.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto.** 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 27 out. 2013.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no Ensino Fundamental Brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, out./dez. 2008, v. 16, n. 61, p. 625-637.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun., 2007.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Goeffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 411-424.

LIMA, Gabriela dos Santos Pimenta; NEVES, Marina do Nascimento; MELO, Manuel Palácios da Cunha e. O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Perspectiva do Trabalho de uma equipe regional: avaliando a implementação da política. In: MELO, Manuel Palácios da Cunha e; LIMA, Ana Paula de Melo; MACHADO, Carla Silva; CARVALHO, Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de; MAGALDI, Juliana Alves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ROMERO, Sheila Rigante (Orgs.). **Casos de gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional**, Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2013.

LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza** – CE. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, Fortaleza, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: LÜCK, Heloísa (Org.). **Em Aberto: Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas Eficazes: Um tema revisitado**. Cadernos de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação (MEC) /Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Série Atualidades Pedagógicas: 6. 1994.

MINAS GERAIS. **Plano de Intervenção Pedagógica**. 2012a.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. 2013a.

_____. Governo do Estado de Minas Gerais. **Decreto Nº 45. 849, 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte – MG, 2011a. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Ofício GS Circular Nº 001801/2013 de 6 de junho de 2013**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/2013. Belo Horizonte – MG, 2013b. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/05-08-13-oficio-hora-atividade.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 1.812, de 22 de março de 2011**. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte – MG, 2011b. Disponível em: <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 2.034, de 14 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2012b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD77EFEF7-1974-4623-86BD-871FEBDC06DD%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%202034.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte – MG, 2012c. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=5060>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução Nº 2.253, de 09 de janeiro de 2013**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte – MG, 2013c. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/janela.php?pasta=files&arquivo=4261>>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE/PROEB 2012. **Revista da Gestão Escolar**. 2012d. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_GESTAO_2012.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)**. (s.d.c). Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>>. Acesso em 20 fev. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). **Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Resultados Contextuais.** (s.d.d). Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-antigos/resultados-contextuais/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Secretaria Regional de Educação. SRE DE DIVINÓPOLIS. **Arquivos diversos da Diretoria de Pessoal.** (s.d.e). Acesso: 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 2007.

MORTIMORE, Peter; HILLMAN, Josh. As características-chave das escolas eficazes: Uma resposta a “Mascateando ficções para agradar o público”. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 388-392.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão de sistemas escolares: quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed.). **Políticas educacionais e coesão social:** uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, p. 1-38, 2008.

NEVES, Karina Hernandes. **IDEB: O caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, António. **As Organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, p. 13-43, 2011.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro – a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES.** – Estudo Longitudinal – Geração Escolar 2005 – Polo Rio de Janeiro. 323p. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS. **Portal da Cidade.** (s.d.). Disponível em: <<http://www.divinopolis.mg.gov.br/portal/paginas/acidade.php>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. SETTRANS. **Projeto Áreas Escolares.** Estudo de caso, 2012.

QEdu. **Home do Site**.(s.d). Disponível em: <www.qedu.org.br> Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Brasil. Minas Gerais. Divinópolis. Escola Estadual São Francisco de Assis.** 2013b. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/159541-ee-sao-francisco-de-assis/contexto?rede=todas>> Acesso em: 05 set. 2013.

REIMERS, Fernando M.; HAMED, Zachary M. **Liderando escolas e a inovação educacional através do uso de tecnologia.** Juiz de Fora: CAED/UFJF, jul. 2012.

REZENDE, Wagner Silveira; DULCI, João Assis; PAULA, Túlio Silva de; CANDIAN, Juliana Frizzoni; PINTO, Raul Magalhães. Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: Uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação. **Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora – MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 1, n. 2. 2012.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 335-382.

