

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

NÁDIA RAMOS GRISSON DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE AÇÕES ESCOLARES E RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO
DE CASO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO EM GOVERNADOR VALADARES**

JUIZ DE FORA
2017

NÁDIA RAMOS GRISSON DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE AÇÕES ESCOLARES E RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO
DE CASO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO EM GOVERNADOR VALADARES**

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

Orientador: Prof^o. Dr. Fernando Tavares Júnior

JUIZ DE FORA

2017

NÁDIA RAMOS GRISSON DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DE AÇÕES ESCOLARES E RESULTADOS DO PROALFA: ESTUDO
DE CASO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO EM GOVERNADOR VALADARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. orientador(a)

Membro externo

Membro interno

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter aberto esta porta para que eu realizasse mais este sonho.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que ofereceu a oportunidade aos diretores escolares para participarem deste mestrado.

Aos meus queridos pais, que sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu querido esposo, por todo o apoio, incentivo e companheirismo em todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Tavares Júnior e minha suporte de orientação Priscila, pelo acompanhamento e as orientações realizadas com paciência e compreensão.

A todos os amigos e amigas da pós-graduação pelo comprometimento na realização de atividades em grupos, pela companhia agradável nos períodos presenciais em Juiz de Fora e por meio das redes sociais nos períodos à distância.

Agradeço a todos que torceram em prol do sucesso desta empreitada.

.

Jesus jamais dividiu pães e peixes.
Tivesse feito isso, jamais teria alimentado
tantos. Ele “re-partiu”, partilhou. O que se
divide, acaba. O que se partilha, se
multiplica...

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as ações implementadas pela equipe gestora que promoveram a melhoria do desempenho dos alunos no Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa – entre os anos de 2011 a 2015 em uma escola estadual localizada no município de Governador Valadares, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos nos anos anteriores. Para isso foi descrito o perfil da escola, bem como sua estrutura física, seu quadro de servidores e os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas do 3º ano do ensino fundamental, dos anos de 2009 a 2015, comparando-os com os resultados de proficiência alcançados pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais e com as escolas da Superintendência Regional de Ensino à qual a escola, objeto deste estudo está jurisdicionada. No referencial teórico, a análise foi sustentada em autores que discutem a gestão escolar com foco nas dimensões da gestão pedagógica e da gestão de resultados. Na conclusão das análises das entrevistas, pode-se constatar que a gestão pedagógica e a gestão de resultados foram bem desenvolvidas e viu-se também que houve bom aproveitamento na implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC), da Educação Integral e da formação continuada para professoras, o Pacto. A pesquisa, a partir da metodologia qualitativa, desenvolve-se por meio de realização de entrevistas com as professoras alfabetizadoras, com a ex-gestora, com a supervisora, com a analista da Superintendência Regional de Ensino, visitas para observações do ambiente escolar e análise de atas de reuniões e dos boletins pedagógicos com os resultados da avaliação do Proalfa. No capítulo 3 foi elaborado um Plano de Ação Educacional, como uma proposta de disseminação de ações e capacitação para os novos atores da escola, de tal modo que as ações exitosas sejam potencializadas e as falhas cometidas sejam melhoradas. A proposta não possui a intenção de prescrever uma lista de ações a serem automaticamente seguidas pela escola, mas sim, se tornar um momento reflexivo sobre a prática pedagógica.

Palavras-Chave: Gestão Pedagógica; Gestão Escolar; Proalfa.

ABSTRACT

The present thesis is developed in the framework of the Professional Education Assessment Management Postgraduate Program (PPGP) of the Public Politics and Education Assessment Center of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This research has the aim of analyzing the actions applied by the management team that promoted the improvement of the student's performance in the Literacy Assessment Program – Proalfa – between the years of 2011 to 2015 in a public school that is located in Governador Valadares, bearing in mind the low performance of the students in the previous years. To this end the school's profile was described, as well as its physical structure, its board of employees and the results realized by the students in the external evaluation of the 3rd year elementary school, from 2009 to 2015, comparing them to the proficiency results achieved by the Public school network of Minas Gerais and to the Teaching Supervisory Authority in which the school is legalized. In the theoretical benchmark, authors supported the analysis that discuss the educational management that focus on the dimensions of educational and the results management. On the conclusion of the interview analyses, we could determine that the educational and the results management were well develop, and we could also see that there was a good exploitation in the introduction of the Educational Intervention Program (PIP/ATC), Global Education and the continuous training for teachers, the Pacto. The research, from the qualitative methodology, developed by means of interviews with the literacy teachers, with the former manager, the supervisor, the Teaching Supervisory Authority analyst, visits to watch the schools environment and the analyses of meeting minutes and school's report cards with the results of the Proalfa evaluation. On the third chapter, it was elaborated an Educational Action Plan, as a dissemination action and empowerment proposal for the new players of the school aiming that the winning actions are strengthened and the failures committed are improved. There is no intention of the proposal to prescribe a list of actions to be automatically followed by the school, but rather, become a reflexive moment about the educational practice.

Keywords: Educational Management; School Management; Proalfa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tópicos da gestão pedagógica e da gestão de resultados para estudo na Ação 1	98
Figura 2 - Fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa na escola pesquisada.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proficiência Média do Proalfa obtida de 2009 a 2015 da rede estadual, da Superintendência Regional de Ensino e da escola pesquisada.....	30
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sobre a infraestrutura da escola e seus recursos pedagógicos e administrativos	25
Quadro 2 - Síntese do quantitativo de servidores da escola pesquisada.....	27
Quadro 3 - Divisão das dimensões da gestão escolar	47
Quadro 4 - Exposição das competências de gestão de resultados educacionais....	56
Quadro 5 - Respostas das entrevistadas sobre os fatores que contribuíram para a melhoria do resultado do Proalfa.....	86
Quadro 6 - Síntese comparativa entre os capítulos da pesquisa sobre os fatores que contribuíram para os avanços do Proalfa na escola pesquisada	92
Quadro 7 - AÇÃO 1 – Explanação da Capacitação para os atores escolares e a realização dos estudos.....	97
Quadro 8 - Material a ser utilizado para a realização dos estudos e debates dos sete tópicos da ação 1	99
Quadro 9 - AÇÃO 2 – Compartilhamento dos fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa na escola pesquisada e das ações exitosas de outras escolas	100
Quadro 10 - AÇÃO 3 – Elaboração do caderno de boas práticas pedagógicas....	102
Quadro 11 - AÇÃO 4 – Elaboração de projeto de leitura para crianças do 3º ano do Ensino Fundamental	103
Quadro 12 - Questionário avaliativo sobre a realização e desenvolvimento das ações da proposta	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da Proficiência Média do Proalfa de 2009 a 2015 da rede estadual de Minas Gerais, da SRE de Governador Valadares e da escola “A”	28
Tabela 2 - Comparação da Proficiência Média do Proalfa de 2009 a 2015 entre as escolas A, B, C, D, E, e F e da rede estadual de Minas Gerais	31
Tabela 3 - Comparação do Nível Socioeconômico entre as escolas A, B, C, D, E e F	31
Tabela 4 - Padrões de Desempenho do Proalfa de 2009 a 2015 da escola pesquisada e da rede estadual de Minas Gerais	34
Tabela 5 – Descrição e quantitativo dos entrevistados	65

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
E. E.	Escola Estadual
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
ONG	Organização não governamental
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
MG	Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 RESULTADOS EDUCACIONAIS DO PROALFA NA ESCOLA ESTADUAL “A”: UM ESTUDO DE CASO	18
1.1 As avaliações no estado de Minas Gerais	18
1.2 A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares	24
1.2.1 A escola estadual pesquisada.....	25
1.3 Os resultados educacionais do Proalfa da escola pesquisada e a comparação com outras escolas.....	28
1.4 Aspectos da gestão e projetos implementados na escola pesquisada	35
1.4.1Capacitação dos professores em serviço.....	36
1.4.2 Programa de Intervenção Pedagógica.....	37
1.4.3 Educação Integral.....	39
2ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS PRATICADAS NAS TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	42
2.1 Referencial teórico	43
2.1.1 Gestão Pedagógica.....	46
2.1.2 Gestão de resultados educacionais.....	55
2.2 Metodologia de pesquisa utilizada	62
2.3 Análise dos resultados da pesquisa de campo.....	67
2.3.1Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com a Gestão Pedagógica	68
2.3.2 Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com a Gestão de Resultados Educacionais	81
2.3.3 Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com as ações de melhoria dos resultados do Proalfa.....	86
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DISSEMINAÇÃO DE AÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA MELHORIAS NOS RESULTADOS DO PROALFA.....	94
3.1 Principais aspectos sobre o caso investigado	94
3.2 Estrutura da proposta de disseminação e capacitação	96
3.3 Avaliação da proposta	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICE A113
APÊNDICE B114
APÊNDICE C115
APÊNDICE D116

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, tem-se assistido a inúmeras mudanças na maneira como o Estado se interpõe no setor educacional com a introdução e consolidação de instrumentos de avaliação como ação governamental para produzir e regular as políticas públicas. A utilização das avaliações em larga escala tem sido a principal estratégia nas reformas educacionais, sendo que o poder público acredita que a avaliação está vocacionada a promover melhor qualidade no ensino ofertado.

Segundo Tavares e Neubert (2014) houve uma imensa implantação de sistemas de avaliação da educação nos estados brasileiros, a qual gerou inúmeras pesquisas explorando o assunto. Eles citam que um dos trabalhos mais importantes sobre esse tema foi realizado por Brooke, Cunha e Faleiros (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011), o qual diagnosticou esse processo de implantação no Brasil, além de fomentar muitas outras pesquisas na área.

Em Minas Gerais a alfabetização é avaliada desde o ano de 2006 pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que examina o nível de desenvolvimento em alfabetização alcançado pelos alunos que são avaliados no 3º ano de forma censitária e no 2º e no 4º ano de forma amostral. O Proalfa integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) que foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no ano de 2000, ampliado e aperfeiçoado em 2003 cuja função é avaliar a educação no estado. No 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos concluem o Ciclo da Alfabetização, portanto, avaliá-los abre a possibilidade de um diagnóstico do desempenho de cada aluno, cuja finalidade é promover as intervenções necessárias visando à melhoria da aprendizagem. O objetivo do Proalfa perpassa pela verificação dos níveis de alfabetização alcançados pelos alunos.

O caso de gestão a ser pesquisado neste trabalho se refere aos resultados obtidos nas avaliações externas do Proalfa de uma escola estadual que denominados de “A”, em Governador Valadares/MG. A escola está localizada em um bairro de periferia, que é um dos mais antigos da cidade, cujo início de ocupação se deu na década de 1950, com precária construção das moradias, e se tornou uma região de vulnerabilidade social. A maioria dos alunos atendidos está inserida em famílias de baixa renda. A escola oferece os anos iniciais do ensino fundamental, incluindo salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado, sendo

que há também crianças que são atendidas cada uma por uma professora de apoio e conta também com cinco turmas de alunos que estudam na Educação Integral¹, no ano de 2016.

No entanto, apesar desses desafios e dessa realidade, os alunos do 3º ano obtiveram nos anos de 2011 a 2015, resultados elevados na avaliação do Proalfa, com índices que superaram a proficiência média obtida pelo estado e pela Superintendência Regional de Governador Valadares. Mas, a história nem sempre foi assim. Nos anos de 2009 e 2010, os resultados das avaliações externas do Proalfa ficaram muito aquém dos índices obtidos pelo estado e pela regional. Neste contexto, de enfrentamento destes desafios e de superação dos problemas relacionados ao baixo rendimento dos alunos do 3º ano, esta escola chama a atenção por ter conseguido reverter a situação de baixo desempenho, pois na condição de gestora e com uma vivência no ambiente de escolas, sempre questionei e refleti sobre as causas do sucesso escolar e sobre como uma liderança eficaz pode influenciar positivamente a equipe com a finalidade de contribuir para a melhoria aprendizagem dos alunos. Nesta pesquisa, entende-se que sucesso escolar é a consolidação da aprendizagem e bons resultados nas avaliações internas e externas.

Para o cumprimento do direito constitucional de oferecer ensino de qualidade, as escolas devem envidar esforços para garantir o sucesso escolar do maior número possível de alunos, independente do tipo de estabelecimento, seja público ou privado, da classe social e outros fatores como raça, religião ou orientação sexual.

Portanto, diante do relato supracitado dessa escola é interessante pesquisá-la, pois pressupõe-se que a prática pedagógica implementada que levou-a ao sucesso no Proalfa pode ser disseminada. Por isso, essa pesquisa visa buscar respostas para a seguinte questão: quais as ações implantadas pela escola que contribuíram para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação do Proalfa nos anos de 2011 a 2015?

Normalmente as avaliações externas são aplicadas nos meses de outubro ou novembro e seus resultados são disponibilizados para as escolas em meados do

¹ Esse Projeto foi criado em 2007 com o nome de Aluno de Tempo Integral e depois denominado PROETI-Projeto Escola em Tempo Integral e atualmente é chamado apenas de Educação Integral. Tinha inicialmente o objetivo de atender alunos em áreas de grande vulnerabilidade social e com distorção de idade/ano escolaridade.

ano seguinte. A última edição da avaliação do Proalfa foi realizada em 2016, porém, seu resultado ainda não foi divulgado.

Preliminarmente, essa pesquisa parte da hipótese de que a organização das ações e estratégias da equipe gestora, a implantação de projetos e as intervenções pedagógicas podem ter propiciado tal melhoria dos resultados. Entende-se que esta pesquisa torna-se importante pelo fato de que as ações exitosas da escola podem ser disseminadas como forma de promoção e divulgação do tipo de ações que trazem contribuição para melhoria do desempenho dos alunos.

O objetivo dessa pesquisa consiste em analisar as ações e estratégias implementadas pela escola que propiciaram a melhoria do desempenho dos alunos na avaliação do Proalfa. Pretende-se utilizar os resultados desta análise para elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE), contendo as práticas exitosas para disseminação. Todavia, é importante ressaltar que a partilha de experiências exitosas deve ser adaptada de acordo com cada realidade, tendo em vista a multiplicidade de identidade e as características inerentes da escola.

No capítulo 1 descreve o caso de gestão a ser investigado, que trata dos resultados obtidos nas avaliações externas do Proalfa da escola pesquisada, bem como as ações e estratégias que podem ter contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isto, as seguintes temáticas são desenvolvidas: explanação das avaliações externas no estado de Minas Gerais, abordagem da Superintendência Regional de Governador Valadares, contextualização da escola, os resultados alcançados pelos alunos do 3º ano na avaliação do Proalfa, os aspectos da gestão escolar e, por fim, os projetos desenvolvidos que podem ter fundamentado o bom resultado escolar.

No capítulo 2 realizou-se a relação entre a prática pedagógica e as teorias que abordam questões educativas dos referenciais teóricos. Para realização da pesquisa de campo, os recursos metodológicos utilizados são: entrevistas com a gestora anterior (que deixou a direção em janeiro de 2016), com a atual gestora, com a supervisora e com 6 (seis) professoras alfabetizadoras. Realizou-se também visitas para observações do ambiente escolar e análise dos boletins pedagógicos com os resultados da avaliação. Os dados obtidos são apresentados com base nas respostas dadas nas entrevistas realizadas e o referencial teórico de acordo com as temáticas desenvolvidas.

O livro de Lück (2009), *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, faz parte dos referenciais teóricos que permeiam os tópicos elencados nessa pesquisa e tratam da gestão escolar. Destaca-se ainda, João Luiz Horta Neto (2010) que aponta questões sobre a avaliação externa de escolas e sistemas. Machado (2012), Sousa e Bonamino (2012) fazem reflexões sobre o uso dos resultados das avaliações externas. Telma Polon (2009), por sua vez, identifica os perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz. Já no livro de Magda Soares (2004) destaca-se a abordagem que a autora enfatiza sobre os temas da alfabetização e letramento, sendo estes, fatores essenciais e fundamentais para que os alunos consigam se desenvolver no processo de aquisição e domínio de leitura e de escrita. Nunes, Guedes e Tavares Júnior (2014) abordam os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetizando no Tempo Certo (PIP/ATC) no desempenho dos alunos de anos iniciais e em outro artigo também coordenado por Tavares Júnior, e escrito por Dias; Pires e Tavares Júnior (2015), também sobre o PIP/ATC.

No capítulo 3, depois de analisadas as ações implantadas na escola, descritas no capítulo 1 e de analisar a pesquisa de campo do capítulo 2, destaca-se a elaboração de um Plano de Ação Educacional, cujo objetivo é disseminar as boas práticas da escola pesquisada. Esse Plano poderá ser apresentado na escola nas reuniões de Módulo II² nos momentos de estudo dos professores e da equipe pedagógica.

²Módulo II – Lei 7109 de 13 de outubro de 1977, alterada pela Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004, artigo 33. Professor regente da rede estadual de Minas Gerais tem o regime de trabalhado em dois módulos: Módulo I: 16 horas/aula na regência; Módulo II: 8 horas/aula para outras atribuições como estudo, planejamento, avaliação e demais atividades extraclasse.

1 RESULTADOS EDUCACIONAIS DO PROALFA NA ESCOLA ESTADUAL “A”: UM ESTUDO DE CASO

Para dar início ao capítulo 1, descrevemos a trajetória e o contexto da avaliação externa do Proalfa no estado de Minas Gerais, bem como o contexto da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, na qual a escola escolhida está inserida. Logo após, fazemos a apresentação da escola em estudo, sua infraestrutura, localização, suas características e o clima escolar. Em seguida, destacamos a apresentação dos resultados insatisfatórios da avaliação externa do Proalfa referentes aos anos de 2009 e 2010 e os elevados resultados referentes aos anos de 2011 a 2015 desta escola. Por fim, apresentamos o relato da gestão escolar, dos projetos implementados e as ações escolares que podem ter auxiliado na melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

1.1 As avaliações no estado de Minas Gerais

O Governo Federal implantou seus sistemas de avaliação em larga escala na década de 1980, dando sinal aos estados e municípios para se movimentarem na mesma direção. Nesta época, o foco das políticas educacionais se concentrava na universalização do Ensino Fundamental, sendo que as avaliações realizadas objetivavam identificar as necessidades inerentes ao aspecto quantitativo, como a ampliação das redes, as crescentes exigências de infraestrutura e a devida adequação do número de docentes. Após superar parte destes problemas e com a garantia do acesso de crianças aos sistemas de ensino, o foco passou a ser a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens nas escolas. Foi neste histórico contexto que o Ministério da Educação (MEC) implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB³) utilizando a avaliação em larga escala no país, empenhando-se em divulgar dados que possibilitassem a prática de parâmetros vocacionados à melhoria da qualidade do ensino (GREMAUD *et al.*, 2009).

³SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Saeb, realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência.

Em 1990, utilizando metodologias semelhantes às do SAEB, o estado de Minas Gerais foi o pioneiro em instituir o processo de avaliação externa em seu sistema de ensino, com o objetivo de produzir um elevado número de informações e subsidiar a formulação de políticas públicas. Após uma década, inovou o programa existente e criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica da Educação Pública – Simave, que tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Sua implementação tem por propósito adquirir um maior conhecimento da realidade educacional de Minas Gerais. Por isso, ressaltamos que,

O SIMAVE existe, portanto, para uma avaliação constante e sistemática do ensino no âmbito do Estado, franqueando aos gestores estaduais, municipais, aos diretores de escolas e aos professores um amplo e detalhado leque de informações que subsidiem a imaginação e a prática de medidas destinadas ao aprofundamento da eficácia e da equidade da escola pública mineira. (GREMAUD et al., 2009, p. 45).

Segundo dados do sítio eletrônico do programa, a finalidade do Simave consiste em analisar todo o sistema educacional através das avaliações e do preenchimento de relatórios contextuais pelos alunos, professores e gestores. Esse sistema foi iniciado com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – e com seu desenvolvimento, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE – em 2005 e o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa – em 2006 (MINAS GERAIS, 2014a).

O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) foi instituído em 504 escolas Referência e teve expansão em 2008 para 1920 escolas estaduais de Ensino Médio, e atualmente já se direciona também ao Ensino Fundamental. Possui um sistema informatizado realizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), com acesso *online* para geração de avaliações e emissão de relatórios e gráficos de resultado disponibilizado às escolas para uso dos professores. Este programa fundamenta-se nos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs –que definem os eixos temáticos e os tópicos de conteúdos e habilidades indispensáveis ao aluno. As avaliações são aplicadas na escola, com a participação dos professores, especialistas e diretor (MINAS GERAIS, 2014a). O Proeb – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – teve sua primeira edição em 2009. O Proeb

avaliou os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública de Minas Gerais até o ano de 2014. Em 2015, avaliou os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e os do 1º ano do Ensino Médio. Esta novidade ofereceu a possibilidade de o aluno obter intervenções pedagógicas antes de terminar a etapa em curso. Este programa avalia as habilidades e competências adquiridas em Língua Portuguesa e Matemática. Esse programa parte da pressuposição de que as disciplinas avaliadas supramencionadas estabelecem os necessários conhecimentos para que o aluno consiga alcançar o êxito em seus estudos e integre-se na sociedade. Deve desenvolver no aluno a capacidade de leitura e compreensão de textos nas diversas áreas do conhecimento.

O Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização teve início em 2005, com avaliação amostral para os alunos do 2º ano da Rede Estadual. A partir de 2006, direcionou-se de forma censitária aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em 2007 os alunos do 4º ano também são avaliados de forma amostral. Este programa promoveu um diagnóstico cada vez mais extensivo dos processos de alfabetização nas escolas municipais e estaduais de Minas Gerais. No 3º ano os alunos concluem o Ciclo da Alfabetização, por isso, avaliá-los na forma censitária permite um diagnóstico preciso do desempenho de cada aluno, tendo por finalidade as intervenções pedagógicas necessárias. Portanto, para o planejamento de políticas públicas inerentes à alfabetização, a realização da avaliação censitária do 3º ano torna-se um indispensável indicador. Por meio dessas duas modalidades de avaliação, o Proalfa alcança todo o campo projetado, ou seja, os alunos em processo de alfabetização (MINAS GERAIS, 2014a). As avaliações externas do Proalfa e do Proeb são desenvolvidas através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (GREMAUD *et al.*, 2009).

Sendo o Proalfa o programa que está especificamente inserido nessa pesquisa, é importante explicar mais vastamente sobre ele sem intencionar desmerecer os demais programas desenvolvidos através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. Esse programa ocupa especial espaço diante da repercussão social causada pelos informes estatísticos educacionais divulgados, sendo que isto gera o desenvolvimento de metas para superação dos níveis de analfabetismo em Minas Gerais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realiza por meio do Proalfa, diagnósticos educacionais da alfabetização no estado, apontando necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos professores e do corpo discente. Essa ação objetiva o alcance da meta estabelecida pelo governo de que toda criança esteja lendo e escrevendo até aos 8 (oito) anos de idade. Diante dos resultados fornecidos por este programa, a SEE/MG desenvolve ações, estratégias e políticas públicas visando à melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do estado. Desta forma, pode-se colocar em evidência que,

O PROALFA, portanto, representa um esforço significativo do poder público no sentido de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade oferecida aos nossos alunos. Deve ser tratado como um valioso instrumento de reflexão e ação, capaz de gerar contribuições eficazes para um aperfeiçoamento contínuo do nosso sistema de Educação Básica (MINAS GERAIS, 2010a, p. 14).

Desde a implantação do Proalfa, verifica-se uma significativa evolução nos resultados, principalmente em relação à quantidade de alunos no desempenho recomendável que, de acordo com o sítio eletrônico da SEE/MG, no ano de 2006 apresentou-se um resultado de 46% chegando a elevar o índice a 92,7% no ano de 2014. Esse indicador possibilita a realização de análise comparativa dos resultados confrontando-os ano a ano, pois, as escolas são informadas de seus resultados e em momento oportuno marcado pela SEE/MG, analisam seus resultados aluno por aluno, abrindo desta forma, a oportunidade de desenhar a linha evolutiva do desempenho alcançado.

A Secretaria de Estado de Educação estabeleceu metas para cada escola a partir desses resultados, de forma a permitir que cada unidade escolar esteja preparada para planejar e convergir suas estratégias e ações como: novos planejamentos, projetos e intervenções pedagógicas, possibilitando assim a promoção de uma educação de qualidade e equidade.

A utilização da avaliação externa em Minas Gerais foi classificada também como política de incentivos salariais (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). Através do Acordo de Resultados firmado e assinado entre seus gestores, os servidores recebiam pagamento de prêmio por produtividade, diante dos resultados educacionais, que vigorou até o ano de 2013.

De acordo com o sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais, o Acordo de Resultados é um instrumento de pactuação de resultados que estipula através de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser remetidos pelos órgãos do Poder Público do Executivo às autoridades hierarquicamente superiores. Eram concedidas autonomias gerenciais e caso o desempenho fosse satisfatório, havia o pagamento de prêmio por produtividade, como incentivo aos servidores. Ressalta-se que, o

Chamado Acordo de Resultados, a metodologia implantada em 2008, e repetido anualmente desde então, se estende a todas as Secretarias do governo. No caso da Secretaria da Educação, o acordo diz respeito aos resultados da Secretaria, das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e de todas as escolas. No caso das escolas, a nota recebida é composta em 65% da nota da Secretaria, 10% da nota SRE e 25% da avaliação dos “indicadores finalísticos” da escola. Por meio dessa composição, mostra-se claramente que a responsabilidade pelos resultados finais da escola é compartilhada entre as três instâncias. (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 153).

Essa política de incentivo salarial tem muitos objetivos, dentre os quais podemos citar alguns como: cooperação na proposta de criar uma cultura direcionada aos resultados, visando estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que estejam alcançando suas metas e que estejam atingindo os resultados previstos, melhoria na qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade e o engajamento do planejamento e as ações do acordado com o planejamento estratégico estabelecido pelo Governo do Estado.

De acordo com Brooke, Cunha e Faleiros (2011), há gestores e técnicos educacionais da SEE/MG que atribuem uma proporção do avanço nos resultados obtidos pelas escolas nos últimos anos, à inserção do regime de metas e incentivos. Concordamos com a opinião destes gestores e técnicos, pois na condição de gestora escolar, nos anos em que havia o pagamento do prêmio por produtividade, percebia que os professores se sentiam motivados a trabalharem com afinco para que os alunos aprendessem mais e conseqüentemente obtivessem melhores resultados nas avaliações externas.

Diante dessa realidade, podemos constatar a importância do papel das escolas em analisar esses resultados de maneira bem direcionada e responsável, visto que, a partir dessa análise, os professores alfabetizadores, os especialistas e

gestores ficam munidos de informações e tornam-se capazes de determinar estratégias de intervenção pedagógica para os alunos, ampliando a possibilidade de evoluírem em seus níveis de aprendizagem, observando sempre as metas estabelecidas para o final do ciclo da alfabetização da escola.

A SEE/MG subsidia as escolas nesse processo elaborando materiais para a análise pedagógica dos resultados, como, os Boletins Pedagógicos, as Revistas Pedagógicas para professores e Revistas da Gestão Escolar, vídeos, dentre outros. Além desses, há também a capacitação permanente dos diversos atores educacionais: professores alfabetizadores, supervisores e diretores escolares.

Diante desse contexto, acredita-se que o diretor escolar seja o ator mais indicado e responsável para fomentar e promover a ação de análise de resultados dentro de cada escola, propondo momentos de estudos que levem os demais atores à apropriação do processo de ensino aprendizagem, aprofundando o estudo da matriz de referência da avaliação e dos resultados finais, pois, segundo Pinto (2011),

Gestores educacionais têm o desafio de estabelecer medidas gerenciais e operacionais, para que a comunidade escolar se aproprie e faça uso pedagógico das avaliações. Além disso, gestores devem investir na socialização de boas práticas, de modo que aqueles que tenham melhor desempenho apoiem os demais. (PINTO, 2011, p. 8).

Analisando esse o trecho acima, nos posicionamos favorável às palavras da autora, pois entendemos que cabe ao gestor fomentar o ambiente propício para que a comunidade escolar, ou seja, professores e pais/responsáveis dos alunos tenham conhecimento dos resultados das avaliações. A partir desses resultados é importante desenvolver o planejamento em equipe que deve buscar atender as especificidades e realidades dos alunos, tanto em relação às dificuldades como para a melhoria e consolidação da aprendizagem.

Apresentamos adiante uma contextualização da SRE de Governador Valadares e da escola pesquisada.

1.2 A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares

Devido sua extensa dimensão territorial, o Estado de Minas Gerais foi dividido em 47 (Quarenta e Sete) Superintendências Regionais de Ensino (SREs), para melhor e mais eficiente acompanhamento no setor educacional.

Segundo o sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino têm por função precípua desempenhar as atribuições de supervisão técnica, orientar as escolas de acordo com as normas, cooperar e articular para integração entre Estado e Município sempre em conformidade com as políticas educacionais. Possuem divisão burocrática para desempenho de serviços com a seguinte repartição: Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria Educacional e Diretoria de Pessoal.

Até o ano de 2014, as SREs agregavam um elevado número de analistas que tinham um quantitativo de escolas às quais visitavam de acordo com um cronograma, dando suporte pedagógico aos professores, aos supervisores e diretores. Os analistas educacionais atendiam as escolas orientando e repassando informações, material didático diferenciado, oficinas e acompanhando quinzenalmente as ações pedagógicas dentro das escolas a elas jurisdicionadas. A partir do ano de 2015 houve uma alteração no trabalho dos especialistas nas superintendências, sendo que eles não oferecem o atendimento anterior e foi reduzida a quantidade deles. Na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE), as capacitações aconteciam durante todo o percurso escolar utilizando-se de reuniões, encontros, oficinas, visitas, nos quais se analisavam os resultados.

A SRE de Governador Valadares atende a 40 municípios da região do Vale do Rio Doce, com um total de 140 escolas estaduais e 310 escolas municipais. No município de Governador Valadares são 43 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a maioria atende dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A unidade escolar que estamos pesquisando, está jurisdicionada a esta Regional.

1.2.1 A escola estadual pesquisada

O bairro no qual a escola pesquisada se localiza é contemplado com o Projeto de ONGs voltadas para favelas. Importante destacar esta informação, pelo fato de que ela nos dá a dimensão que se trata de um bairro periférico. Ele é extenso e apesar de ser vizinho do centro da cidade, apresenta um traçado bem diferente da região central de Governador Valadares, sendo que grande parte de seus quarteirões limítrofes possuem formatos irregulares e ruas estreitas. A ocupação do bairro ocorreu de maneira gradativa na década de 1950 e o desenvolvimento de sua infraestrutura se deu de forma lenta e ineficaz. Essa escola foi fundada em 22/10/1964 com atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental e além das aulas regulares possui uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, que atende também alunos de outras escolas, além de contar com crianças especiais que são atendidas cada uma por uma professora de apoio. Os alunos matriculados na educação integral frequentam a escola nos dois turnos, sendo que, quando está matriculado na sala regular no matutino, ele frequenta no contraturno as aulas de oficinas e de reforço da educação integral e vice-versa para o matriculado nas aulas regulares no vespertino. A infraestrutura da escola está demonstrada no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dados sobre a infraestrutura da escola e seus recursos pedagógicos e administrativos

(continua)

Rede física da escola	Quantidade
Sala de aula	9 salas de aula
Sala de recursos	1 sala com recursos multifuncionais e material pedagógico diferenciado para Atendimento Educacional Especializado
Sala de vídeo	1 sala com equipamentos de multimídia, aparelho de som, TV, DVD, antena parabólica, câmera fotográfica, filmadora
Laboratório	1 sala com 20 computadores para alunos com acesso à internet Banda Larga
Biblioteca	1 sala com livros pedagógicos, didáticos e jogos educativos
Espaço para alimentação	1 cantina com refeitório, despensa e área com bebedouros
Espaço esportivo	Pátio descoberto com brinquedos para <i>playground</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 1 – Dados sobre a infraestrutura da escola e seus recursos pedagógicos e administrativos

(conclusão)

Rede física da escola	Quantidade
Banheiros	Na sala de professores, sanitários feminino e masculino Na secretaria, sanitários feminino e masculino Para alunos, sanitários feminino e masculino com 4 repartições cada, sendo 1 repartição adequada para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida
Espaço administrativo	1 sala de professores 1 sala para Direção 1 sala para especialistas 1 sala de secretaria com repartições com computadores administrativos, copiadora, impressora, aparelho de fax e acesso à internet

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola tem um espaço físico pequeno e, além da área construída, há um pátio ao ar livre com árvores e plantas diversas. O prédio da escola já passou por algumas reformas e pequenas ampliações para melhores adaptações de sua clientela. Possui espaços com pátio descoberto, corredores, escadas, banheiros adequados aos alunos portadores de deficiência ou mobilidade reduzida, rampa, dependências e vias adequadas de acessibilidade para favorecer o deslocamento de todos os alunos, aqueles que têm dificuldade de locomoção. Os muros da escola estão sempre pintados de cores e desenhos alegres apresentando uma fachada convidativa. As salas de aula são bem decoradas com cartazes, murais, faixas coloridas com o alfabeto e atividades produzidas pelas crianças.

Como vimos, além das salas regulares de aula, a escola conta também com uma sala com recursos multifuncionais para atendimento de crianças da própria escola e de outras que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. A sala de vídeo possui os equipamentos de multimídia, aparelho de TV, de som, DVD e antena parabólica. O laboratório de informática tem 20 computadores com acesso à internet para os alunos e a biblioteca está equipada com diversos livros e jogos educativos.

A cantina conta com um refeitório com mesas e bancos, despensa e uma área com bebedouros elétricos. Há também um pátio descoberto que possui brinquedos para *playground*. Os banheiros estão dispostos separadamente com a divisão de sanitários femininos e masculinos, tanto para os alunos como para os

servidores da escola e no espaço administrativo há a sala dos professores, sala para direção escolar, sala para supervisora escolar, sala de secretaria com computadores, copiadoras, impressoras e acesso à internet.

O número de servidores para as escolas estaduais do estado é definido através de Resolução que dispõe sobre o quadro de pessoal, que é elaborada e publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação. Normalmente as resoluções dispõem que as escolas com menos de 300 (trezentos) alunos não têm direito a vice-direção, como é o caso dessa unidade atualmente. Todavia, nos anos de 2008 a 2013 havia um número aproximado de 310 crianças matriculadas e, portanto, contava com o cargo de vice-diretor.

O quantitativo de servidores da escola atualmente é constituído conforme especificação apresentada no quadro 2:

Quadro 2 - Síntese do quantitativo de servidores da escola pesquisada

RECURSOS HUMANOS	
SERVIDORES	QUANTIDADE
Diretor (a)	1
Vice-diretor (a)	-
Secretário (a) escolar	1
Assistente Técnico de Educação Básica	2
Auxiliar de Serviços de Educação Básica	8
Supervisora	1
Professor (a) para uso da biblioteca	2
Professor (a) eventual	2
Professor (a) regente	16
Professor (a) para sala de recursos	2
Total	36

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver, há uma diretora, uma secretária escolar, 1 supervisora, 2 servidores para o trabalho administrativo na secretaria, 8 auxiliares para os serviços gerais, incluindo o preparo das refeições e a limpeza, 2 professoras eventuais, que são as que acompanham os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou substituem quando algum docente falta e os professores para as salas regulares, para a sala de recursos e os professores de apoio, que são aqueles que acompanham individualmente os alunos que possuem laudo médico específico de Atendimento Educacional Especializado.

Após essa apresentação da infraestrutura e do quantitativo de servidores integrantes da escola é importante expor os resultados obtidos pelos alunos dessa instituição escolar na Avaliação Externa do Proalfa.

1.3 Os resultados educacionais do Proalfa da escola pesquisada e a comparação com outras escolas

Essa pesquisa se refere à melhoria dos resultados obtidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual que denominamos de “A” em Governador Valadares/MG, que chama a nossa atenção pelo fato de ter havido elevação nos índices percentuais na avaliação da alfabetização que superaram os resultados obtidos pelo estado. Os alunos do 5º ano, série final do Ciclo complementar, também são avaliados, porém, através do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Segundo os dados do Simave, nos anos de 2011 a 2014, os alunos do 5º ano também obtiveram resultados satisfatórios nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, todavia, analisar estes resultados demanda a produção de outra pesquisa e o objeto desta dissertação é a análise dos resultados da avaliação do Ciclo da Alfabetização.

Durante dois anos consecutivos, 2009 e 2010, os alunos do 3º ano obtiveram baixos resultados no Proalfa, ficando muito aquém da Proficiência Média obtida pelo Estado e pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Já, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, por cinco anos consecutivos, a situação ficou revertida e os alunos do 3º ano obtiveram resultados satisfatórios no Proalfa, ficando com índices acima da média do Estado e da Superintendência. A tabela a seguir nos auxilia a visualizar estes índices da Proficiência Média:

Tabela 1 - Resultados da Proficiência Média do Proalfa de 2009 a 2015 da rede estadual de Minas Gerais, da SRE de Governador Valadares e da escola “A”

Anos	Rede Estadual de Minas Gerais	Escola Estadual “A”	SRE de Gov. Valadares
2009	551,6	462,7	534,6
2010	589,8	554,1	579,5
2011	603,8	649,6	578,0
2012	598,6	640,3	576,5
2013	622,8	655,2	609,2
2014	629,2	698,5	622,6
2015	604,5	642,0	599,5

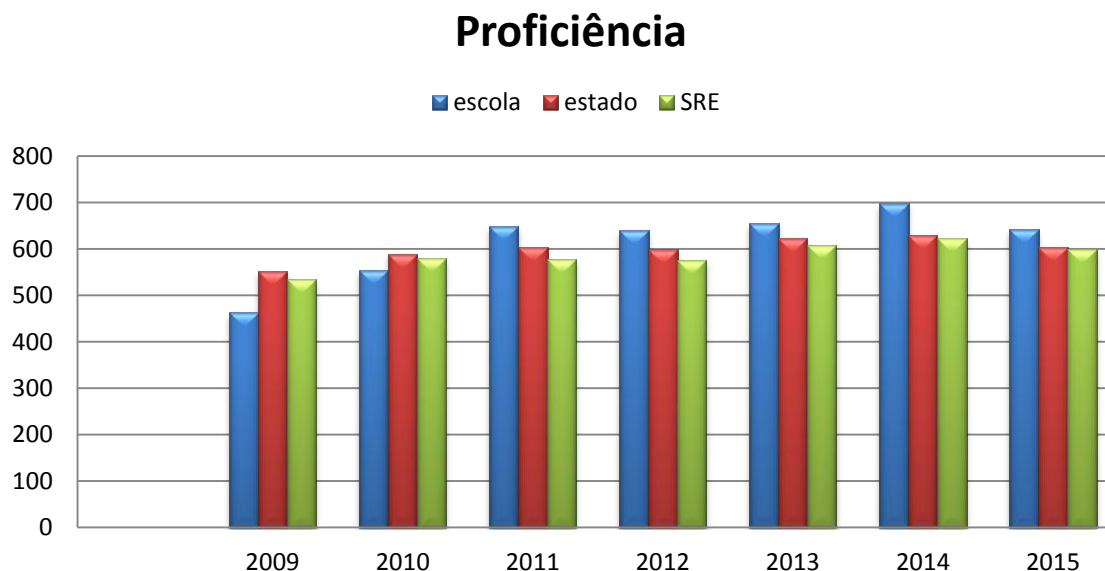
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

Analisando estes dados comparando a escola com o Estado, podemos constatar que em 2009, a escola pesquisada ficou com 16,1% abaixo e em 2010 com 6% a menos que média do Estado. Todavia, partir do ano de 2011 os alunos do 3º ano conseguiram superar estes resultados, ficando com média de proficiência 7,6% acima do Estado. Em 2012, 2013, 2014 e 2015, os resultados foram respectivamente, 7%, 5,2%, 11% e 6,2 acima da Média do Estado. Importante destacar que no ano de 2010 houve uma melhora, porém os alunos do 3º ano não alcançaram a meta e ainda continuaram com índices inferiores em relação aos do estado e da SRE não conseguindo acompanhar a evolução dos alunos do 3º ano de outras escolas. Segundo a diretora, a hipótese mais provável para explicar esta melhora pode ser uma alteração feita na distribuição de professoras alfabetizadoras com maior preparo para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Comparando agora os resultados entre a SRE e a escola, verifica-se que os alunos do 3º ano desta unidade escolar obtiveram Proficiência em 2009 13,4% abaixo do resultado da SRE e em 2010, 4,4% abaixo da proficiência média obtida pela regional. Fato igual ocorreu de superação desses índices com elevação nos resultados. No ano de 2011, eles obtiveram proficiência média 12,4% acima com relação à SRE, em 2012, 11,1% acima, em 2013, 7,6% acima, em 2014, 12,2% acima e em 2015 com 7,1% acima também. Através do gráfico 1 podemos verificar os dados comparativos entre a escola, o Estado e a SRE.