SANDER, Benno. **Administração da educação e relevância cultural.** 1995. Disponível em: <http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21>. Acesso em: 29 mar. 2014.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **A relação entre o Projeto Pedagógico e a aprendizagem dos alunos em escolas participantes do projeto GERES em Belo Horizonte.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar.** Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Josiane Cristina da Costa; PAULA, Kelmer Esteves de; MESQUITA, Lina Kátia. Um estudo sobre a política de divulgação de resultados da Prova Brasil. In: MELO, Manuel Palácios da Cunha e; LIMA, Ana Paula de Melo; MACHADO, Carla Silva; CARVALHO, Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de; MAGALDI, Juliana Alves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ROMERO, Sheila Rigante (Orgs.). **Casos de gestão:** Políticas e situações do cotidiano educacional, Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2013.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

SOARES, José Francisco. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. UFMG. Belo Horizonte: Segrac Editora e Gráfica, 2002.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

SOARES, José Francisco; RESENDE, Maria Augusta Monteiro. Estudando os resultados dos alunos para melhorar a escola. **Caderno do Professor**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. n. 14, Out. 2006.

TEIXEIRA, Renata Mota; GUEDES, Wallace Andrioli; OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves. In: MELO, Manuel Palácios da Cunha e; LIMA, Ana Paula de Melo; MACHADO, Carla Silva; CARVALHO, Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de; MAGALDI, Juliana Alves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ROMERO, Sheila Rigante (Orgs.). **Casos de gestão**: Políticas e situações do cotidiano educacional, Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2013.

UOL Educação. **Veja quais são as melhores escolas públicas de Minas Gerais segundo o Ideb 2011**. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/15/veja-quais-sao-as-melhores-escolas-publicas-de-minas-gerais-segundo-o-ideb-2011.htm>>. Acesso em: 5 set. 2013.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **As Diferentes Dimensões do Aprender**. v. 4, n. 15. nov. 2000/jan. 2001, Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2013.

VIANA, Hamilton Edson. **Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

APÊNDICE A –

Alguns dados dos municípios circunscritos à SRE/Divinópolis

Cidade	População	IDHM	IDEB/Nº Escolas Estaduais	Economia
Araújos	Sua população é de 7 884 habitantes (2010)	0,755 (2000)	Anos iniciais: 6,8 e Anos finais: 4,6. Possui apenas uma escola estadual.	A cidade de Araújos tem a economia baseada nas indústrias têxtil, calçadista e na Agropecuária.
Arcos	Sua população em 2010 é de 36.582 habitantes.	0,749 (2000)	Anos Iniciais: 5,8 e Anos finais: 4,4. Possui 6 escolas estaduais.	Mineração (calcário), setor serviços e de comércio
BambuÍ	População: 22.709 habitantes (2010)	0,788 (2000)	Anos Iniciais: 6,5 e Anos finais: 4,7. Possui 4 escolas estaduais.	A principal produção mineral de Bambuí é a extração de caulim, e a agrícola é o café, arroz, milho e soja.
Carmo da Mata	População: 10 927 habitantes (2010)	0,743 (2000)	Anos Iniciais: 6,1 e Anos finais: 5,0. Possui apenas uma escola estadual.	Setor agropecuário e comércio.
Carmo do Cajuru	População de 20 018 habitantes (2010)	0,774 (2000)	Anos Iniciais: 6,2 e Anos finais: 5,2. Possui 6 escolas estaduais.	Indústria moveleira, comércio e agropecuária.
Carmópolis de Minas	População: 17 050 habitantes (2010)	0,749 (2000)	Anos Iniciais: 6,4 e Anos finais: 4,7. Possui apenas 2 escolas estaduais.	Atividades agropecuárias, comércio e poucas indústrias.
Cláudio	População: 25 636 habitantes (2010)	0,735 (2010)	Anos Iniciais: 6,9 e Anos finais: 5,6. Possui 6 escolas estaduais.	Setor agropecuário (destaque para o café), comércio, indústria.
Córrego Danta	População: 3 391 habitantes (2010)	0,652 (2000)	Anos Iniciais: 6,9 e Anos finais: 3,9. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário (destaque para o café, cana, milho).
Iguatama	População: 8 031 habitantes (2010)	0,786 (2000)	Anos Iniciais: 6,2 e Anos finais: 4,4. Possui uma escola estadual.	Atividade agropecuária.