Conforme constatado anteriormente, nos anos de 2009 e 2010 os resultados alcançados pelo estado revelam que houve uma evolução na Proficiência Média, todavia, a escola não conseguiu acompanhar essa melhoria. Em 2009 apresentou um resultado baixo e em 2010 melhorou, mas não foi o suficiente para acompanhar o resultado do estado e da SRE, conforme já explicado acima.

Gráfico 1 - Proficiência Média do Proalfa obtida de 2009 a 2015 da rede estadual, da Superintendência Regional de Ensino e da escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

Conforme visto anteriormente, os alunos do 3º ano conseguiram superar o baixo desempenho anterior e elevaram seus índices chegando até mesmo a superar os resultados do estado e da SRE em decorrência da necessidade e da consciência em intervir e melhorar a qualidade da educação ofertada no Ciclo da Alfabetização, tendo em vista que muitas escolas do estado melhoraram. Os momentos promovidos para os professores refletirem sobre a avaliação em larga escala do Proalfa foi uma das estratégias utilizadas pela equipe gestora para a melhoria da qualidade do ensino. É importante ainda realizar uma comparação entre a instituição pesquisada e um grupo de 5 escolas estaduais desta SRE, cujas características são semelhantes, como o perfil da clientela e a localização em bairros de periferia e de vulnerabilidade social.

Tabela 2 - Comparação da Proficiência Média do Proalfa de 2009 a 2015 entre as escolas A, B, C, D, E, e F e da rede estadual de Minas Gerais

ANOS	MG	E.E. "A" (pesquisada)	E.E. "B"	E.E. "C"	E.E. "D"	E.E. "E"	E.E. "F"
2009	551,6	462,7	507,0	522,6	476,7	482,2	478,0
2010	589,8	554,1	544,9	637,2	538,6	524,7	558,2
2011	603,8	649,6	533,8	574,9	564,3	590,1	538,7
2012	598,6	640,3	537,7	547,6	597,8	543,6	565,3
2013	622,8	655,2	535,7	593,0	589,0	567,7	617,4
2014	629,2	698,5	608,8	637,0	574,0	590,3	637,0
2015	604,5	642,0	576,7	600,2	620,4	580,8	586,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

A partir destes dados, verificam-se as seguintes constatações dos resultados das avaliações da alfabetização: em 2009, nenhuma das escolas conseguiu resultados acima do estado e as 5 escolas ficaram com índices acima ao da escola "A"; em 2010, apenas uma escola conseguiu superar os resultados obtidos pelo estado e 2 escolas conseguiram superar o resultado da escola pesquisada; em 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, nenhuma escola conseguiu obter a Proficiência Média tão elevada quanto a escola "A", sendo esta a constatação principal que merece ser destacada. Houve uma melhoria dos resultados nas outras escolas, todavia, a escola "A" ficou com o resultado do Proalfa acima de todas elas.

Na tabela 3 podemos comparar o Nível Socioeconômico das escolas citadas na tabela 2.

Tabela 3 - Comparação do Nível Socioeconômico entre as escolas A, B, C, D, E e F

Escola F	Escola E	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
4,6	4,8	4,9	5	5	5
Médio-Baixo	Médio	Médio	Médio	Médio	Médio

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do QEd⁴.

⁴QEd – É um portal desenvolvido pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional que disponibiliza informações sobre a qualidade do aprendizado em cada uma das escolas, municípios e estados do Brasil. A Fundação Lemann foi criada em 2002, pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos com o objetivo de contribuir para a melhora da qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores. A Meritt nasceu em 2010 com a proposta de utilizar dados referentes à educação propondo um novo olhar e atitude sobre eles com o uso de tecnologias específicas e um amplo conhecimento sobre o sistema educacional. Disponível em:
<http://www.fundacaolemann.org.br/?utm_source=qede&utm_campaign=qedu>
<<http://merit.com.br/about>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

O nível socioeconômico (NSE) faz uma síntese das características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. O NSE é um valor numérico que inicialmente havia uma variação de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida foi feita uma separação em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. Todas as escolas citadas acima se encontram na mesma situação de vulnerabilidade social.

Segundo Alves e Soares (2012), o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central nas pesquisas educacionais, tendo em vista que nos estudos de estratificação e mobilidade social, a educação se constitui em uma das dimensões fundamentais. Há também uma profunda correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, sendo isto empiricamente comprovado em diversos países inclusive o Brasil.

Podemos constatar que os dados da tabela 3 nos revelam que o nível das escolas é bem semelhante, sendo que a diferença entre o maior e o menor chega ao máximo a 0,4 décimos. Há três escolas que ficaram com índice 5,0, o qual corresponde ao nível médio. As escolas “A” e “E” ficaram também no nível médio com 4,9 e 4,8 respectivamente. E por fim, apenas a escola “F” se encontra no nível médio-baixo com 4,6. Apresentamos essa comparação para entendermos que apesar de haver escolas com índices socioeconômicos um pouco acima do índice da escola pesquisada, verifica-se que este não foi um fator determinante que gerou melhorias significativas nos resultados destas escolas.

Diante desse contexto, além de analisarmos a elevação dos resultados da proficiência média da escola, é importante verificarmos também os padrões de desempenho referentes aos anos estudados. Importante esclarecer que a partir de 2015, o Proalfa passou por algumas mudanças como, por exemplo, na composição de testes, no procedimento de aplicação dos mesmos, nos Padrões de Desempenho e na Matriz de Referência.

Os Padrões de Desempenho “são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROALFA” (MINAS GERAIS, 2014a, p. 29). Esses cortes numéricos geraram os Padrões de Desempenho, os quais revelam o perfil de

desempenho dos alunos Baixo, Intermediário e Recomendado, e a partir de 2015 foi criado um quarto padrão denominado Avançado.

Importante explicar também que a Matriz de Referência não deve ser confundida com Matriz Curricular. O conteúdo avaliado nos testes está registrado nas Matrizes de Referência, que descrevem as habilidades a serem avaliadas. No caso do Proalfa, as avaliações objetivam verificar se os alunos desenvolveram as habilidades e competências esperadas para o 3º ano do ensino fundamental.

Os testes realizados pelos alunos revelam uma medida de seu desempenho nas habilidades avaliadas, denominada Proficiência. A Proficiência indica as capacidades elencadas na Matriz de Referência que foram consolidadas pelos alunos no ano escolar avaliado. Ela representa um recorte, ou seja, uma parte do que foi ensinado e que consta na Matriz Curricular. Os resultados de Proficiência foram organizados nos padrões de desempenho, em uma escala que varia de 0 a 1.000. Esses padrões possibilitam uma interpretação pedagógica das habilidades que os alunos conseguiram desenvolver, além de proporcionar à escola o conhecimento do nível em que os alunos se situam (MINAS GERAIS, 2014a).

O Nível Baixo na escala refere-se à pontuação que vai até 400 pontos. Os alunos que se situam nesse nível demonstram carência de aprendizagem e não podem ser considerados alfabetizados. Quem se encontra em níveis abaixo dos 400 pontos desenvolveu apenas habilidades básicas referentes ao sistema alfabético. Consegue ler apenas palavras (MINAS GERAIS, 2014a).

O Nível Intermediário na escala refere-se à pontuação de 450 até 500 pontos. Os alunos nesse nível conseguem realizar a leitura de pequenos textos, porém, restrita à localização de informações explícitas. Demonstram ter desenvolvido o mínimo do que é proposto para o seu ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2014a).

O Nível Recomendado na escala refere-se à pontuação que vai acima de 500 pontos. São os alunos que desenvolveram habilidade de leitura como ler e compreender textos mais extensos, identificando o assunto e inferindo informações. Demonstram habilidades tanto no que se refere à quantidade como também à complexidade. Conseguem também identificar o gênero e a finalidade de textos (MINAS GERAIS, 2014a).

No Nível Avançado, indica que os estudantes que ficaram aqui estão situados a partir do nível 650 da escala de proficiência, conseguem localizar informações explícitas em textos de extensão mediana, mesmo quando esta informação é

apresentada por meio de paráfrase e conseguem ainda estabelecer relações entre partes do texto, observando seus elementos de coesão e retomando o referente de diferentes termos, tais como pronomes e sinônimos. São também capazes de inferir informações a partir do que pode ser apreendido nas entrelinhas de um texto, seja em trechos mais pontuais, seja a partir da conjugação de elementos que podem ser observados em diferentes partes do texto. Os alunos que se encontram neste padrão identificam também as marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem e o interlocutor de um texto, assim como conseguem distinguir um fato de opinião em textos de diferentes gêneros, mas é importante esclarecer que essas características permitem definir o desempenho em leitura desses estudantes como Avançado em relação à etapa de escolarização em que se encontram (MINAS GERAIS, 2015).

A partir dessa explanação faremos a análise da tabela 4 exposta abaixo com o desempenho dos alunos no Proalfa nos anos de 2009 e 2010 da escola pesquisada comparando-o com o desempenho do estado.

Tabela 4 - Padrões de Desempenho do Proalfa de 2009 a 2015 da escola pesquisada e da rede estadual de Minas Gerais

Padrões	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
Escola/2009	45,5	18,2	36,4	-
Estado/2009	11,8	15,5	72,6	-
Escola/2010	9,3	9,3	81,5	-
Estado/2010	5,4	8,4	86,2	-
Escola/2011	0	0	100	-
Estado/2011	4,2	6,9	88,9	-
Escola/2012	0	0	100	-
Estado/2012	5,3	7,4	87,3	-
Escola/2013	2	2	96	-
Estado/2013	2,7	4,2	93,1	-
Escola/2014	3	6,1	90,9	-
Estado/2014	2,5	4,7	92,7	-
Escola/2015	6,5	0	30,4	63
Estado/2015	5,2	7,1	55,3	32,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do SIMAVE.

Os dados da tabela 4 nos revelam que os alunos obtiveram resultados insatisfatórios em 2009 e 2010 em relação ao estado. Teve nesses anos muito mais alunos no baixo desempenho do que o estado e a escola teve muito menos alunos no nível recomendado. Podemos verificar que em 2009 quase metade dos alunos da

escola A ficou no padrão baixo e em 2010 melhoraram significativamente no nível recomendado. Podemos constatar que as mudanças nos resultados começaram a ocorrer em 2010, apesar de ainda não ter conseguido acompanhar e superar os índices do estado. Percebe-se também que houve um significativo crescimento no desempenho recomendado e um decréscimo no desempenho baixo, chegando a alcançar em 2011 e 2012 um cenário no qual nenhum aluno se encontrou no padrão de baixo desempenho no 3º ano. De 2011 a 2013 conseguiram superar os resultados obtidos pelo estado, ficando um pouco abaixo somente no ano de 2014 no nível recomendado e com índices um pouco acima nos níveis baixo e intermediário. Em 2015, 63% dos alunos conseguiram ficar no nível avançado, que corresponde a quase o dobro do resultado do estado. E no nível baixo alguns alunos ficaram um pouquinho acima em relação aos alunos do estado.

Diante desse contexto, o presente trabalho destina-se a pesquisar quais ações implantadas pela escola contribuíram para a melhoria do resultado do desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação externa do Proalfa. Para isto, passa-se a analisar o contexto em que essa elevação dos índices educacionais ocorreu.

1.4 Aspectos da gestão e projetos implementados na escola pesquisada

O início das visitas à escola ocorreu na época em que se realizava o projeto de pesquisa em março de 2016. Muitas informações obtidas foram repassadas também por *e-mail* e por conversas telefônicas. Foram realizadas observações do ambiente escolar e conversas com professoras, supervisora, secretária escolar e com a diretora, procurando analisar o cotidiano e identificar as práticas pedagógicas adotadas na escola.

De acordo com relatos de professoras a evidência da não aprendizagem é tida como uma questão inerente a todos os envolvidos no trabalho educativo. Avaliava-se frequentemente o desenvolvimento da prática pedagógica ao longo dos anos letivos, com a finalidade de discutir e estabelecer novas estratégias e ações capazes de reverter os problemas apresentados e buscando elevar a autoestima dos alunos.

A diretora utilizava critérios para a escolha das professoras das turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), observando o perfil, ou seja, a identificação delas

com o trabalho de alfabetização, a segurança das docentes quanto a sua competência profissional e o desejo pessoal das de cada uma pela alfabetização, pois há aquelas que preferem trabalhar com turmas do 4º ou do 5º ano. De um modo geral, entende-se que a boa escolha para cada turma já se constitui num fator relevante para o bom desempenho dos alunos. Mas, além de analisar o perfil das professoras, outro aspecto importante que devemos destacar foi a realização da capacitação em serviço.

1.4.1 Capacitação dos professores em serviço

Uma das professoras relatou que desde o início do ano de 2011 a equipe gestora promoveu momentos de reflexão com as professoras sobre os resultados do Proalfa dos anos anteriores, nos quais todas reconheceram que a situação estava crítica, e a partir dessa tomada de consciência se dispuseram a percorrer um novo caminho traçado pelas ações estratégicas sugeridas pela analista da SRE, equipe gestora e elaboradas por todos. A partir daí, todos os anos a equipe gestora promovia momentos de análise dos resultados da escola para monitoramento, discussão e planejamento de ações visando à melhoria do ensino ofertado.

Conforme relatos da analista educacional da SRE, as professoras passaram a receber capacitação em momentos de encontros coletivos, buscando habilitar as educadoras com estudo sobre os conhecimentos e orientações curriculares e de procedimentos para cada ano de escolaridade. Foram encontros semanais com quatro horas de duração cada um, que corresponde à carga horária que se destina ao Módulo II, ou seja, as horas reservadas às atividades extraclasse, como estudos, planejamentos e avaliações. Seguindo padrão proposto pela SRE, a analista da SRE que foi destinada para esta escola orientou que estes encontros deveriam ser desenvolvidos como uma prática constante de estudo para capacitar as professoras a trabalharem e consolidarem as habilidades inerentes a cada ano de acordo com sua turma. Assim sendo, as docentes passaram a estudar os materiais de orientação e realizavam o planejamento das aulas de acordo com as novas orientações. Havia atividades diferenciadas que eram elaboradas em grupo pelas alfabetizadoras das turmas do 3º ano, mas havia também aquelas que eram elaboradas individualmente, sendo estas compartilhadas pelas demais colegas,

abrindo assim o leque com maior número de opções de exercícios e fortalecendo o trabalho em equipe.

Aquelas que apresentavam dificuldades para trabalhar com as abordagens pedagógicas receberam ajuda individual da supervisora que utilizou também as aulas de Educação Física e de Ensino Religioso que eram ministradas por outra professora. Ela buscou habilitar as educadoras para desenvolverem uma prática pedagógica de acordo com o ano de escolaridade em que atuavam. Mas, além dessa capacitação, a escola foi beneficiada com o Programa de Intervenção Pedagógica que está explicado na subseção seguinte.

1.4.2 Programa de Intervenção Pedagógica

O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) foi implantado em 2008 no estado de Minas Gerais. Esse programa oferecia subsídio para que as crianças estivessem alfabetizadas na idade certa e o Estado alcançasse a meta de alfabetização e letramento. E também para que houvesse correção nos problemas de fluxo e desempenho constados nos resultados da avaliação do Proalfa, nas diversas regiões do estado.

A partir daí, uma equipe central e uma regional de apoio pedagógico foram criadas pela SEE/MG, além de terem desenvolvido um material didático para dar apoio aos professores, supervisoras e diretores. Com este material, os professores recebiam a capacitação em serviço. Após essa tarefa, definiram-se metas de intervenção pedagógica e a execução e acompanhamento da intervenção por analistas da SRE, (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

Pode-se evidenciar que

A estrutura do PIP está apoiada na constituição de equipes de trabalho regionais ligadas às Secretarias Regionais de Ensino (SREs), que, por sua vez, estão ligadas a Equipe Central da Secretaria. A capacitação da Equipe Regional treina analista e inspetores escolares, os quais recebem os guias (materiais didático-pedagógicos) e o sistema de acompanhamento. Todas as 47 SREs definem metas para as escolas do estado no ensino fundamental, com base na avaliação do 3º ano do ensino fundamental no Proalfa. E interessante destacar que essas equipes, organizadas segundo um organograma que obedece a uma estrutura hierárquica, se mobiliza para intervir nas escolas, dentro de uma agenda pré-programada de reuniões (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 103).

Na opinião desses autores, essa estratégia se constituía muito bem definida pela SEE/MG, tendo em vista que o acompanhamento das dificuldades dos professores no domínio dos conteúdos a serem ministrados oferecia capacitação individual pela equipe de acordo com o resultado nas avaliações externas.

Como dito na citação acima, estes analistas da foram treinados pela SEE/MG para intervirem nas escolas, e a partir de 2011, a escola pesquisada foi contemplada com uma analista educacional da SRE que passou a visitar a instituição regularmente acompanhando o desenvolvimento do trabalho e orientando a diretora, supervisora e professoras quanto às questões pedagógicas. Ela promovia também momentos coletivos de estudo e sempre levava material pedagógico diferenciado, como as Sequências Didáticas, as quais eram reproduzidas para os alunos. Muitos destes materiais eram também compartilhados entre os analistas de outras SREs. Ela analisava a prática pedagógica das professoras, a atuação da equipe gestora e oferecia sugestões alternativas à equipe almejando proporcionar um melhor desenvolvimento dos alunos nas habilidades elencadas para cada ano de escolaridade.

A elaboração coletiva de um Plano de Intervenção Pedagógica a partir dos resultados obtidos pelos alunos se constituía em uma das ações do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo. Realizava-se um apontamento de todos os aspectos pedagógicos que precisavam de melhoria e adotavam-se ações para tentar solucionar cada um deles. Um ponto forte desse plano que merece destaque é que, a partir de um diagnóstico, fazia-se o levantamento dos alunos com dificuldades em leitura e preparava-se aulas e estratégias diferenciadas para eles, que recebiam atendimento individualizado com a professora eventual e com a professora da biblioteca três vezes por semana.

A elaboração desse plano se constituía num momento de reflexão sobre o fazer dentro da sala de aula, ou seja, como os professores estavam ensinando e como os alunos estavam aprendendo. A partir daí, definia-se os rumos e as estratégias para sanar os caminhos a serem percorridos em cada ano de escolaridade, visando atingir as metas de melhoria da proficiência e do desempenho dos alunos. Todas as ações descritas no plano continham o prazo, o responsável, a maneira e as estratégias de realização de cada uma delas.

Outra ação descrita nesse plano era o momento de contação de histórias, o qual foi denominado “A bruxa que alfabetizava”, que posteriormente se efetivou como projeto de leitura devido ao grau de envolvimento e interesse dos alunos do 3º ano. Uma vez por semana, as professoras da biblioteca organizavam um pequeno cenário colorido e atrativo e utilizando bonecos de fantoches contavam histórias para as crianças. Ao final desse momento, cada criança podia pegar dentro de um baú bonito e colorido um livrinho infantil para levar para casa. Algum tempo depois, ficou constatado que as crianças estavam sendo despertadas pelo gosto da leitura.

Além dos benefícios trazidos pelas ações advindas do PIP/ATC, a equipe gestora utilizou também as aulas da Educação Integral como um recurso para que as crianças tivessem mais oportunidade de avançar com as atividades de leitura e letramento.

1.4.3 Educação Integral

Segundo o sítio eletrônico da SEE/MG, em 2007 foi criado o Projeto Educação em Tempo Integral e tinha como foco os alunos do ensino fundamental. Foi desenvolvido a partir da realização de aulas e atividades no contra turno escolar, nas quais os alunos têm a oportunidade de formar novas habilidades e construir novos conhecimentos nas áreas de cultura, lazer, esporte e aperfeiçoamento escolar. Com o passar dos anos, esse projeto recebeu nomes e procedimentos diferenciados. Atualmente recebe o nome de Educação Integral e é regido pela Resolução nº 2.749/2015, que dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais.

Alguns critérios deveriam ser analisados para a escolha de alunos a serem matriculados como, por exemplo, vulnerabilidade social, alunos com distorção idade/ano de escolaridade, dificuldades de aprendizagem dentre outros.

A escola pesquisada sempre aderiu ao projeto desde que ele foi criado e a partir de 2011, se empenhou ainda mais na abertura do número de turmas, visualizando nele um instrumento de melhoria do desempenho da escola. A equipe gestora reuniu-se com as professoras para a escolha de quais alunos deveriam compor as turmas, pensaram e discutiram critérios para distribuir os mesmos. O planejamento das aulas era realizado em conjunto, com a professora eventual e a professora da biblioteca.

Na grade curricular estabelecida pela SEE para a Educação Integral havia momentos destinados ao acompanhamento pedagógico e ficou decidido que as professoras dariam ênfase à leitura e ao letramento. Dois projetos de leitura foram desenvolvidos na biblioteca e durante o recreio para os alunos do 3º ano, no qual as crianças tinham acesso a livros de histórias e formavam rodas de leitura. O primeiro projeto foi denominado “Me conta que eu te conto”, no qual foi desenvolvido através da criação de pequenos grupos de 5 alunos, onde todos liam uma história diferente e ao final cada um contava a sua para os demais. O outro projeto, denominado “Vamos ler agora?”, se desenvolveu com a formação de rodas de leitura com no máximo 4 alunos. Cada um deles portava o mesmo livrinho infantil sendo que um lia para os outros alternadamente e todos acompanhavam a leitura da mesma história.

O foco da Educação Integral na escola estava nas dificuldades dos alunos, pois, tendo em vista as mudanças ocorridas no processo ensino aprendizagem, o que se busca hoje, principalmente em Língua Portuguesa, não é apenas a alfabetização, mas também o letramento dos alunos para adquirirem a capacidade de identificar gêneros textuais.

Para definição dos termos alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 14) afirma que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p.14).

Segundo a autora citada acima, os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, sendo um dependente do outro. A alfabetização é entendida como o aprender a ler e a escrever, já o letramento é a capacidade do aluno de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e reconhecer os diversos gêneros textuais como poema, receita, carta, bilhete dentre outros. Para facilitar a aprendizagem dos gêneros textuais foram desenvolvidas atividades denominadas de Sequências Didáticas, às quais se constituem em um texto e perguntas que o exploram. Essas Sequências são um forte instrumento que abordam e analisam

vastamente esses gêneros, as quais foram amplamente trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras, segundo relato delas.

Importante ressaltar que foi utilizado o termo sucesso escolar para indicar que as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental obtiveram resultados elevados nas avaliações do Proalfa.

No capítulo 2 são apresentados dois eixos temáticos, quais sejam, a gestão pedagógica e a gestão de resultados, que são abordados a partir de autores que tratam sobre seus respectivos temas. Posteriormente são apresentados os aspectos metodológicos adotados para este tipo de pesquisa e, por fim, foi realizada a análise de toda pesquisa empírica, expondo uma dinâmica reflexiva sobre os dados obtidos e os referenciais teóricos, com o intuito de estabelecer um diálogo entre a prática pedagógica da escola e os estudos sobre a gestão pedagógica e gestão de resultados, tendo em vista a melhoria nos resultados educacionais do Proalfa ocorridos nesta escola nos anos de 2011 a 2015.

2 ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS PRATICADAS NAS TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No capítulo 1 da presente pesquisa foi realizada a contextualização da escola englobando sua estrutura física, o quadro de servidores e os resultados educacionais. Foi feita uma rápida abordagem histórica da avaliação em larga escala no país e apresentou-se como se deu a implantação da avaliação externa no Estado de Minas Gerais, com ênfase específica no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). Através de tabelas, foram analisados os resultados na avaliação externa dos anos de 2009 a 2015 e com a utilização de gráficos foi realizada a comparação da proficiência média da escola com o estado e a Superintendência Regional de Ensino. Foram citados ainda as ações e estratégias da equipe pedagógica e os projetos implantados na escola. Este percurso percorrido teve como função culminar no objetivo geral desta pesquisa que busca analisar quais as ações implementadas pela escola que podem ter proporcionado a melhoria do desempenho dos alunos na avaliação do Proalfa e a partir desse ponto, propor um plano que possa ser disseminado.

Neste capítulo 2, nos detivemos à investigação das hipóteses que podem ter favorecido a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino fundamental, entre os anos de 2011 a 2015. Ele está estruturado em três seções, sendo a primeira o Referencial Teórico, cuja fundamentação foi realizada partindo de alguns conceitos que precisam ser apresentados, como por exemplo, as dimensões da gestão escolar, com ênfase na gestão pedagógica e na gestão de resultados educacionais, descritas por meio de bibliografia pertinente a esse tema para consolidar os aspectos da pesquisa. A segunda seção contempla os aspectos metodológicos da pesquisa de campo, descrevendo os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como as fontes de informação utilizadas para a realização deste trabalho. E a terceira consiste na análise dos dados obtidos na pesquisa realizada.

Para a análise da prática pedagógica utilizamos como técnicas de pesquisa a entrevista com a gestora, entrevista com a supervisora, com as professoras e com a analista educacional da SRE. Foram também observados os documentos nos quais constam os dados da avaliação externa Proalfa e pesquisa nos boletins pedagógicos.

Através da observação do ambiente escolar procurou-se identificar as práticas desempenhadas pela equipe de servidores. A entrevista com a gestora intencionou permitir o conhecimento, a partir do relato da mesma, das ações e práticas implementadas e como foi sua atuação frente à direção escolar. Na entrevista com a supervisora, pretendeu-se identificar sob a visão pedagógica, como acontecia o trabalho dela juntamente com a diretora. A outra entrevista foi escolhida para constatar como a equipe de professoras alfabetizadoras percebia a atuação da equipe gestora.

Diante do acima exposto e considerando que o ensino público tem experimentado inúmeras reformas, apresenta-se o início ao embasamento teórico nesta pesquisa, reconhecendo que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico da nação e que o ensino ofertado no país, pode ser ainda de melhor qualidade.

2.1 Referencial teórico

O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988), sendo apresentado como um dos direitos sociais. Está também descrito na Carta Magna em seu artigo 206, sendo apresentado como direito de todos, dever do Estado e da família e deve ser realizado com a colaboração da sociedade para o desenvolvimento das pessoas, preparação para o trabalho e para a prática da cidadania. Porém, durante muitos anos a educação no país foi marcada por evasão e reprovação de alunos, comprometendo o rendimento escolar. Podemos verificar isto nos dizeres de Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015) quando afirmam que

É antiga a crítica à estimação de indicadores oficiais do rendimento educacional no Brasil, pelo Ministério da Educação, desde os estudos de Teixeira de Freitas na década de 1940 (TAVARES *et al*, 2012). Nos anos 1980, vários estudos exemplares demonstraram a seletividade do Sistema Educacional no Brasil, especialmente, em relação ao nível de renda e à cor. A evasão e a repetência, além de elevadas demonstravam significativa resistência às medidas políticas então adotadas (FLETCHER, 1985^a; 1985^b). A alta repetência nas séries iniciais era mascarada por sua subestimação em função também da superestimação de novas matrículas (MONTALVAO E NEUBERT, 2015, p.120).

O baixo rendimento educacional no país é um tema que voltou a receber amplo debate com acentuada atenção nos últimos anos, principalmente devido à publicação dos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com desmembramento em dois componentes principais: rendimento e desempenho. A partir de 2016 a mídia abriu grande espaço para debater sobre o assunto (TAVARES JÚNIOR; SIMÃO, 2016).

Todavia, na tentativa de amenizar estes desafios, desde a década de 1990, muitas ações foram implementadas tanto em nível federal quanto a níveis estaduais e municipais para se alcançar a educação de qualidade que favorecesse a aprendizagem dos alunos refletindo seu sucesso escolar. Para melhor compreensão desse termo procura-se enfatizar que

O sucesso educacional pode ser definido a partir da realização do Direito à Educação, previsto constitucionalmente. Ter acesso à educação de qualidade que permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida plena em sociedade (aprendizagem – desempenho), a partir da progressão nas sucessivas etapas da escolarização (fluxo – rendimento). O expressivo avanço observado nos dados educacionais no Brasil ao longo dos anos 1990s causou grandes transformações não só nos resultados esperados como também na nova clientela absorvida pela escola. Embora a universalização do primeiro ciclo do ensino fundamental tenha chegado a passos lentos, nesses anos o país conseguiu aumentar de modo significativo a frequência escolar em todos os níveis de ensino. (RIBEIRO; TAVARES JÚNIOR; LOURENÇO, 2013, p. 480).

A partir daí a oferta de vagas deixou de ser o problema cedendo lugar para a qualidade da educação ofertada. Importante ressaltar que na definição acima os autores destacam dois pontos fundamentais: o acesso e qualidade da educação, ou seja, uma educação que venha oportunizar a formação integral do ser humano para que tenha “vida plena em sociedade”. Dentro da sociologia da educação um dos principais interesses de estudos têm sido identificar os fatores determinantes da aprendizagem dos alunos. Essa pesquisa vai ao encontro desse pensamento, tendo em vista que busca-se analisar quais os fatores ou ações contribuíram para a melhoria dos resultados obtidos pelas crianças na avaliação externa. Importante destacar que associamos os resultados educacionais à aprendizagem escolar, ou seja, entende-se que a melhoria ocorreu em detrimento da consolidação da aprendizagem.

Para o avanço na compreensão da educação nacional e para que se produzam novos estudos para formação de professores, é necessário realizar o levantamento dos elementos que caracterizam as experiências de sucesso (RIBEIRO; LOURENÇO; TAVARES JÚNIOR, 2013).

Estes autores afirmam que há pesquisas que se dedicaram a produzir inúmeros estudos sobre o fracasso escolar, com vasta literatura que relaciona características sociodemográficas a trajetórias de insucesso, com destaque para as diferenças de classe social, raça e gênero, os quais utilizaram fontes e metodologias diferentes. Todavia, são escassos os estudos que identificam os fatores relacionados ao sucesso escolar.

Ao aproximarmos o aspecto sobre sucesso escolar especificamente para a alfabetização, objeto de estudo dessa pesquisa, é importante ressaltar o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. É uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação, sendo que dispõe na meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Segundo o sítio eletrônico do observatório do PNE, para que uma criança seja considerada alfabetizada, é preciso que ela tenha se apropriado da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para que prossiga aprendendo e desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros. Essas capacidades possuem expectativas para cada ano de escolaridade e devem ser apropriadamente consideradas nos momentos de planejamento e de análise do desempenho dos alunos.

O gráfico 1 de proficiência média analisado no capítulo 1, na página 29 permite constatar que a escola pesquisada tem cumprido bem com a função de alfabetizar suas crianças, levando-as ao sucesso, ou seja, à consolidação da aprendizagem. Sob o entendimento de que o sucesso escolar deve ser promovido pela atuação do gestor da escola, procuramos associar a prática escolar do estabelecimento de nossa pesquisa às teorias, utilizando diferentes autores como subsídio teórico. Para isto, faremos a análise de dois eixos temáticos: a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais.

2.1.1 Gestão Pedagógica

O conceito de gestão escolar sofreu alterações ao longo do tempo e o novo conceito que veio junto às reformas educacionais passou a valorizar uma gestão que não seja apenas administrativa e burocrática, porém que agregue a dimensão pedagógica, pois é a atividade fim da escola, qual seja, oferecer um ensino eficaz e com efetividade de aprendizagem dos alunos.

Para um melhor entendimento da importância do papel do gestor frente às unidades escolares, alguns conceitos precisam estar bem definidos e apresentados como, por exemplo, as dimensões da gestão escolar que têm relação com este estudo. Para isso, nos debruçamos nas concepções de alguns estudiosos para refletirmos dentro de uma visão geral. Freitas (2007, p. 502) opina que “o uso corriqueiro do termo *gestão* e da expressão *gestão democrática* está impregnado de imprecisões e obscuridade, a ponto de servirem para designar realidades diversas”.

Na década de 1980, época da redemocratização política, segundo Paro (2000), o conceito de gestão escolar foi introduzido na educação trazido da expressão administração escolar com o significado de modo geral, utilização racional dos recursos para a realização de fins.

O conceito de gestão escolar é distinto do conceito de gestão educacional. O primeiro diz respeito à organização das unidades educacionais, ou seja, das escolas, enquanto que a gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas educacionais em todos os níveis. Vieira (2007) esclarece que gestão escolar nos remete à abrangência dos estabelecimentos de ensino, enquanto a gestão educacional se situa no espaço das ações de governo.

Feitas essas considerações, recorreremos à visão de Lück (2009) para esclarecer características das diferentes dimensões de gestão e a correlação entre elas para a eficácia escolar. Importante entendermos também o que essas dimensões significam e como elas são divididas.

Segundo Lück (2009), para efeitos de estudo, a gestão escolar pode ser organizada em 10 dimensões agrupadas em duas áreas, segundo a natureza de cada uma: organização e implementação. A primeira diz respeito a todas as dimensões que tenham a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho como objetivo. As dimensões devem garantir a estrutura necessária para que os objetivos educacionais sejam

implementados. A segunda diz respeito às dimensões que têm a finalidade de promover mudanças no contexto escolar, ou seja, promovem transformações das práticas educacionais. Para melhor compreensão, vejamos no quadro 3 abaixo a divisão das dimensões nestas áreas:

Quadro 3 - Divisão das dimensões da gestão escolar

Dimensões de organização	Dimensões de implementação
1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar	5. Gestão democrática e participativa
2. Planejamento e organização do trabalho escolar	6. Gestão de pessoas
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional	7. Gestão pedagógica
4. Gestão de resultados educacionais	8. Gestão administrativa
	9. Gestões da cultura escolar
	10. Gestão do cotidiano escolar.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Lück (2009).

A gestão escolar apresenta-se no cenário educacional como um conjunto de estratégias que objetiva articular e efetivar a gestão pedagógica com as outras dimensões. Um diretor de escola é o gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente escolar adequado a aprendizagem (LÜCK, 2009). É nesse contexto que o gestor escolar está inserido. Tal profissional precisa ser capaz de promover um espaço de diálogo e troca de informações, em que as ações futuras sejam sistematicamente planejadas e executadas com vistas à melhoria educacional. Segundo Lück (2009),

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos (LUCK, 2009, p.25).

De todas as dimensões da gestão escolar, concordamos que a gestão pedagógica é a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco e a função precípua da escola, que é o de promover aprendizagem articulando estratégias e métodos de ensino que assegurem a formação dos alunos. Entendemos que as outras dimensões devem se convergir para a pedagógica e está

associada à orientação contínua para a melhoria do processo de construção do conhecimento, que envolve a elaboração de projetos, o acompanhamento da prática pedagógica utilizada dentro e fora da escola, monitoramento do rendimento escolar, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, bem como o uso adequado dos indicadores educacionais com vistas à melhoria dos resultados.

Nesta perspectiva, Lück (2009) afirma que o gestor escolar deve liderar, coordenar, orientar, planejar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, tendo em vista que a gestão pedagógica se refere ao principal foco do ensino. Portanto, a atuação intencional e sistemática do gestor, deve visar à promoção da formação e da aprendizagem dos alunos, levando em consideração as condições necessárias para que se desenvolvam com as competências sociais e pessoais para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho conforme preconiza a Constituição da República, e também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Isto posto, concordamos com a autora e ressaltamos que o trabalho pedagógico requer um novo direcionamento de ações eficazes que possibilitem a realização de projetos e atividades voltadas para a promoção da aprendizagem de todos os alunos indistintamente. Diante disso, as avaliações externas têm proporcionado à comunidade escolar um amplo contingente de informações que, ao utilizá-las, pode reverberar em ações pedagógicas capazes de contribuir com o processo contínuo de melhoria. Lück (2009) destaca que o gestor deve fomentar a participação de toda a comunidade escolar, sendo ele a figura central capaz de articular e proporcionar as condições necessárias para a efetivação das ações pedagógicas voltadas para aprendizagem dos alunos.

Os princípios democráticos objetivam consolidar uma educação de qualidade e causam mudanças significativas no interior da escola gerando uma rotina mais dinâmica com a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, professores, servidores administrativos, pais e alunos na elaboração dos projetos pedagógicos, nas tomadas de decisão e no planejamento de ações que busquem a efetivação da qualidade e equidade.

Para sustentar as análises no que tange à gestão pedagógica, recorreremos a um diálogo com Polon (2009) que corrobora com Lück (2009) sobre o tipo de modelo de gestão que supera a administração escolar e acompanha as novas concepções e exigências da sociedade contemporânea. Para ela, trata-se de um conjunto de

atividades-meio, o qual deve contribuir e desenvolver um trabalho coletivo dentro da escola visando a melhoria dos processos referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Deve também incentivar e promover uma cultura colaborativa que seja capaz de mobilizar a comunidade em prol do corpo discente. Defende ainda que na gestão pedagógica o gestor

[...] deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (POLON, 2009, p. 21).

Polon participou efetivamente no período de março de 2005 a julho de 2007 do Projeto GERES⁵ - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, coordenados, na PUC-Rio, pelos professores Creso Franco e Alícia Bonamino (2005).

Ela relata que iniciou seus estudos sobre os fatores de eficácia associados ao ensino da leitura e da matemática nas séries iniciais, pois eram estes que constituíam as prioridades da pesquisa supracitada. Todavia, à medida que aprofundava seu contato com a literatura especializada referente às Escolas Eficazes, sua atenção se voltou para o tema da gestão escolar, por ser considerada pelos estudiosos pesquisados como fator fortemente associado à possibilidade de se obter melhores resultados educacionais mesmo em evidenciadas escolas pobres. Diante disso, é importante apresentar os três perfis de liderança dos gestores escolares analisados por Polon (2009) com base na pesquisa realizada nas sessenta e oito escolas envolvidas no supracitado Projeto GERES. O primeiro perfil é a Liderança pedagógica, que se refere às questões pedagógicas e exprime a relação entre as tarefas que são pertinentes ao acompanhamento e

⁵Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – trata-se de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2009 em cinco grandes centros urbanos brasileiros – Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Salvador/BA, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ com o objetivo acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos no início do Ensino Fundamental. Para tanto, houve a associação entre seis centros universitários com tradição em avaliação da educação, a saber: Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, o Laboratório da Avaliação (LOED) da UNICAMP, a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF (CAEd) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O projeto obteve apoio do PRONEX – o programa de financiamento a núcleos de excelência acadêmica do Ministério da Ciência e Tecnologia – e do Programa de Educação da Fundação Ford. Conf. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/game/geres.htm>>. Acesso em: 27 out. 2016.

desenvolvimento do planejamento escolar. Versa sobre o gestor que se encontra presente em sala de aula acompanhando os aspectos curriculares, dialogando com o corpo docente, promovendo espaços para reflexão, estudo e trabalho cooperativo entre os professores. Este perfil centra o foco nas questões referentes à aprendizagem dos alunos. O segundo é a Liderança organizacional. Esse perfil retrata o gestor que centra sua atenção às questões administrativas e burocráticas com foco na organização. Há aqui a relação entre as tarefas desenvolvidas rotineiramente visando dar um apoio ao trabalho do corpo docente, estando envolvidos com as exigências da Secretaria da Educação. Esses gestores entendem que esse é o papel deles nas escolas. E o terceiro é o perfil Liderança relacional que está relacionado com a prioridade às atividades referentes à presença na rotina da escola com foco no atendimento aos alunos, seus responsáveis e aos professores. Nesse perfil, o gestor está cotidianamente presente na porta da escola no momento de entradas dos alunos, atendendo aos pais e promovendo eventos, como maneira de tornar as famílias mais assíduas na escola. A maior preocupação aqui é o bem estar do corpo discente e seus responsáveis.