Itaguara	População: 12 371 habitantes (2010)	0,743 (2000)	Anos Iniciais: 6,7 e Anos finais: 5,0. Possui 3 escolas estaduais.	Setor agropecuário e comércio.
Itapeçerica	População: 21 377 habitantes (2010)	0,763 (2000)	Anos Iniciais: 6,1 e Anos finais: 4,7. Possui 8 escolas estaduais.	A economia do município se baseia na extração mineral (grafite), na agropecuária e no turismo.
Itatiaiuçu	População: 9 938 habitantes (2010)	0,727 (2000)	Anos Iniciais: 5,9 e Anos finais: 4,9. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário e comércio.
Itaúna	População: 85 396 habitantes (2010)	0,823 (2000)	Anos Iniciais: 6,7 e Anos finais: 5,2. Possui 12 escolas estaduais.	A economia itaunense tem destaque nos setores de mineração, siderurgia, usinagem, têxtil.
Japaraíba	População: 3 950(2010)	0,753 (2000)	Anos Iniciais: 7 e Anos Finais: 5,7. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário.
Lagoa da Prata	População: 45 999 habitantes (2010)	0,763 (2000)	Anos Iniciais: 7 e Anos finais: 5. Possui 8 escolas estaduais.	Atividades agropecuárias, comércio, turismo.
Luz	População: 17 492 habitantes (2010)	0,801 (2000)	Anos Iniciais: 6,4 e Anos finais: 5,1. Possui 4 escolas estaduais.	Setor agropecuário e comércio.
Medeiros	População: 3 444 habitantes (2010)	0,792 (2000)	Anos Iniciais: 6 e Anos finais: 5,3. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário. É um dos municípios integrantes do Circuito da Serra da Canastra.
Moema	População: 7 028 habitantes (2010)	0,773 (2000)	Anos Iniciais: 7 e Anos Finais: 4,9. Possui 2 escolas estaduais.	Setor agropecuário.
Nova Serrana	População: 79 174 habitantes (estimativa para 2012). Nova Serrana é a cidade que mais cresceu em Minas Gerais nos últimos 10 anos.	0,801 (2000)	Anos Iniciais: 6 e Anos finais: 4,9. Possui 7 escolas estaduais.	Indústria calçadista e comércio. Em 2004, era responsável pela produção de 55% dos calçados esportivos do Brasil, firmando-se como o terceiro polo calçadista do país.