Ao analisar a relação entre a proficiência das crianças e os perfis de liderança na amostra com as 68 escolas, concluiu-se em tese que as escolas com melhor proficiência possuem como característica a presença marcante de diretores, de lideranças ou membros de equipes de gestão que trabalham valorizando a ênfase pedagógica rotineiramente na sua prática escolar. As escolas com resultados de proficiência menores praticamente estão distante dessa prática e acabam se ocupando com outros assuntos tão importantes quanto à questão do cotidiano e da gestão das relações, sem se aterem ao aspecto pedagógico.

Analizando estes três perfis, concordamos com a autora que o perfil de Liderança pedagógica se constitui no mais importante, ou seja, o perfil no qual os gestores devem se empenhar mais, pois ele se refere à missão primordial da escola, que é a aprendizagem dos alunos. Compreendo que os demais perfis são também relevantes, mas não devem tomar muito o tempo do gestor, tendo em vista que muitas ações dos perfis de Liderança organizacional e o relacional podem ser delegadas aos servidores da escola.

Seguindo essa linha de raciocínio, importante citar o Guia do Diretor Escolar (MINAS GERAIS, 2010b) que apresenta subsídios para os gestores no desenvolvimento do trabalho nos diferentes contextos e aponta que o papel do

gestor escolar face aos inúmeros desafios que enfrenta, deve direcionar a educação para seu maior foco que é a aprendizagem dos alunos. O referido Guia direciona o trabalho do diretor em três aspectos: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa e Gestão Financeira. Importante ressaltar que

O eixo norteador deste instrumento é a Gestão Pedagógica, desafio maior a ser enfrentado pelo Diretor, que precisa no seu dia a dia dar conta, também, da gestão dos recursos financeiros, do espaço físico, das questões legais, das relações interpessoais e da interação com a comunidade escolar. No entanto, todas estas “gestões” devem girar em torno do eixo pedagógico, da aprendizagem dos alunos, razão de ser de toda a Escola (MINAS GERAIS, 2010b, p. 11).

O Guia reforça a ideia de que o gestor deve focar na Gestão Pedagógica, sendo esta a exigência primordial da Escola que queremos. As diversas faces da gestão têm um foco privilegiado que determina sua finalidade maior, que é o processo pedagógico. Portanto, o diretor deve dar maior atenção ao seu bom andamento garantindo o sucesso dos alunos e propiciando ações que impeçam o fracasso escolar.

Para Soares (2007) a pesquisa denominada escola eficaz, é um campo constituído pela compreensão das práticas desenvolvidas no contexto escolar e dos processos internos, ou seja, aqueles que são determinantes para interferir positivamente sobre os resultados dos alunos. Ele expõe que essas instituições possuem características com elevado potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos, todavia, “a pesquisa sobre a escola eficaz é uma área ainda incipiente no Brasil [...]” (SOARES, 2007, p.155).

Garcia (2015) comenta que as pesquisas sobre escolas eficazes iniciaram-se nos Estados Unidos e na Inglaterra e se evidenciou como reação aos resultados disseminados pelo Relatório Coleman, os quais apresentaram aspectos negativos e pessimistas em relação ao trabalho escolar, bem como dos professores para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Muitos estudos foram desencadeados a partir desse relatório com o intuito de pesquisar mais profundamente os fatores intraescolares que influenciavam o desempenho dos alunos (GARCIA, 2015).

Como dito anteriormente, a pesquisa sobre eficácia escolar no país ainda é escassa, todavia, enfatiza-se que

A organização e a gestão escolar atrelam-se às características dos diretores e seus estilos de liderança e ao trabalho dos professores. Pesquisadores (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007; SOARES; ALVES, 2003) mostraram que o reconhecimento da liderança do diretor – pelos docentes - constitui uma característica associada à eficácia escolar. Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) sinalizaram que a dedicação do diretor também é um fator da eficácia (GARCIA, 2015, p.10).

Posicionamo-nos de forma favorável ao que o autor acima afirma sobre a dedicação do diretor escolar. Diante desse percurso reflexivo, defendemos na presente dissertação que o diretor deve se apresentar como protagonista de ações vocacionadas a conceber resultados de sucesso em torno da promoção da equidade por ocasião de uma tomada de consciência. Portanto, há ações que se tornam determinantes e imprescindíveis para a eficácia escolar que podem garantir o sucesso dos alunos, como por exemplo, a atuação do diretor, a forma de conduzir os professores e demais membros da comunidade escolar, o respeito e a capacidade de gerir a escola. Após a análise das entrevistas que realizaremos poderemos dizer se essa foi ou não a postura adotada na escola pesquisada.

Sem a intenção de exaurir o debate sobre as implicações da gestão pedagógica para a melhoria dos resultados educacionais, citamos intencionalmente por último o estudo sobre *accountability* realizado por Magrone e Tavares Júnior (2014). Tal intencionalidade reside na própria natureza do termo e sua relação com a gestão escolar, incluindo os dois eixos temáticos estudados nesta pesquisa: gestão pedagógica e gestão de resultados.

Segundo os autores, a palavra tem origem anglo-saxônica cuja tradução se refere aos sistemas de responsabilização. Na década de 1980 as políticas de *accountability* surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra buscando maior eficiência na gestão pública “relacionada à ampliação da autonomia e à avaliação sistemática (*assessment*) dos resultados” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 14). Remete-nos à ideia de que aqueles que executam serviço público devem prestar contas aos contribuintes. Aproximando esta afirmativa ao caso em estudo, significa dizer que a escola deve ofertar um ensino de qualidade para garantir a aprendizagem das crianças com resultados educacionais satisfatórios.

A adoção dos sistemas de responsabilização está baseada em 4 (quatro) tipos de vieses identificados pelos autores: viés político, viés sistêmico, viés avaliativo e viés econômico-estrutural. Para análise junto à gestão pedagógica,

importa destacar o viés sistêmico, cujos estudos centram-se na administração pública, especialmente na gestão de sistemas educacionais com foco na história da educação.

Nas sociedades modernas a Educação assumiu lugar privilegiado com a ampliação dos direitos sociais, cuja universalização gerou a expansão dos sistemas educacionais que conseqüentemente provocou significativas mudanças sociais. Os sistemas de ensino tornaram-se mais complexos gerando naturalmente a necessidade de ampliar a dotação orçamentária. Portanto, refletir sobre os resultados dos sistemas educacionais é condição cada vez mais importante, pois seus processos são cada vez mais complexos, os investimentos precisam ser maiores e se faz necessário garantir que os resultados sejam positivos. Sobre esse ponto, opinamos que alcançar a qualidade na educação é uma tarefa difícil. Requer planejamento, tempo e pactuação de ações, que vão desde a formação de professores à infraestrutura das escolas e da questão salarial. Portanto, sob nosso ponto de vista, se faz necessário maior investimento e melhor gerência dos recursos.

Foi neste cenário de concorrência e competição global entre os países mais ricos, lutando por um lugar de destaque, que surgiram formas mais avançadas de gestão, instrumentos para acompanhar os resultados e definiram-se novas funções dos atores sociais. Os primeiros modelos de responsabilização tiveram como base “a preocupação com a eficácia dos investimentos, a implantação de sistemas de avaliação ou aferição de desempenho (*assessment*), a ampliação da autonomia das escolas e o aumento da atenção na qualidade da educação [...]” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p.20).

Inúmeros fatores ocorreram para a sistematização de políticas educacionais prevendo explicitamente os sistemas de responsabilização como instrumento fundamental para trazer valorização para a atividade fim da política pública, que no nosso caso, é a aprendizagem dos alunos. Os autores citam algumas vantagens decorrentes desse sistema de responsabilização, das quais enfatiza-se “Os casos de sucesso podem ser objeto de disseminação” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 22). Fazendo aproximação entre a teoria citada e essa pesquisa, entende-se que a escola investigada configura-se como um caso de sucesso nos resultados educacionais do Proalfa nos anos de 2011 a 2015. Entendemos que sucesso é a consolidação da aprendizagem das crianças que, por sua vez, obtiveram bons

resultados nas avaliações externas. Oportunamente, é importante enfatizar que o intuito do capítulo 3 dessa dissertação é disseminar quais ações praticadas na escola contribuíram para o sucesso dos alunos. E por fim, importante citar palavras dos autores que corroboram com um dos aspectos de defesa desta pesquisa na perspectiva da gestão pedagógica,

O diretor e o professor tornam-se, ambos, educadores que se confessam aprendizes eternos, pois são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e precisam aprender com eles, com seus pares, com o contexto, melhores formas de produzir a “realização educacional” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 24).

A responsabilidade do diretor e do professor afirmada na citação acima corrobora com aos dizeres de Brooke (2006), que, ao analisar as políticas de *accountability*, considera a equipe gestora como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pelos alunos. Compactuamos com esta opinião, pois a equipe gestora é que possui as ferramentas necessárias para promover e incentivar um ambiente propício à aprendizagem.

A afirmativa do autor se correlaciona com as considerações que fizemos nessa subseção sobre a importância da gestão pedagógica que se constitui como a principal dimensão da gestão escolar, tendo em vista que seu foco é a promoção da aprendizagem.

Diante disso, pode-se considerar que a equipe gestora da escola pesquisada vivenciou de maneira eficaz a gestão pedagógica, e afirmamos isso, com base nos resultados de proficiência alcançados pelos alunos no PROALFA nos anos de 2011 a 2015. O sucesso dos alunos, ou seja, a aprendizagem, está atrelada às ações da equipe gestora, que primou pela gestão pedagógica com foco na aprendizagem dos alunos. Todavia, apenas os resultados do Proalfa não são suficientes para uma conclusão definitiva, e esta está apresentada ao final da pesquisa.

Passa-se agora para a próxima subseção que apresenta a gestão de resultados com a finalidade de refletir sobre a dinâmica da gestão em tempos de avaliação.

2.1.2 Gestão de resultados educacionais

Nesta subseção são abordados os desafios da gestão escolar no contexto das avaliações externas, com destaque para algumas práticas consideradas relevantes para responder às novas demandas educacionais no que tange à apropriação dos resultados das avaliações em larga escala nas unidades escolares. Para isto, utilizou-se diversos autores como Lück (2009), Horta Neto (2010), Neves (2011), Machado (2012), Pimenta (2012), Dias, Pires e Tavares Júnior (2015) dentre outros.

As avaliações em larga escala se constituem em estratégias produzidas para direcionar as políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação. Utilizando os testes padronizados, pretende-se verificar a eficácia das unidades escolares no que se refere ao ensino das competências e habilidades consideradas fundamentais para cada etapa da educação escolar. Há também a aplicação dos questionários aos gestores, professores e alunos com a finalidade de obter informações mais coerentes e precisas do ambiente escolar e dos diversos atores educacionais que fazem parte do processo de aprendizagem.

Em nossa prática na gestão escolar não podemos negligenciar ou subestimar os efeitos positivos que as avaliações externas trouxeram no cotidiano das escolas. De fato, as avaliações externas despertaram nos atores escolares a reflexão sobre a qualidade do ensino ofertado oferecendo uma autoanálise da prática pedagógica. Numa atmosfera de busca pela melhoria nos resultados educacionais, temos presenciado um maior envolvimento e dedicação entre professores e equipe pedagógica.

Neste âmbito, buscamos apresentar ao leitor a importância das ações do gestor, esclarecendo que cabe a este a tarefa de proporcionar o devido espaço para que os dados fornecidos sejam analisados e debatidos, com a finalidade de que tais informações se constituam como contribuição positiva para a plena efetivação da aprendizagem dos alunos. Portanto, para que as avaliações externas possam colaborar com a melhoria educacional, é necessário que gestores e professores se apropriem dos resultados, de forma que sejam utilizados para dar base ao planejamento pedagógico e na escolha de estratégias que proporcionem condições de aprendizagem aos alunos de acordo com suas especificidades. É necessário

considerar as habilidades que ainda não foram consolidadas para que sejam retrabalhadas e vencidas.

Lück (2009, p. 76) elucida que “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados”. Desta forma, fomentar a participação, se revela numa das competências do gestor, de forma que cada membro escolar sinta-se como parte integrante do processo educacional de tomada de decisões e que tenha acesso às informações.

Nesse contexto de avaliação externa, o ofício do gestor escolar contraiu novos formatos em consequência da cobrança por melhores resultados educacionais. A nosso ver, essa cobrança é necessária, pois entendemos que o gestor deve focar sua atuação na função principal da escola, que é oferecer ensino de qualidade, para desta forma obter melhores resultados nas avaliações externas. Para que isso ocorra, são necessárias algumas competências que devem ser colocadas em prática para a efetivação da gestão de resultados educacionais elencadas pela autora, que verbalizamos no quadro 4 abaixo exposto.

Quadro 4 - Exposição das competências de gestão de resultados educacionais

1	Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu entendimento.
2	Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
3	Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.
4	Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc.), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para sua melhoria.
5	Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas e indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinha, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
6	Diagnostica a diferença de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupo e condições para superar essas diferenças.
7	Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
8	Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Lück (2009, p. 55).

Isto posto, podemos afirmar que o gestor se constitui num articulador de todos os atores envolvidos no processo educacional direcionando as ações capazes de agregar a participação de todos. Para isto, é imprescindível que o gestor tenha conhecimento adequado dos objetivos e diretrizes das avaliações em larga escala, de forma que possa auxiliar e direcionar a análise e a utilização dos resultados. A autora ainda esclarece que de acordo com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar⁶ (CONSED, 2007), a gestão de resultados educacionais abarca práticas e processos de gestão para melhorar os resultados de desempenho das unidades escolares, como o rendimento escolar, a frequência e a proficiência dos estudantes. O interesse inerente da gestão na aprendizagem dos alunos está representado efetivamente quando se realiza a gestão de resultados na escola (LÜCK, 2009). Para a realização dessa gestão, o primeiro passo é definir de maneira consistente e clara os indicadores de desempenho que serão referência de qualidade. Portanto,

Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos. Também servem para reforçar as ações bem sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados (LÜCK, 2009 p. 58).

Aproximando as considerações supra mencionadas ao caso de pesquisa, podemos enfatizar que o Proalfa é considerado um indicador de resultados, posto que apresenta os resultados alcançados pela instituição ao final do processo de alfabetização, possibilitando a comparação de resultados de diversos grupos. Este instrumento disponibiliza informações consistentes e relevantes para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando a relação destas

⁶ O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) acredita no fortalecimento e na qualificação das equipes gestoras nas escolas públicas como estratégias essenciais para a melhoria da qualidade de ensino. Essa crença se materializa no Prêmio Gestão Escolar, uma das iniciativas do Consed que vem se constituindo em um instrumento de mobilização das escolas para focar o olhar da comunidade nos diferentes processos envolvidos na gestão escolar. Concebido em 1998 e desde a primeira premiação, em 1999, o Prêmio Gestão Escolar vem ganhando reconhecimento da comunidade educacional brasileira. Ao longo de sua trajetória, aproximadamente 34 mil escolas de todas as regiões do país participaram do Prêmio. A partir de 2014, o PGE passou a ser uma premiação bianual. Nos anos ímpares concentram-se o processo seletivo das escolas e a premiação, enquanto que, nos anos pares são promovidas ações de formação para os gestores inscritos no ano anterior com o PGE. Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br/historico>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

informações com as metas e os objetivos acordados com as unidades escolares de Minas Gerais.

Portanto, defendemos que a apropriação dos resultados educacionais pela equipe gestora pode proporcionar diversos benefícios para o processo de aprendizagem, visando aos padrões mínimos de qualidade do ensino ofertado.

Machado (2012) opina que, para assegurar a melhoria da qualidade das escolas, é necessário refletir se elas estão ou não analisando e utilizando os resultados educacionais e se estão estimulando a apropriação adequada destes por parte dos profissionais da escola. A autora revela ainda que todos os estudos e pesquisas consultados por ela se convergem para consolidar a urgência de uma profunda reflexão sobre o real significado de uso dos resultados educacionais, tendo em vista que não devem se reduzir apenas na busca por melhores resultados. “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MACHADO, 2012, p. 76).

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação é um dos propósitos das avaliações externas, na opinião de Horta Neto (2010). Ele explica que discorrer sobre o significado do termo qualidade não é tarefa simples, porém, ele destaca que a educação com qualidade deve ser compreendida como um bem público, como um direito. Para ele

qualidade em educação depende da existência de um padrão, uma referência a partir da qual seja possível comparar os processos educacionais que se quer medir a esses padrões. Por meio dos dados obtidos pelas medidas, é possível adquirir indicações objetivas que permitam orientar as políticas educacionais (HORTA NETO, 2010, p.94).

Horta Neto (2010) argumenta que todos aqueles envolvidos no processo educacional como os gestores, professores, pais e alunos tenham acesso aos dados para que possam estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação ofertada. Se esses dados não forem divulgados, um acordo mínimo sobre como aprimorar o processo educacional ficaria comprometido e dificultaria a discussão que possa contribuir para a melhoria. Em sua opinião, a equipe gestora e pedagógica e os professores não são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, mas eles têm um relevante papel em todo o processo educacional e justamente por causa deste papel de destaque é que devem prestar contas à

sociedade, principalmente ao corpo discente e suas famílias, sobre os atos praticados na escola. A equipe deve buscar formas de colaboração para que juntos encontrem soluções que possibilitem a superação dos problemas detectados. A prestação de contas do trabalho que está sendo desenvolvido no interior da escola à sociedade é uma das formas de melhoria da qualidade da educação.

Seguindo ainda esta linha de defesa, citamos Neves (2011) que expressa sua opinião ao afirmar que as avaliações externas não somente podem como também devem ser utilizadas pelos gestores das escolas e dos sistemas educacionais a fim de subsidiar e orientar os processos de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão no que se refere ao aprimoramento do projeto pedagógico escolar e também ao desenho de ações e programas educacionais que venham ao encontro das novas demandas e expectativas da comunidade escolar, sob a perspectiva de oferecer um ensino com elevado padrão de qualidade.

A autora dividiu em três planos os principais desafios para que os resultados das avaliações externas sejam refletidos pelos gestores. O primeiro se refere ao tempo de divulgação dos resultados, que segundo ela, deve ser em tempo razoável e com a utilização de linguagem acessível. O segundo se refere à questão de não se render aos *rankings*, devendo buscar a verdadeira interpretação e refletir sobre o contexto dos dados. E por último, os gestores devem ter autonomia e suporte do sistema de ensino para tomarem medidas que julguem necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho na escola.

A avaliação externa vem ao longo dos anos se constituindo como relevante instrumento de gestão, afirma Pimenta (2012) ao ponderar que o papel do gestor é primordial para a efetivação das ações pedagógicas voltadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que o trabalho dos professores é um dos principais responsáveis pelo desempenho do corpo discente nos testes das avaliações externas. Com esse mesmo pensamento, Vianna (2003) destaca a necessária utilização dos resultados destas avaliações pelos membros da comunidade escolar, como fonte eficaz e potente de informações voltadas para a reflexão do agir pedagógico. Argumenta que tais resultados são instrumentos significativos para a definição e redefinição de metas educacionais que priorizem a melhoria da educação ofertada. Vianna (2003) defende que a prática de análise de resultados educacionais e sua apropriação deve se tornar uma cultura de planejamento escolar visando à melhoria do ensino.

Sobre esse ponto, opinamos que saber identificar o nível de conhecimento dos alunos é fundamental para a elaboração de atividades desafiadoras em sala de aula capazes de promover avanços na aprendizagem das crianças. Desta forma, as avaliações externas representam um valioso instrumento para o direcionamento de ações pedagógicas em prol da melhoria educacional. Todavia, para que isso ocorra, entendemos que é preciso a consistência de uma cultura de análise dos resultados das avaliações dentro da escola, a fim de que esses resultados cheguem à sala de aula e sirvam como eixo norteador da prática docente com o propósito de melhorar a aprendizagem das crianças.

Esta atitude de reflexão, análise e apropriação dos resultados educacionais foi percebida na realidade da escola dessa pesquisa, conforme depoimentos de professoras e supervisora, que ao refletirem e discutirem seus resultados, receberam orientações da Analista Educacional do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC para elaboração de um plano de intervenção pedagógica baseado nos descritores da matriz de referência do estado de Minas Gerais. Descrevemos no capítulo anterior que em todos os anos a equipe gestora promovia momentos de análise e reflexão dos resultados da escola.

Como dito no capítulo 1, o PIP/ATC foi implementado na rede pública estadual de Minas Gerais devido aos baixos resultados alcançados na avaliação do Proalfa, quando grande parte do corpo discente apresentou estar em nível baixo em leitura e escrita. Portanto, o PIP objetivou consolidar o processo de alfabetização e letramento dos alunos das escolas estaduais para que eles estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade (DIAS; PIRES; TAVARES JÚNIOR, 2015). Esses autores ressaltam que não podemos nos esquecer que o referido programa se constitui numa política pública desenhada pelo governo de Minas Gerais, visando garantir o desempenho satisfatório da leitura e da escrita como habilidades consolidadas para os alunos em fase de alfabetização.

Ao pesquisar três escolas estaduais da Superintendência Regional de Patrocínio, Nunes; Guedes e Tavares Júnior (2014) afirma que o contexto histórico dos resultados educacionais dessa SRE nas avaliações do Proalfa, no período de 2007 a 2012 traçou uma linha ascendente de crescimento na proficiência média. Ela explica que o monitoramento realizado pelas equipes de analistas do PIP/ATC nas escolas, tem priorizado pela intervenção conjunta de ações desenvolvidas nas escolas propiciando aos gestores, professores e especialistas todo o apoio e suporte

pedagógico no desenvolvimento do PIP. Segunda a autora, a implantação do programa nessa regional se deu junto ao processo de ampliação do PIP para as demais SREs do estado a partir do ano de 2008. Foi implantado inicialmente em todas as escolas com anos iniciais da rede estadual nos sete municípios jurisdicionados a essa SRE e durante os sete anos subsequentes observou-se um profundo avanço nas proficiências médias do percentual de crianças alfabetizadas em toda a rede estadual e na SRE de Patrocínio, como dito acima, houve também esse crescimento.

Outras pesquisas realizadas comprovaram a importância de analisar o PIP/ATC, tendo em vista que ele estava voltado para o sucesso na alfabetização e letramento das crianças, de maneira a trazer impacto no desenvolvimento da leitura e escrita delas, dos quais podemos citar Dias, Pires e Tavares Júnior (2015) que procurou analisar os efeitos dessa política estadual no desempenho dos alunos em duas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Leopoldina/MG. A autora explica que através dessa política, houve um estreitamento dos laços entre a Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais e as escolas, propondo uma nova concepção de organização devido ao complexo trabalho educacional e da importância de todos os atores envolvidos colaborarem coletivamente na busca da melhoria da aprendizagem das crianças. Ao entrevistar atores das escolas, Dias, Pires e Tavares Júnior (2015) observou que professores, supervisores e gestores participantes da pesquisa “consideram que o PIP/ATC trouxe benefícios para os alunos e equipe pedagógica da escola, sinalizando para o seu sucesso enquanto política pública voltada para a aprendizagem dos alunos” (DIAS; PIRES; TAVARES JÚNIOR, 2015, p. 89). Revela ainda que foi possível perceber o contentamento das gestoras em relação à implementação do PIP/ATC, pois elas consideraram que o referido programa cooperou para o avanço das crianças do Ciclo da Alfabetização. A autora destaca ainda que todos os atores que participaram da pesquisa reconheceram que o acompanhamento pedagógico realizado pela equipe regional através das visitas às escolas, como sendo uma ação fundamental do PIP/ATC.

Citamos ainda Cardoso (2015) que, ao analisar a gestão da implementação do PIP/ATC em três escolas da jurisdição da Superintendência Regional do Norte de Minas Gerais após analisar os questionamentos realizados com atores envolvidos no processo educacional, constatou que “para alguns atores as atividades de

intervenção pedagógica, embora sugeridas por instâncias superiores, revestem-se das peculiaridades contextuais de forma bastante eficaz e fazem a diferença” (CARDOSO, 2015, p. 108). Diante dessas citações, pode-se afirmar que há dados empíricos que evidenciam os efeitos positivos das ações do PIP nas escolas pesquisadas.

Até o momento, evidenciou-se por meio de referenciais teóricos, a relevância da atuação da equipe gestora frente às dimensões pedagógica e de resultados, objetivando fundamentar as questões referentes à situação da gestão da escola pesquisada descrita no Capítulo 1. Apontou-se que essas dimensões de gestão escolar são estratégias fundamentais para se alcançar bons resultados nas avaliações externas. Importante esclarecer aqui, que a equipe gestora se constitui pela diretora e a supervisora, lembrando que devido ao número de alunos, esta escola não comporta vice-direção, segundo disposições do atual quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Minas Gerais.

Na seção que se segue, está apresentado o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, os instrumentos planejados para a coleta de dados e a demonstração de como são feitas as análises dos dados.

2.2 Metodologia de pesquisa utilizada

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e se refere a um estudo de caso, no qual investigamos quais as ações da equipe gestora que proporcionaram melhorias nos resultados educacionais nas avaliações do Proalfa no período de 2011 a 2015 na escola pesquisada. Por fazer parte da equipe gestora de outra escola, entendemos que casos de sucesso podem ser disseminados para promoção das práticas exitosas.

A abordagem qualitativa de pesquisa nos possibilita entender e aprofundar o conhecimento sobre os diversos aspectos do contexto ora analisado, permitindo que haja interação do pesquisador com seu objeto de estudo. Duarte (2002, p. 140) explica que “uma pesquisa é sempre de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

A abordagem metodológica qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de alguma instituição.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se posiciona contrariamente ao pressuposto que adota um único modelo de pesquisa para todas as ciências, tendo em vista que as ciências sociais possuem especificidade própria, devendo ter também sua própria metodologia. Para as autoras citadas acima, a abordagem qualitativa esmera-se com os aspectos de um cenário real que não podem ser quantificados e está centrada em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso deve ser escolhido quando se deseja estudar algo singular. Mesmo que o caso seja similar a outros, um caso específico tem sua singularidade, pois possui um interesse próprio inerente a ele, sendo que este interesse sobre o caso reside naquilo que ele tem em particular, mesmo tendo semelhanças com outros casos. Os estudos de casos intencionam buscar uma descoberta, na qual o investigador deve se atentar para os elementos que aparecem durante a pesquisa. Um princípio básico desse tipo de estudo é que o investigador deve levar em consideração o contexto do caso, ou seja, deve interpretar dentro do contexto do caso em estudo.

Para tanto, foi escolhida a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, para a qual foi elaborado um roteiro previamente. Essa escolha de instrumento nos pareceu mais adequada para a pesquisa, pelo pequeno número de pessoas entrevistadas e também porque este instrumento nos permite analisar as atitudes, comportamentos e reações, oferecem maior flexibilidade, possibilita dirimir dúvidas e perceber a subjetividade de cada entrevistado. Sendo ela flexível, nos possibilita que outras questões sejam exploradas durante a entrevista mesmo não previstas no roteiro. Para Marconi e Lakatos (2003) esse método de coleta de dados, é uma maneira de obter informações sobre o objeto de pesquisa utilizando um diálogo de cunho profissional e se constitui numa relevante ferramenta que contribui para um profícuo diagnóstico do contexto pesquisado.

Manzini (2003) salienta que a entrevista é uma forma de interação social, a qual se constitui numa forma de obter informações, frente a frente, com o entrevistado. Ele afirma que “(...) a entrevista pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador” (MANZINI, 2003, p. 13). Dessa forma, a função principal do roteiro previamente elaborado será conduzir a entrevista para o objetivo desejado, mas na concepção do autor o roteiro poderá também auxiliar o entrevistador a se organizar

antes e durante a entrevista e ajudar o entrevistado a responder de maneira precisa e com mais facilidade.

Em outro texto, Manzini (2012) afirma que uma importante característica da entrevista semiestruturada é ter um roteiro com perguntas abertas sendo ela indicada para pesquisar um caso com um grupo específico, que pode ser de professores, de alunos, de enfermeiras, de médicos etc. A flexibilidade é também uma característica marcante e deve estar presente na sequência da apresentação das perguntas destinadas ao entrevistado e dá abertura ao entrevistador de realizar perguntas não previstas, mas que complementam o entendimento do caso pesquisado. Para a utilização da entrevista semiestruturada é necessário que se tenha muita atenção quanto às questões de linguagem e quanto ao roteiro que precisa estar cuidadosamente planejado.

O autor afirma ainda que o roteiro composto por meio de perguntas é importante por muitos motivos. Em primeiro lugar, é possível organizar a composição das questões e adaptá-las de acordo com o nível de linguagem dos entrevistados. Em segundo lugar, é importante que as perguntas relacionadas a conceitos a serem pesquisados sejam realizadas de fato na entrevista, pois a comparação de respostas é feita na análise. Portanto, se a coleta for mal estruturada o pesquisador não obterá dados consideráveis para serem analisados. Por isso, ele lista os cuidados necessários para o planejamento que antecedem a entrevista como, por exemplo, “(...) adequação da linguagem, nível de dificuldade mental para respondê-las, sequência de perguntas no roteiro, verificação da existência de perguntas manipulativas, perguntas com múltiplas finalidades, uso de jargão” (...) (MANZINI, 2012, p. 157). As perguntas principais podem ser complementadas por outras que se fizerem necessárias no momento da entrevista e, é claro, que sejam inerentes à circunstância. Esse tipo de entrevista possibilita a obtenção de informações de forma mais livre sem estar voltada a padronização de alternativas. Para Manzini (2012) há a necessidade de perguntas básicas e principais para que se consiga alcançar o objetivo da pesquisa.

Na visão de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o pesquisador tem para coletar dados dentro de alguns tipos de pesquisa qualitativa. Ele trata a entrevista semiestruturada com distinção devido ao fato de que este instrumento valoriza a presença do pesquisador, ao mesmo tempo em que disponibiliza todas as possíveis perspectivas para que o entrevistado tenha

liberdade e espontaneidade para o sucesso da pesquisa. Vejamos no entendimento do autor citado abaixo a definição deste instrumento.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Desta forma, o informante, ou seja, o entrevistado segue sua linha de pensamento dentro do foco principal colocado pelo entrevistador corroborando na elaboração do conteúdo da investigação, possibilitando fornecer respostas que atendam ao objetivo do entrevistador.

Para realização desta pesquisa, utilizamos a entrevista com um grupo de atores que trabalha ou trabalhou por um período de pelo menos três anos na escola pesquisada, pois sabemos da importância da escolha dos entrevistados para que consigamos alcançar nosso objetivo. Entendemos que esse período de três anos é o suficiente para que o entrevistado tenha boa bagagem de informações e conhecimento do ambiente escolar.

A tabela 5 a seguir sintetiza os atores selecionados para a realização das entrevistas semiestruturadas:

Tabela 5 – Descrição e quantitativo dos entrevistados

Gestora	Supervisora	Professor alfabetizador	Analista da SRE	Total
1	1	6	1	9

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira entrevista foi realizada com a ex-gestora da escola estudada, que esteve na direção por um período de 16 anos, que compreende os anos de 2000 a dezembro de 2015. Ela contou que trabalha nesta escola a pouco mais de vinte anos. Atendeu prontamente ao pedido, e como encontra-se de Licença para Tratamento de Saúde, a entrevista foi feita em sua casa. Foi explicado a ela sobre a necessidade de gravar a conversa em áudio, mas que esses dados são sigilosos. A realização da mesma teve o tempo de duração de quase 25 (vinte e cinco) minutos e foi transcrita no mesmo dia para evitar que as feições e detalhes de postura da entrevistada não fossem esquecidos.

A segunda entrevistada foi uma professora, que aqui está denominada de P1. Ela trabalha com alfabetização há dez anos e foi docente na escola pesquisada nos anos de 2011 a 2015. Percebeu-se que ela ficou retraída e tímida por causa do gravador, apesar de não ter se posicionado contra o registro. Suas respostas foram curtas e com poucas informações, apesar de ter demonstrado boa vontade em conceder a entrevista que teve apenas cinco minutos de duração. Devido seu constrangimento, não houve insistência nas perguntas de menor importância, pois procurou-se insistir nas perguntas mais relevantes.

Em terceiro lugar foi entrevistada a professora que chamamos de P2. Ela lecionou na escola pesquisada nos anos de 2009 a 2015 e suas respostas de um modo geral foram curtas e pouco explicativas, pois também ficou constrangida diante da gravação, que teve uma duração de quase oito minutos. Todavia, forneceu uma informação importante que vai de encontro à fala de outras entrevistadas. As professoras P1 e P2 atualmente trabalham na escola que sou gestora, desta forma foi fácil agendar a conversa com elas.

A quarta entrevistada foi a professora P3. Ela trabalha com a alfabetização há vinte e quatro anos e na referida escola lecionou nos anos de 2007 a 2016. A entrevista aconteceu em sua casa e apesar das respostas curtas ela mostrou-se a vontade diante da gravação, todavia a pergunta mais relevante foi respondida de forma satisfatória atendendo o interesse da pesquisa. O tempo de duração da mesma foi quase sete minutos.

Na sequência entrevistada a professora P4 que está na direção da escola pesquisada desde janeiro de 2016. Ela trabalha há mais de vinte anos com a alfabetização, sendo que lecionou quatro anos nesta escola antes de assumir a gestão escolar. Esta entrevista foi realizada na própria instituição e teve o tempo de duração de sete minutos. Suas respostas foram muito proveitosas para alcançarmos nosso objetivo e ela ficou muito tranquila e segura com a gravação.

A sexta entrevistada foi a professora P5. Ela trabalha com a alfabetização há dez anos e na escola em questão lecionou por oito anos. Suas respostas foram também bem respondidas de forma a atender nosso objeto de pesquisa e ela ficou muito à vontade e tranquila com a gravação e abordou pontos relevantes, sendo que a conversa durou onze minutos. A entrevista aconteceu em sua casa, pois atualmente ela leciona em outra unidade escolar.

Na sequência a entrevistada foi a supervisora escolar, que trabalha nesta unidade desde meados de 2008. Nossa conversa foi realizada na escola e apesar de ter demonstrado boa vontade em agendar a entrevista, suas respostas foram curtas e pouco explicativas, todavia, levantou um dado importante que nenhuma entrevistada se lembrou, referente à sala de recursos e alunos que obtiveram laudo médico. Nossa conversa teve duração de quase dez minutos.

A oitava entrevistada foi a analista educacional da SRE. Ela ficou a vontade diante da gravação, que aconteceu na sala de analistas na Superintendência e teve uma duração de quase seis minutos. Suas respostas foram profícuas para a pesquisa, principalmente uma que corrobora com uma importante resposta da supervisora, à qual se refere a alunos com laudo médico que está explicado na análise adiante.

A nona e última entrevistada é a professora P6. Inicialmente pode-se sentir um pouco de resistência de sua parte para ceder a entrevista, mas depois concordou. Ela trabalha com a alfabetização há mais de dez anos e lecionou na escola selecionada por um período de quatro anos. Suas respostas foram, de um modo geral, curtas, todavia, foram bem explicativas e atenderam o objetivo da pesquisa. A duração da conversa foi de quase seis minutos.

Apresenta-se adiante os resultados da pesquisa de campo realizada na escola A com o objetivo de analisar e divulgar quais as ações implantadas pela equipe gestora auxiliaram na melhoria dos resultados educacionais nas avaliações do Proalfa nos anos de 2011 a 2015. Busca-se entender a partir dessas entrevistas, três pontos: a gestão pedagógica, a gestão de resultados educacionais e quais ações da equipe gestora contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa.

2.3 Análise dos resultados da pesquisa de campo

A seguir, estão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada junto à escola selecionada com o intuito de levantar e analisar quais ações praticadas contribuíram para a melhoria do resultado do Proalfa nos anos de 2011 a 2015.

Como metodologia, foi utilizada a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro básico previamente elaborado, todavia flexível, no qual foram realizadas adaptações para atender às necessidades que surgiram no decorrer da pesquisa.

Conforme já mencionado, os atores entrevistados foram seis professoras alfabetizadoras, a supervisora escolar, a analista educacional da SRE e a ex-gestora. Como estratégia metodológica, utilizamos a comparação entre as respostas identificando os pontos de convergências e divergências. O anonimato e o sigilo foram garantidos aos entrevistados e também à unidade selecionada.

Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia ou Normal Superior e três delas fizeram especialização *lato sensu* na área educacional. As professoras P1, P2 e P5 trabalham com a alfabetização há dez anos e as Professoras P3, P4 e P6 há mais de vinte anos. O tempo que as seis professoras lecionaram na escola pesquisada varia entre quatro a dez anos, sendo que somente a P4 permanece na instituição e está desde janeiro de 2016 na gestão escolar.

A supervisora escolar atua na escola há quase nove anos e possui duas especializações *lato sensu*, em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia.

A analista educacional da SRE graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia. Ela começou a dar suporte para esta escola a partir do final de 2011 e permaneceu até o ano de 2014.

A ex-gestora trabalha na instituição há vinte e quatro anos e atuou na direção escolar nos anos de 2000 a 2015. Todavia está de Licença para Tratamento de Saúde. Ela estudou Pedagogia e afirmou ter aproveitado todas as capacitações oferecidas pela SRE relacionadas ao cargo de gestão, além de ter buscado estudos por própria conta.

Um importante ponto a destacar se refere às reuniões de Módulo II, citadas em quase todas as entrevistas. Estas horas de Módulo II são destinadas para atividades extraclasse, incluindo as reuniões pedagógicas. Segundo a ex-gestora, as reuniões de Módulo aconteciam às terças-feiras semanalmente. Conforme afirmado por muitas delas evidenciou-se que a análise de resultados do Proalfa era realizada nestas reuniões.

2.3.1 Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com a Gestão Pedagógica

Para começar a análise relacionada à Gestão Pedagógica foi utilizada inicialmente a conversa com a ex-gestora da escola que foi a primeira entrevistada nesta pesquisa e a partir desta, mantivemos diálogo com as demais entrevistas. O

primeiro ponto a analisar se refere à questão de como era elaborado anualmente o Plano de Intervenção Pedagógica. Importante esclarecer que esse Plano se tratava de um documento o qual era elaborado por todas as escolas estaduais (cada uma visando suas especificidades) e protocolizado na SRE, cujo conteúdo consistia basicamente em determinar ações, prazos e as pessoas responsáveis pelas ações, para serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Seu foco estava nos alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem e estavam com baixo desempenho. A ex-gestora respondeu que o Plano era elaborado de acordo com os níveis que as crianças se encontravam, pois tinha que atender a realidade da escola e que além da participação dos professores, ela convidava os responsáveis pelos alunos, ampliando a participação de toda a comunidade escolar para a elaboração do documento.