Oliveira	População: 41 181 habitantes (estimativa para 2013)	0,770 (2000)	Anos Iniciais: 6 e Anos finais: 4,7. Possui 7 escolas estaduais.	A economia da cidade é baseada principalmente no setor de serviços (Terciário). No setor industrial (Secundário), se destacam a Baptista de Almeida (Fábrica de balas e caramelos Santa Rita) e a Kromberg & Schubert (multinacional alemã).
Pains	População: 8 014 habitantes (2010)	0,783 (2000)	Anos Iniciais: 6,7 e Anos Finais: 5,1. Possui 2 escolas estaduais.	Tem como base de sua economia a extração de calcário.
Passa Tempo	População: 8.199 habitantes (2010)	0,769 (2000)	Anos Iniciais: 7,1 e Anos finais: 4,8. Possui uma escola estadual.	Atividades agropecuárias e artesanato.
Pedra do Indaia	População: 3.878 habitantes (2010)	0,708 (2000)	Anos Iniciais: 6,5 e Anos finais: 5,6. Possui 2 escolas estaduais.	Atividade agropecuária.
Perdigão	População: 8.912 habitantes (2010)	0,794 (2000)	Anos Iniciais: 6,2 e Anos finais: 4,6. Possui uma escola estadual.	Sua economia ganhou destaque na produção de calçados; tendo hoje devidamente registradas 102 fábricas. Setor agropecuário.
Piracema	População: 6.406 habitantes (2010)	0,710 (2000)	Anos Iniciais: 6,1 e Anos finais: 4,4. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário.
Santo Antônio do Monte	População: 25.989 habitantes (2010)	0,799 (2000)	Anos Iniciais: 7 e Anos finais: 4,8. Possui 4 escolas estaduais.	Indústria de fogos de artifício e setor agropecuário.
São Gonçalo do Pará	População: 10.405 habitantes (2010)	0,744 (2000)	Anos Iniciais: 6,4 e Anos finais: 5,3. Possui 2 escolas estaduais.	Setor agropecuário.
São Sebastião do Oeste	População: 5.805 habitantes (2010)	0,746 (2000)	Anos Iniciais: 6,3 e Anos finais: 5,1. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário.
Tapiraí	População: 1.873 habitantes (2010)	0,739 (2000)	Anos Iniciais: 4,9 (2009) e Anos finais: 4 (2009) Sem dados em 2011. Possui uma escola estadual.	Setor agropecuário.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do QEdU. e MINAS GERAIS (s.d.e).

APÊNDICE B – Questionário para o (a) professor (a) dos anos iniciais

 	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	
Questionário para o (a) professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Prezado (a) professor (a), O questionário que se segue é parte integrante da pesquisa que realizo para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF, intitulada “Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG”. Esse estudo busca conhecer as práticas e procedimentos realizados nesta unidade escolar e compreender em que medida eles corroboram para os resultados exitosos da escola. Sua colaboração, fornecendo respostas às questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido. Será garantido o sigilo quanto à sua identificação.	
I – Perfil	
1. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino	
2. Faixa etária: ☐ 20 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ mais de 55 anos	
II – Formação Profissional	
1. Qual a sua formação? (Assinale uma ou mais alternativas) ☐ Magistério ☐ Graduação (Licenciatura) ☐ Graduação (Bacharelado)	
2. Qual a sua última formação? ☐ Magistério ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado	
3. Há quanto tempo se formou? ☐ Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos	
III – Atuação Profissional	
1. Anos em que leciona: (Assinale uma ou mais alternativas) ☐ 1º ao 5º ☐ 6º ao 9º ☐ 1º ao 3º ano do Ensino Médio	
2. Você leciona em escola (s) da (s) rede (s)? ☐ Pública estadual ☐ Pública municipal ☐ Privada	
3. Tempo de experiência na docência: ☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 5 a 8 anos ☐ 8 a 10 anos ☐ mais de 10 anos	

IV – Questões

1. Assinale os documentos teóricos que fundamentam o desenvolvimento do seu trabalho:

- () Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais
 () Cadernos da SEE-MG elaborados pelo CEALE-UFMG
 () CRV – Centro de Referência do Professor/Site SEE-MG
 () Proposta Curricular preliminar da SEE-MG
 () Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala
 () Outros.: _____

2. Os alunos da escola são preparados para participar das avaliações externas (Prova Brasil/PROALFA)?

- () Sim () Não

Comentário: _____

3. Na escola, de que forma são divulgados os resultados das Avaliações Externas (Prova Brasil/ PROALFA) aos professores?

- () Através de Seminários, Cursos, Reuniões
 () Apenas através da disponibilização do material impresso
 () Através de estudos realizados na escola
 () Não houve divulgação na escola em que trabalho

4. Por quem esses resultados são divulgados?

- () Diretor () Especialista
 () Diretor e especialista () Não houve divulgação dos resultados

5. Como você avalia o seu conhecimento acerca das avaliações externas? (Pressupostos, boletins, matrizes, resultados)

- () Ótimo () Bom () Regular () Não conheço

6. Em relação à utilização da proposta curricular da SEE-MG, você considera que os professores:

- () Utilizam a proposta na íntegra
 () A utilizam, porém, complementa com outras propostas
 () Utilizam pouco a proposta pedagógica
 () Não utilizam a proposta pedagógica