A resposta da supervisora encontra respaldo na fala acima quando ela disse que “a elaboração dos planos de intervenção começou aí com essa ideia de intervenção pra alunos de baixo desempenho e os pais ajudavam né, dando opinião”. Sobre esse ponto importante destacar Lück (2009) quando afirma que o gestor deve fomentar a participação de toda a comunidade escolar, sendo ele a figura central capaz de articular e proporcionar as condições necessárias para a efetivação das ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos alunos. A atuação do gestor é fundamental para o desenvolvimento de ações para que os alunos aprendam e alcancem bons resultados, promovendo a melhoria do desempenho da escola. O gestor deve incentivar a participação, o diálogo, a autonomia, visando aproximar a comunidade escolar, promover o trabalho em equipe, contribuindo para o seu desenvolvimento. Portanto, é necessária a construção de uma escola que aposta na autonomia de professores, aberta à participação da comunidade mantendo o foco na melhoria da aprendizagem (NEUBAUER; SILVEIRA, 2009). Foi possível perceber a preocupação da equipe escolar no que se refere à participação da comunidade e pudemos observar a crença nessa mobilização dentro da escola que poderia contribuir para a aprendizagem das crianças.

A participação da família é de extrema relevância, pois trata-se de “estabelecer uma coerência entre valores trazidos pela escola e aqueles que a criança aprende em casa” (SANTOS, 2002, p.95). Sobre esse ponto evidencia-se destacar Soares (2002) sobre a participação das famílias,

Há um consenso entre pesquisadores e educadores no que diz respeito à importância da participação dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Várias pesquisas têm mostrado que as escolas que conseguem êxito nesta questão obtêm uma melhora significativa no desempenho dos seus alunos. (SOARES, 2002, p.21).

Analizando ainda a mesma resposta, obtive-se outro dado importante dito pela supervisora, quando afirmou que

Fizemos também a criação da sala de recursos e a gente não sabia que os alunos com grandes transtornos tinham direito a professora de apoio, e depois que abriu a sala e os meninos receberam laudo médico, eles... como eles passaram a frequentar a sala de recursos, isso ajudou a parar de colocar o resultado do Proalfa para baixo. Abriu a sala de recursos em 2002, mas não ajudou não, aí a diretora reelaborou o projeto dessa sala para a Superintendência em... 2010 e começou em 2011... isso em 2011. (SUPERVISORA. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017).

Quem ratifica esta afirmação é a analista educacional da SRE ao dizer que a escola tinha muitos alunos que necessitavam de Atendimento Educacional Especializado, sendo que alguns casos, segundo as entrevistadas, se tratavam de deficiência intelectual leve, média e grave com severos comprometimentos. Então a escola “organizou parcerias até com médicos para que os alunos tivessem laudo e nesse sentido esses alunos não entravam nas avaliações” (ANALISTA EDUCACIONAL. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017). As entrevistadas não aprofundaram o tipo de transtorno ou o tipo de deficiência das crianças, e como esse ponto não é objeto dessa pesquisa, não vimos necessidade de intervir nas respostas. É necessário aqui esclarecer como se dá o funcionamento desse assunto no sistema estadual de ensino. Quando um aluno obtém laudo médico atestando algum tipo de deficiência intelectual, a direção escolar encaminha cópia desse laudo à SRE e solicita autorização para contratação de uma professora de apoio, ou seja, que lhe assistirá individualmente dentro da sala de aula, não sendo tal aluno privado do convívio com seus colegas. Além da professora de apoio, esse aluno tem também o direito de frequentar a sala de recursos no contra turno de suas aulas regulares.

Na prática cotidiana, os diretores e supervisores têm contato, quando se faz necessário, com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de

ensino de Minas Gerais, elaborado pela SEE/MG e disponibilizados para as escolas. Há nele a descrição dos tipos de transtornos e tipos de deficiências. Segundo Minas Gerais (2014b, p. 19) os alunos que terão o professor de apoio são “os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares comuns [...]”.

Outra informação importante a esclarecer é que os alunos com deficiência intelectual realizam a avaliação do Proalfa normalmente com seus colegas. Todavia, o resultado de suas avaliações não é somado com os demais, sendo ele divulgado separadamente e não compromete o resultado da turma, tendo em vista, que, provavelmente, ficam com desempenho mais baixo. Foi isso que a supervisora e a analista da SRE explicaram nos relatos acima citados.

Há famílias residentes em outros bairros que matriculavam seus filhos nessa instituição pelo fato de haver nela a sala de recursos, pois são poucas escolas que oferecem este artifício. Normalmente, a escola abria a cada ano letivo duas turmas de 3º ano, com aproximadamente 50 crianças no total. Para sanar especificamente esse problema, a direção escolar fez parcerias com médicos para consultar essas crianças e elaborou projeto para abertura de sala de recursos e o encaminhou à SRE para aprovação. A ex-gestora justificou sua atitude em fazer parcerias com médicos, levando em consideração a falta de recursos das famílias para levá-los a médicos especialistas. Há na cidade apenas um neurologista que atende pelo Sistema Único de Saúde, com a frequência de uma vez por semana, o que torna muito difícil conseguir consulta. Os demais só atendem através de consultas ou por convênios particulares, sendo inviável para as famílias.

Pode-se entender que houve aqui uma promoção e articulação de estratégias na tentativa de solucionar um problema, o que nos remete a Lück (2009, p. 94) quando expõe sobre as competências de gestão pedagógica e diz que o diretor “orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais”. Quem concorda com esse entendimento é Polon (2009) quando diz que o gestor que possui o perfil de liderança pedagógica, se encontra presente em sala de aula dialogando com o corpo docente, promovendo o trabalho cooperativo, centrando o foco nas questões referentes à aprendizagem dos alunos e externando a relação entre as tarefas pertinentes ao acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

O próximo ponto a analisar se refere a como a equipe pedagógica acompanhava o processo ensino aprendizagem que era desenvolvido nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. A ex-gestora relatou que semanalmente acompanhava o trabalho das professoras da seguinte forma: discutiam e decidiam qual Sequência Didática seria trabalhada a cada semana e toda sexta-feira as professoras avaliavam o conteúdo desenvolvido durante a semana. A ex-gestora afirmou que pedia uma cópia das avaliações e cada professora assinava um caderninho que ela mantinha para controle de entrega das cópias. Para responder a esta questão, a supervisora relatou que fazia o acompanhamento do desempenho dos alunos do 3º ano, utilizando a técnica do caderno do aluno, ou seja, ela trabalhava corpo a corpo verificando o que o professor estava ensinando e se o aluno estava se desenvolvendo. A professora P2 confirma esta fala ao ser questionada se era passado algum tipo de material para as professoras e ela disse que “era, sequências didáticas, onde a gente desenvolvia junto com as crianças e fixava na parede” (PROFESSORA P2. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017). Tal fato também foi citado pela professora P3 ao relatar que as Sequências Didáticas ajudaram a melhorar o nível de aprendizagem das crianças. A professora P5 afirmou que

Sim, com certeza a gente recebeu orientação da gestão que acontecia nos módulos onde foi repassado pra gente e... foi lá que a gente foi orientada como seria esse trabalho e de que forma a gente tinha que trabalhar nesse processo com as Sequências Didáticas. (PROFESSORA P5. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

Isso posto, percebe-se que a diretora cumpriu o seu papel de gestor, líder da escola, para mobilizar as professoras a buscarem novas estratégias visando à melhoria da aprendizagem. Atuou de forma sistematizada e intencional visando a aprendizagem dos alunos. Essa atitude nos remete a Rodrigues (2011) que considera a escola como o espaço ideal para a socialização do saber sistematizado e, para que a instituição consiga avançar nos seus objetivos principais, é preciso uma boa gestão escolar. É relevante que haja na gestão a participação de todos os atores que contribuem direta ou indiretamente nos processos de organização escolar, sendo que o sucesso dos alunos está estreitamente relacionado com as ações da gestão. Portanto, é necessário o trabalho e a busca pela qualidade do ensino ofertado, que de uma maneira ou de outra se expressa nos resultados

obtidos pela escola. Nesse sentido Lück (2009) opina que o gestor deve liderar, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores, tendo em vista que a gestão pedagógica se constitui na principal dimensão da gestão escolar, pois está intrinsecamente ligada ao foco da escola, ou seja, oferecer um ensino de qualidade.

Foram questionados ainda quais critérios eram utilizados para a escolha das docentes para as turmas de alfabetização e ficou evidenciado pelos relatos das seis professoras e da supervisora, no qual ratificam a resposta da ex-gestora, quando afirma que a escolha se baseava através da análise do perfil alfabetizador, ou seja, aquelas que tinham habilidade para alfabetizar. Segundo Carvalho (2014), um dos aspectos que compõe o perfil do professor alfabetizador é a sua formação continuada. Sobre isso ela diz que

[...] para se tornar um professor alfabetizador a formação inicial por si só não se faz suficiente; é preciso oportunizar (através de formação contínua) saberes necessários ao profissional para que este sinta segurança ao lecionar e possa de fato contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o tempo na docência também se configura num dos elementos indispensáveis para o exercício da profissão, uma vez que a prática pode ser (re)apropriada conforme os diferentes contextos que o professor atua (CARVALHO, 2014, p. 101-102).

Além de valorizar a experiência, a autora defende ainda que é imprescindível que os professores administrem sua própria formação, pois a importância fundamental da formação continuada tornou-se um consenso entre aqueles que estão engajados na área educacional. Deve-se buscar a atualização docente, de forma sistemática, com a consciência em articular os diversos saberes, a troca de experiências, o comprometimento com a docência, a reflexão da prática pedagógica, o controle da indisciplina, que pode comprometer o trabalho docente, e o diálogo com a família das crianças. Esses são os principais fatores que na opinião da autora, caracterizam o perfil do professor alfabetizador, sendo importante sua observação pela equipe gestora para atribuição de turmas na escola.

Na opinião de Kwiecinsk (2013) a alfabetização é um assunto bastante discutido há décadas sendo observadas as dificuldades de aprendizagem e os mecanismos de produção do fracasso. Para a autora, o problema é estrutural e está extremamente relacionado a fatores políticos, sociais, cultural e econômico e que

existe uma tendência em atribuir o fracasso escolar à má formação do professor. Para ela, grande parte do processo ensino aprendizagem depende da ação pedagógica do professor e que a sua formação é um aspecto que não pode ser desconsiderado. Todavia, esta formação não se restringe apenas ao curso específico, mas se dá também por meio do trabalho que o professor realiza no seu cotidiano, construindo e reconstruindo o processo pedagógico, buscando meios de melhorar sua prática por meio de estudos, troca de experiências, participação em cursos e outras maneiras de formação.

Além desses fatores que caracterizam o perfil do alfabetizador, a autora ainda elenca outros como: a reflexão sobre a eficácia dos diversos métodos de alfabetização, a percepção de quando é preciso fazer mudanças, quais materiais a serem utilizados, definição das atitudes e posturas em sala de aula e priorizar as habilidades e competências a serem construídas pelas crianças. A escolha mencionada acima sobre os materiais a serem utilizados nos reporta a um relato da professora P4 quando afirma que

[...] as analistas da superintendência né, dariam todo o apoio em nossa escola levando tipos de textos pra gente trabalhar com gêneros textuais, então eu lembro que naquela época a Superintendência se dispôs pra gente, disponibilizou uma apostila com vários tipos de gêneros textuais bem pequenos onde a gente trabalhou muito com os alunos [...] (PROFESSORA P4. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado, é preciso que as práticas sociais de comunicação tenham sentido para as crianças. Por isso é relevante que os diversos gêneros textuais sejam explorados em sala de aula. Para entendermos sua definição recorreremos à seguinte afirmativa:

Os gêneros textuais estão relacionados a uma função social de comunicação, e podemos defini-los como um meio de comunicação oral ou escrito. Para cada um desses gêneros, tais como receitas, cartas, telefonemas, e-mails, fábulas, parlendas, contos, regras de um jogo, histórias em quadrinho, debates, textos jornalísticos, entre outros, têm-se objetivos e características específicas e, deste modo, permite-se um trabalho diferenciado na sala de aula (MINAS GERAIS, 2014a, p. 35).

Em nosso dia a dia temos inúmeros contatos com variados gêneros textuais. Lemos jornais, revistas, correspondências físicas e virtuais, bulas de remédios, receitas, livros etc. Sendo assim, trabalhar na sala de aula com os diversos gêneros abre oportunidade para que as crianças desenvolvam a capacidade de entender a função social de cada gênero para que possam usá-los adequadamente. Importante ressaltar que a utilização desses meios de comunicação devem estar associados aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa para o Ciclo da Alfabetização sendo que o professor alfabetizador poderá desenvolver por meio desses instrumentos as práticas de comunicação oral e escrita e os devidos procedimentos de leitura.

Para Moraes (2005), a importância do perfil do professor alfabetizador deve enfatizar os critérios que as escolas devem refletir para sua escolha. Considerando-se as especificidades do processo de alfabetização, a escola necessita se organizar para a escolha dos professores alfabetizadores, tendo em vista que esses profissionais possuem saberes e atitudes que lhes são particulares e demandas elevadas de competências que formam um conjunto definidor de um perfil bastante exigente.

Pelo sorriso estampado, pode-se perceber certo contentamento no relato das professoras P1, P3, P4 e P5 ao afirmarem que foram escolhidas por possuírem esse perfil. Segundo a professora P4, que trabalha há vinte anos com a alfabetização, a orientação era “[...] se você tem perfil pra alfabetizar, então você vai para as turmas de alfabetização”. Entendemos que essa atitude da ex-gestora foi motivada pela preocupação em promover a alfabetização das crianças, e isso nos remete ao pensamento de Lück (2009, p. 95) ao afirmar que “a gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Para a autora

O trabalho dos gestores escolares se assenta sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimentos, e tem em vista que a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 23).

O talento humano citado acima pode ser entendido no caso em questão, na capacidade de alfabetizar.

Foi questionado também sobre como eram realizadas as atividades de intervenção pedagógica. A ex-gestora relatou que após analisarem os resultados internos e externos, constatava-se que havia alunos nas turmas do 3º ano nos três níveis de aprendizagem, (referindo-se ao baixo, intermediário e recomendado) e diante disso ela solicitava às professoras que fizessem um plano de aula que acolhesse aqueles três níveis, atendendo estrategicamente os alunos, dividindo-os em três grupos. Segundo ela,

[...] quando a gente analisava né, o resultado dos alunos e mesmo os internos, os resultados internos, a gente via que a gente tinha alunos dentro de uma sala de aula de vários níveis, então a gente solicitava e eles nos atendiam e eles ... e eu falava assim: nós vamos trabalhar três grupos na sala, nós temos três, porque nós não podemos separar né [...] (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017)

Esta resposta é ratificada pela fala da professora P1.

É, nós trabalhávamos e as outras professoras também trabalhavam nas “janelas” né, com os alunos que necessitavam de apoio, de intervenção e separamos as turmas com nível proximal até a hora do recreio mais ou menos e depois eles voltavam para suas respectivas salas. (PROFESSORA P1. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017).

Este termo “janela” é utilizado para as aulas que não são lecionadas pela professora regente, ou seja, as aulas em que os alunos estão na biblioteca com leitura ou nas aulas de Educação Física, que são ministradas por outras professoras. Nesse sentido de intervenção por agrupamento de acordo com o nível, a professora P4 afirma que

A gente fez um agrupamento por níveis de aprendizagem por tempo determinado. Então nós reunimos os alunos do terceiro ano com baixo desempenho numa sala, por dois meses, por exemplo, um período do ano escolar, depois eles retornavam para a sala deles e era feito ali um trabalho específico. Se eles estão precisando de alfabetização, então é alfabetização, enquanto a turma avança com a interpretação, com a leitura, com a inferência, então foi uma das estratégias né, que teve impacto positivo nos resultados da escola. (PROFESSORA P4. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

Corroborando com estas afirmativas, as professoras P5 e P6 denominaram essa intervenção de “reagrupamento”. De acordo com a P5

A gente fez, como se diz, um reagrupamento de acordo com o nível de desempenho e isso ajudou demais porque aí agrupou né, e aí foi feito um trabalho diferenciado pra cada turma e foi aí que eu percebi que o negócio deu certo, foi nesse reagrupamento. Para os de baixo desempenho eu dei atividades para aquele nível que eles estavam, e foi aí que eu achei que foi bom demais, que funcionou a questão do reagrupamento, apesar de que eles não ficavam o tempo todo né, era por um período que eles ficavam reagrupados e depois eles voltavam pra sala dele mesmo, pra sala regular. (PROFESSORA P5. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

A questão de reagrupar as crianças de acordo com o nível de desempenho só não foi citada de forma explícita pela professora P2, mas ela explicou implicitamente que as regentes desenvolviam um projeto de aprendizagem entre elas buscando avançar o desenvolvimento das crianças.

Essa ação da ex-gestora demonstra que sua gestão preocupou-se com as oportunidades de aprendizagem que a escola podia oferecer às crianças. Sua crença nessa atitude fez com que as professoras desenvolvessem atividades em prol da aprendizagem dos alunos. Esses relatos nos revelam que esta estratégia de intervenção nos remete aos dizeres de Magrone e Tavares Júnior (2014) quando afirmam que o diretor e o professor são responsáveis pela aprendizagem dos alunos e tal pensamento é ratificado por Brooke (2006), que, ao analisar as políticas de responsabilização, pondera que a equipe gestora é corresponsável pelo nível de desempenho atingido pelas crianças. .

Segundo Maia (2015) que investigou a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção pedagógica para impulsionar a aprendizagem e alfabetização em crianças do 3º ano do ensino fundamental, em duas escolas públicas estaduais. Ambas as escolas obtiveram resultados insatisfatórios na avaliação do Proalfa em 2009. Diante disso, tiveram de adotar estratégia de intervenção para a melhoria dos resultados dos alunos na alfabetização, no qual implantaram os reagrupamentos temporários, organizando as turmas de acordo com os padrões definidos pela SEE/MG (baixo, intermediário e recomendado), ou seja, as crianças foram agrupadas por níveis para atender as dificuldades de aprendizagem. No ano seguinte as duas escolas se sobressaíram por seus desempenhos satisfatórios com a elevação do resultado na avaliação do

Proalfa. Os atores entrevistados, diretores, professores e supervisores atribuem e reconhecem que o resultado alcançado é fruto do trabalho desenvolvido em relação às práticas de leitura e escrita, por meio da utilização dessa estratégia, qual seja, os reagrupamentos temporários.

Analisa-se aqui ainda a pergunta feita para a supervisora que se refere à maneira como ela e a ex-gestora discutiam sobre as questões pertinentes à prática pedagógica. Ela relatou que “[...] tem gente que acha a supervisora muito cheia de ideias... às vezes as ideias não são muito aceitas, mas eu procuro acompanhar”. (SUPERVISORA. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017). Perguntei também como era sua interação enquanto pedagoga com os demais profissionais e seu relacionamento interpessoal na escola, ao que ela disse que era uma interação boa. Todavia, “tem professora que não aceita o trabalho da pedagogia, não acredita na pedagogia né, então eu criei estratégias para isso, pois às vezes falta visão das professoras”. Questionei ainda, o que seriam exatamente essas estratégias, ao que ela explicou que “são formas como eu interfiro pra ajudar o trabalho das professoras. É assim, a maneira como eu chego pra conversar e mostrar onde deve melhorar o trabalho delas” (SUPERVISORA. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017).

Também foi questionado à ex-gestora sobre seu relacionamento interpessoal na escola e sua interação enquanto gestora. Ela disse que acredita que era uma boa interação, pois suas solicitações eram sempre atendidas e justifica da seguinte forma,

Eu acredito que muito boa. Porque as minhas solicitações era tudo de comum acordo, democraticamente, então assim, eles me atendiam naquilo que a gente solicitava. Porque não era eu quem ditava, então todas as ações eram tomadas em comum acordo, em conjunto, em equipe. (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017).

O que se percebe é que a equipe pedagógica mostrou-se capaz de mobilizar as professoras em função dos objetivos educacionais referentes à aprendizagem das crianças. Sobre a inclusão dos professores e envolvê-los nas ações pedagógicas, Soares (2002) afirma

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. O diretor deve saber como envolver toda a escola no processo ensino/aprendizado. (SOARES, 2002, p.18).