7. Como a gestão escolar contribui para o desenvolvimento Pedagógico da escola?

8. Como são efetivados os encontros pedagógicos em sua escola e quais são os assuntos abordados?

9. Para você, quais fatores tem contribuído para o resultado positivo da escola nas avaliações externas?

APÊNDICE C – Questionário para o (a) professor (a) dos anos finais

 	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	
Questionário para o (a) professor (a) dos anos finais do Ensino Fundamental	
Prezado (a) professor (a), O questionário que se segue é parte integrante da pesquisa que realizo para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF, intitulada “Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG”. Esse estudo busca conhecer as práticas e procedimentos realizados nesta unidade escolar e compreender em que medida eles corroboram para os resultados exitosos da escola. Sua colaboração, fornecendo respostas às questões abaixo, será de grande importância ao estudo pretendido. Será garantido o sigilo quanto à sua identificação.	
I – Perfil	
1. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino	
2. Faixa etária: ☐ 20 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ mais de 55 anos	
II – Formação Profissional	
1. Qual a sua formação? (Assinale uma ou mais alternativas) ☐ Magistério ☐ Graduação (Licenciatura) ☐ Graduação (Bacharelado)	
2. Qual a sua última formação? ☐ Magistério ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado	
3. Há quanto tempo se formou? ☐ Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos	
III – Atuação Profissional	
1. Anos em que leciona: (Assinale uma ou mais alternativas) ☐ 1º ao 5º ☐ 6º ao 9º ☐ 1º ao 3º ano do Ensino Médio	
2. Você leciona em escola (s) da (s) rede (s)? ☐ Pública estadual ☐ Pública municipal ☐ Privada	
3. Tempo de experiência na docência: ☐ 1 a 3 anos ☐ 3 a 5 anos ☐ 5 a 8 anos ☐ 8 a 10 anos ☐ mais de 10 anos	

IV – Questões

1. Assinale os documentos teóricos que fundamentam o desenvolvimento do seu trabalho:

- ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais
☐ Cadernos da SEE-MG elaborados pelo CEALE-UFMG
☐ CRV – Centro de Referência do Professor/Site SEE-MG
☐ Proposta Curricular preliminar da SEE-MG
☐ Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala
☐ Outros.: _____

2. Os alunos da escola são preparados para participar das avaliações externas (Prova Brasil/PROEB)?

- ☐ Sim ☐ Não

Comentário: _____

3. Na escola, de que forma são divulgados os resultados das Avaliações Externas (Prova Brasil/ PROEB) aos professores?

- ☐ Através de Seminários, Cursos, Reuniões
☐ Apenas através da disponibilização do material impresso
☐ Através de estudos realizados na escola
☐ Não houve divulgação na escola em que trabalho

4. Por quem esses resultados são divulgados?

- ☐ Diretor ☐ Especialista
☐ Diretor e especialista ☐ Não houve divulgação dos resultados

5. Como você avalia o seu conhecimento acerca das avaliações externas? (Pressupostos, boletins, matrizes, resultados)

- ☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Não conheço

6. Em relação à utilização da proposta curricular da SEE-MG, você considera que os professores:

- ☐ Utilizam a proposta na íntegra
☐ A utilizam, porém, complementa com outras propostas
☐ Utilizam pouco a proposta pedagógica
☐ Não utilizam a proposta pedagógica

7. Como a gestão escolar contribui para o desenvolvimento Pedagógico da escola?

8. Como são efetivados os encontros pedagógicos em sua escola e quais são os assuntos abordados?

9. Para você, quais fatores tem contribuído para o resultado positivo da escola nas avaliações externas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os gestores

	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	
Roteiro de Entrevista: Gestores e Vice-diretora	
I – Identificação	
1. Há quanto tempo está na função?	
2. Você tem experiência na docência? Se afirmativa, em qual etapa da educação?	
II – Formação Profissional	
1. Qual a sua formação registrada inicialmente em cursos de longa duração?	
2. Qual a sua última formação registrada oficialmente em cursos de longa duração?	
3. Há quanto tempo se formou?	
III – Algumas Temáticas	
1. Como e por quem é construída a proposta curricular em sua escola?	
2. Como você avalia o seu conhecimento em relação à proposta curricular da Escola? Por quê?	
3. Como e por quem é realizado os processos da dimensão administrativa e financeira da escola?	
4. De que parte da gestão você mais se ocupa? Como é feita a distribuição das atribuições e competências entre os profissionais da escola?	
5. Como e por quem são efetivados os encontros administrativos e pedagógicos em sua escola e quais são os assuntos abordados?	
6. Quais são os principais procedimentos administrativos tomados junto à sua equipe?	
7. Quais são as principais normas, de natureza pedagógica, estabelecidas como critérios a serem seguidos na escola? Estas são seguidas?	
8. De que forma você acompanha a dimensão pedagógica da sua escola?	

9. Os alunos da escola são preparados para participar das avaliações externas (Prova Brasil/Provinha Brasil/PROALFA/PROEB)?
10. De que forma são divulgados os resultados das avaliações externas em sua escola? Quem faz a divulgação?
11. Que procedimentos são realizados depois disso?
12. A que fatores você atribui o êxito da escola em relação aos resultados das Avaliações externas?
13. Você considera que a sua liderança ou a de seus antecessores foram determinantes para os bons resultados nas avaliações externas?
14. Quais são as principais práticas de sucesso realizadas na escola você apontaria?
15. Que fatores você apontaria em sua escola para se tornarem indicadores de sucesso em outras escolas?
16. Do ponto de vista pedagógico, o que você acha que ainda sua escola precisa melhorar?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com as especialistas

	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	
Roteiro de Entrevista: Especialistas	
I – Identificação	
1. Há quanto tempo está na função?	
2. Você tem experiência na docência, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	
II – Formação Profissional	
1. Qual a sua formação registrada inicialmente em cursos de longa duração?	
2. Qual a sua última formação registrada oficialmente em cursos de longa duração?	
3. Há quanto tempo se formou?	
III – Algumas Temáticas	
1. A escola na qual atua utiliza a Proposta Curricular da SEE-MG para os anos iniciais e (ou) finais do Ensino Fundamental?	
2. Como você avalia o seu conhecimento em relação à proposta curricular para os anos iniciais/finais do Ensino Fundamental? Por quê?	
3. Você considera que os professores da escola têm utilizado a proposta curricular integralmente? Justifique.	
4. Quais os seus principais procedimentos junto à equipe de professores?	
5. De que forma você acompanha o desenvolvimento dos alunos? E como são feitas as intervenções junto aos alunos de baixo desempenho?	
6. Como são efetivados os encontros pedagógicos em sua escola e quais são os assuntos abordados?	
7. A gestão escolar contribui para o desenvolvimento pedagógico da escola? De que forma?	
8. Os alunos da escola são preparados para participar das avaliações externas (Prova Brasil/Provinha Brasil/PROALFA/PROEB)?	

9. De que forma são divulgados os resultados das avaliações externas em sua escola? Quem faz a divulgação?
10. Que procedimentos são realizados depois disso?
11. A que fatores você atribui o êxito da escola em relação aos resultados das Avaliações externas?
12. Quais são as principais práticas de sucesso realizadas na escola que você apontaria?
13. Que fatores você apontaria em sua escola para se tornarem indicadores de sucesso em outras escolas?
14. Quais são as principais normas estabelecidas como critérios a serem seguidos na escola? Como você as percebe?
15. Do ponto de vista pedagógico, o que você acha que ainda sua escola precisa melhorar?