Foram perguntadas à ex-gestora, quais ações realizadas pela escola envolviam a comunidade escolar, ao que ela disse que quase todas as ações, como passeios, projetos pedagógicos, casos de indisciplina, reuniões com os pais, pois para ela a escola deve acolher a família para que esta acompanhe o processo de aprendizagem. Em sua opinião, a família deve estar inteirada com o que está acontecendo na escola para que possa ajudar e acompanhar o filho. Ela cita também que fez parceria com uma psicóloga que durante um ano atendia as crianças que tinham dificuldades de interação e suas famílias participavam desses atendimentos. Enfatizou que essa parceria foi de muita valia e ajudou muito no desenvolvimento das crianças. Fez parceria também com o Ministério Público, no qual um Promotor da Vara da Infância realizava reuniões na escola para estimular as famílias no envolvimento da vida escolar de seus filhos. Houve da mesma forma as palestras de um Juiz de Direito e do Conselho Tutelar alertando as famílias sobre as consequências da infrequência escolar. Além disso, relatou a parceria com uma igreja local, que prestava ajuda na parte espiritual, sem pregar doutrina, mas realizando um acompanhamento espiritual. Do mesmo modo, relatou que o comércio vizinho à escola, como lojas, farmácia, correios e padaria a procuravam quando presenciavam algum aluno da escola com qualquer atitude incorreta e comentavam com ela. “Então assim, porque eles levavam pra mim e a escola tem que tentar resolver né, e a gente tentava resolver”, disse ela. Importante esclarecer que a ex-gestora referiu-se a essas parcerias com muita ênfase, validando que foram estratégias que trouxeram efeitos positivos no dia a dia da escola.

Quando perguntamos sobre quais ações ela poderia sugerir para serem replicadas em escolas que estejam com baixo desempenho no Proalfa, a ex-gestora volta a apontar a participação da família.

É participar da vida escolar do filho e das ações da escola. A família tem que participar de toda ação que a escola promover, seja ela disciplinar, seja ela pedagógica, seja ela de lazer, pai tem que participar. Meus meninos, quando tinha coisa errada na escola, eu chamava a família pra ajudar a resolver. O Colegiado na reunião, no grupo de pais que a gente criou (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017).

Quando ela diz “meus meninos”, está se referindo aos alunos. Isso nos faz conceber uma manifestação de carinho pela qual é ratificada quando diz que a primeira ação que pode ser replicada é o acolhimento ao aluno com respeito e carinho, enfatizando as características boas dele. “Primeiro os pontos positivos e depois trabalhar os negativos que ele tem, mas primeiro reforçar tudo de positivo que ele tem” (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017). Disse ainda que esse acolhimento deve estar pautado na totalidade do aluno e independentemente de sua cor, raça, de nível de aprendizagem, o aluno tem que se sentir bem acolhido na escola, pois, para ela, o respeito e o carinho são essenciais no ambiente escolar. Por último ela expõe que a escola deve desenvolver projetos que visam sanar as dificuldades detectadas no resultado do Proalfa, referindo-se à parte cognitiva. “Precisa além de ter o carinho e respeito, o cognitivo tem que ser trabalhado e se for de maneira lúdica, melhor ainda” (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017).

Esse pensamento sobre o cognitivo foi também mencionado pela supervisora ao responder a mesma pergunta. Ela opina que primeiramente deve ser feito um levantamento das dificuldades das crianças e em seguida é necessário trabalhar com o cognitivo. Ela afirma que “[...] fazendo esse levantamento tem que trabalhar com o cognitivo, porque nós somos seres de adaptação, então trabalhando o cognitivo, os meninos melhoram” (SUPERVISORA. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017)

O gestor necessita em seu dia a dia articular com as demais dimensões da Gestão Escolar e essa articulação deve também favorecer a interação com a comunidade escolar. A administração das demais dimensões deve voltar em torno do eixo pedagógico, isto é, da aprendizagem dos alunos, que é a razão de ser de toda escola. Portanto, diante dos apontamentos relatados pelas entrevistadas podemos concluir que a equipe pedagógica desenvolveu um trabalho eficiente com as professoras e a comunidade escolar na dimensão da Gestão Pedagógica. Conseguiu articular e mobilizar os atores envolvidos, promovendo mudanças visando à aprendizagem das crianças, acompanhando a prática pedagógica e monitorando o rendimento dos alunos.

Finalizamos aqui a análise das principais questões referentes à gestão pedagógica e expomos a seguir a análise com a dimensão de resultados.

2.3.2 Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com a Gestão de Resultados Educacionais

O primeiro ponto dessa análise é sobre a questão que fizemos com as seis professoras às quais solicitamos que fizessem um relato da experiência na prática em sala de aula sobre a utilização dos resultados do Proalfa. A professora P1 contou que utilizou o resultado para buscar metodologia diferenciada que atendesse às necessidades dos alunos. A P2 disse que obteve avanço com os alunos de baixo desempenho através de atividades diferenciadas. A P3 relatou que através do resultado do Proalfa analisava o que deveria ser trabalhado no ano seguinte, baseando-se nas dificuldades detectadas. Já a P4 utilizou o resultado para diversificar as atividades de acordo com os níveis que as crianças estavam. Já a P5 contou que se empenhou mais nas dificuldades apresentadas por cada aluno e a P6 disse que realizou atividades de acordo com a realidade das crianças. Tal atitude nos leva a entender que as professoras utilizaram os resultados para subsidiar o trabalho pedagógico praticado em sala de aula com vistas a melhorar o desempenho das crianças na avaliação do Proalfa. Sobre essa utilização de resultados, citamos Neves (2011), que expressa seu pensamento ao afirmar que os resultados das avaliações devem ser utilizados para subsidiar e orientar os processos de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão para a busca do aprimoramento do ensino ofertado.

Outro dado importante a ser investigado sobre como eram analisados os resultados da avaliação externa do Proalfa. A supervisora e a ex-gestora relataram que eram feitos nas reuniões de Módulo II, onde primeiro apresentavam o resultado internamente, ou seja, com os professores e em outro dia apresentava para a comunidade no dia “D”. A analista da SRE endossa essa resposta ao afirmar que a escola promovia momento de reflexão e análise dos resultados educacionais feita com os professores nas reuniões de Módulo II e que eles também participam bastante no dia “D”, momento de apresentar o resultado aos pais. Esse termo foi criado pela SEE/MG que o instituiu para ser padronizada uma data em que todas as escolas estaduais apresentassem a análise dos resultados à comunidade escolar, principalmente aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Este dia era estabelecido pela SEE/MG e presente no calendário escolar.

As professoras foram unânimes em responder que a análise dos resultados acontecia nas reuniões de Módulo II. A supervisora afirmou que “a gente pegava os resultados e analisava... olhava também o resultado por aluno e pegava as questões que eles tinham mais erros e planejavam intervenção em cima disso...”. A ex-gestora contou que

Quando os resultados chegavam, né, a gente buscava no *site*, lá os resultados e a gente já fazia uma programação nos módulos. Módulo tal, nós vamos estudar os resultados. Módulo tal, nós vamos traçar uma estratégia para sanar as dificuldades desse resultado. Então a gente naqueles Módulos, porque era toda terça-feira nossos Módulos, então geralmente eu ficava à frente do Módulo e também a nossa especialista do PIP às vezes ela estava com a gente no Módulo também pra dar o suporte e reforçar aquela ação que a gente tava propondo (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017).

De acordo com a professora P4

Nós analisamos em reunião os resultados da escola. Foi-nos entregue o caderno com a proficiência da nossa turma e ali a gente visualizou né, as crianças com baixo rendimento, as crianças com rendimento recomendado e assim planejar pra conquistar avanços. Então foi um trabalho muito bom, porque permitiu visualizar e planejar de acordo com o nível de cada aluno (PROFESSORA P4. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

Ficou constatado que a escola acompanhava e avaliava os resultados do Proalfa através dos dados apresentados sobre o desempenho das crianças e que foram utilizados para orientar no processo contínuo de melhoria do ensino ofertado. Entendemos que a equipe gestora compreendeu seu papel na gestão de resultados educacionais com interesse específico na aprendizagem dos alunos. Isso nos remete a Soares (2002, p. 25) “somente através do monitoramento de desempenho é possível elaborar um planejamento de curso verdadeiramente eficaz, ou seja, estruturado a partir das reais necessidades dos alunos”.

Citamos também Machado (2012) quando fala que para assegurar a melhoria da qualidade das escolas, é necessário refletir se elas estão ou não analisando e utilizando os resultados educacionais e se estão estimulando a apropriação adequada destes por parte dos professores. Para a autora “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MACHADO, 2012, p. 76). Nesse mesmo

sentido Vianna (2003) destaca a importância da utilização dos resultados das avaliações pelos membros da comunidade escolar como fonte de reflexão das ações pedagógicas, visando à definição e redefinição de metas que priorizem uma melhoria no ensino ofertado.

Outra questão a ser analisada é se as professoras receberam orientação da gestão da escola para o trabalho com os resultados das avaliações. A professora P1 afirmou que a gestão lhe pediu para trabalhar com reforço escolar com os alunos. A P2 respondeu que nas reuniões de Módulo II foi solicitado que ela buscasse um maior avanço com as crianças. A P3 disse que recebeu orientação individualmente e também nas reuniões de Módulo II para trabalhar com o resultado com o Proalfa. A P4 afirmou que a princípio recebeu orientação em reunião, no coletivo para que fosse feito um trabalho de planejamento para avançar com as crianças que estavam no baixo desempenho. A P5 respondeu que recebeu orientação da gestão nos Módulos II onde foi repassada uma maneira de recuperar os alunos com dificuldades. E por último a P6 relatou que a orientação era para trabalhar as dificuldades das crianças. Foi perceptível a preocupação das professoras e da gestão com o desempenho das crianças nas avaliações do Proalfa. Esse fato fomentou a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento de atividades que atendessem as crianças nos níveis em que estavam. Entendemos que as professoras se debruçaram em ações estratégicas capazes de melhorar o desempenho das crianças nas avaliações do Proalfa. Sobre esse ponto recorremos a Pimenta (2012) que opina que a avaliação externa vem se apresentando como um instrumento de gestão e que o papel do gestor é primordial para a efetivação das ações pedagógicas voltadas para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que o trabalho docente é um dos principais responsáveis pelo desempenho das crianças nas avaliações externas.

Outra questão digna de nota é quando perguntamos à supervisora se ela entendia que a Educação Integral havia trazido contribuições para a melhoria dos resultados do Proalfa. Ela foi enfática em dizer que não. Segundo ela “eu acho que muita aula pode trazer cansaço para o aluno. A Educação Integral “deve trabalhar é com jogos, com teatro, com o lúdico entendeu?” (SUPERVISORA. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017). Perguntei-lhe ainda quais foram os critérios utilizados para escolher os alunos para frequentar as turmas de Educação Integral, e ela relatou que nunca foi procurada para opinar sobre esse assunto. Cabe aqui a crítica de que

houve falha na comunicação da ex-gestora, que a nosso ver agiu de forma centralizadora, pois entendemos que a opinião da supervisora é importante para a formação de turmas da Educação Integral.

Divergentemente a ela, a ex-gestora relatou que a Educação Integral, em sua opinião contribuiu muito para a melhoria dos resultados do Proalfa, pois até então a escola não contava com recursos humanos para trabalhar as dificuldades das crianças. Sobre os critérios utilizados para escolher os alunos para frequentar as turmas de Educação Integral, ela respondeu que

O primeiro critério lá, a gente olhou aquele critério que veio, o de vulnerabilidade social. Aquele que já tava lá, né... do plano e o outro, a gente, a escola escolheu lá, aqueles de baixo desempenho para que eles pudessem acompanhar, nem digo total, mas parcialmente as aulas. Uma oportunidade a mais né, pra eles tá acompanhando. (EX-GESTORA. Entrevista realizada em 20 de abril de 2017).

Questionamos à analista da SRE quais ações a equipe gestora implantou para auxiliar as professoras na apropriação dos resultados das avaliações externas do Proalfa. Ela opinou que foi a intervenção pedagógica, através do reagrupamento de acordo com os níveis das crianças e as parcerias com médicos para consultar as crianças que necessitavam de atendimento. Expressou também que as professoras tiveram uma receptividade muito boa com as Sequências Didáticas disponibilizadas para elas. A analista explicou que em suas visitas à escola realizava aferição de leitura com as crianças e as professoras gostavam muito e queriam saber a opinião dela (analista). “Quando a gente fazia aferição de leitura elas gostavam muito até para ouvir da gente como os meninos estavam pra poder fazer intervenção em cima daquilo que a gente achava que necessitava” (ANALISTA DA SRE. Entrevista realizada em 02 de maio de 2017).

Outro questionamento importante se refere a como foi a participação dos professores em 2011 quando analisaram o resultado do Proalfa e que ficou constatado que havia muitos alunos no baixo desempenho nos anos anteriores. A professora P1 disse sucintamente que foi uma boa participação porque elas puderam perceber o quanto era necessário melhorar o desempenho em relação à aprendizagem das crianças. A P2 também contou que foi uma participação boa, pois depois de analisarem o baixo desempenho, elas prepararam atividades diferenciadas às quais incluíram a participação da professora da biblioteca e a

eventual para ajudarem com um suporte aos alunos no baixo desempenho. A P3 foi enfática em responder que houve uma preocupação muito grande com os resultados tão baixos, principalmente da gestão. “Ela nos chamou, conversou conosco com muita calma e falou que a gente tinha que fazer alguma coisa, porque por 3 (três) anos os alunos níveis baixos, o que nós fizemos?” (PROFESSORA P3. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017). Houve a partir dessa reunião uma mobilização para o desenvolvimento de um trabalho com intervenção pedagógica para sanar esse problema. A P5 relatou que houve certo desespero com aquele resultado tão ruim. Pensaram e discutiram o que fazer e como fazer, pois sabiam que deveriam tirar a escola daquela situação. Surgiu então o reagrupamento, o uso das Sequências Didáticas, o reforço com as professoras da Educação Integral, da eventual e da biblioteca.

Assim sendo, diante dos relatos, evidencia-se que a equipe pedagógica compreende o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais e realizou de fato a gestão de resultados, com interesse específico na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados da avaliação do Proalfa. Vimos que a escola proporcionou o espaço devido para a divulgação dos resultados com a finalidade de que os atores envolvidos se apropriassem dos resultados de forma que fossem utilizados para a elaboração de planejamento visando à aprendizagem dos alunos. Portanto, a nosso ver, a escola acompanhou e avaliou os resultados dos dados apresentados pelo Proalfa sobre o desempenho escolar e o utilizou para orientar o contínuo processo de melhoria do ensino ofertado. Segundo Soares (2002) “[...], é absolutamente necessária 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” (SOARES, 2002, p.24-25).

Aqui encerra-se a análise sobre resultados educacionais e passa-se a expor os dados sobre os fatores que, segundo as entrevistadas, contribuíram para a melhoria do Proalfa ocorrida na escola pesquisada nos anos de 2011 a 2015.

2.3.3 Apresentação dos dados das entrevistas dialogando com as ações de melhoria dos resultados do Proalfa

Conforme foi dito antes, essa pesquisa visa buscar respostas para a seguinte questão: quais as ações implementadas pela escola que contribuíram para a melhoria dos resultados dos alunos na avaliação do PROALFA nos anos de 2011 a 2015? Apresentamos uma síntese das respostas e em seguida a análise.

Quadro 5 - Respostas das entrevistadas sobre os fatores que contribuíram para a melhoria do resultado do Proalfa

Pergunta/ respostas	A que fatores você atribui os avanços nos resultados do Proalfa nos anos de 2011 a 2015?
P1	- Empenho das professoras - PIP - Educação Integral
P2	- Empenho das regentes - Sequências Didáticas do PIP - Educação Integral - Parceria com psicólogo e com a família
P3	- PIP - Pacto - Ajuda das professoras eventuais
P4	- Acompanhamento da gestão - Pacto - PIP - Reagrupamento de crianças com atividades diferenciadas
P5	- PIP - Pacto - Reagrupamento - Estagiárias - Ajuda de mães graduadas
P6	- PIP - Sequências Didáticas - Reagrupamento de crianças - Educação Integral - Pacto
Ex-gestora	- PIP - Educação Integral - Envolvimento da equipe pedagógica - Envolvimento da família - Parceria com o Psicólogo, com o Conselho Tutelar, com o Ministério Público e com a igreja local
Supervisora	- Intervenções pedagógicas - Sala de recursos - Técnicas utilizadas por ela da Neuropsicologia e da Neuropsicopedagogia
Analista SRE	- Professores comprometidos e o trabalho deles em parceria - Poucos afastamentos por Licença para Tratamento de Saúde - Perfil alfabetizador dos professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas.

Indubitavelmente, essa questão é a mais relevante para esta pesquisa. Fizemos perguntas diferentes para as entrevistadas de acordo com a área de atuação, ou seja, professoras, supervisora e a ex-gestora. Todavia essa questão foi feita para todas e propositadamente foi a última, pois entendemos que as perguntas anteriores lhes proporcionaram uma oportunidade de relembrar, de refletir e contextualizar os fatos ocorridos na escola. Obtivemos 12 (doze) respostas diferentes, sendo algumas citadas apenas uma ou duas vezes e outras citadas com maior frequência.

O fator mais mencionado foi a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica, por sete entrevistadas, não sendo lembrado apenas pela supervisora e pela analista da SRE. Em seguida dois fatores foram apontados por quatro das nove entrevistadas, a Educação Integral e o Pacto (PNAIC)⁷. O empenho das professoras comprometidas em parceria umas com as outras foi respondido por três vezes. As parcerias com outras instituições e outros profissionais, o reagrupamento e o acompanhamento da equipe pedagógica foram apontados duas vezes e por entrevistadas diversas. Houve ainda fatores apresentados uma vez, como a ajuda das professoras eventuais, o trabalho de estagiárias e a ajuda de mães graduadas. Outro fator citado apenas pela supervisora foi quando ela disse que utilizou a Neuropsicologia e a Neuropsicopedagogia para intervir junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A analista da SRE citou que um dos fatores foi o pequeno número de professores que se afastaram através da Licença para Tratamento de Saúde. Este fator é realmente muito importante, pois na prática do dia a dia observamos que a não rotatividade favorece a sequência do andamento do processo ensino aprendizagem. O absenteísmo do professor tem como consequência uma quebra na continuidade do desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula, sendo que a turma é atendida pela professora eventual ou pela professora da biblioteca até que a substituta seja designada.

As professoras P2, P3, P4, P5 e P6 foram entusiásticas ao fazerem menção ao PIP na escola e fizeram questão de expressar esse contentamento. A única que

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma formação continuada de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do EF. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 11 jun. 2017.

não demonstrou entusiasmo foi a P1. A ex-gestora disse que no início, viu o PIP como algo diferente, e que teve muito apoio das pessoas que estavam envolvidas em sua implementação e acompanhamento. Estas pessoas a quem ela se referiu são as analistas da SRE. A P2 opinou que a implementação do PIP/ATC trouxe uma influência muito grande no trabalho das professoras oferecendo caminhos para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado. Elas aprenderam a trabalhar em parceria umas com as outras. “Uma regente com a outra prá gente ver em que os alunos estavam avançando, o que precisava avançar qual tipo de atividade que nós poderíamos estar desenvolvendo com as crianças” (PROFESSORA P4. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017). A P3 relatou que as professoras buscaram o trabalho em equipe para detectarem as dificuldades das crianças e buscaram ações que foram muito boas para melhorar cada vez mais a aprendizagem de cada criança. Segundo a P4 o PIP “[...] teve um impacto muito grande, pois, nos faz pensar, nos faz voltar o olhar para aquelas crianças que mais precisam e também para os que são bons, mas precisam continuar avançando [...]”. (PROFESSORA P4. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017). A P5 expressou que a implementação do PIP/ATC ofereceu ao trabalho das professoras um suporte muito bom, por meio do qual tiveram uma maior preocupação com o aluno e seu aprendizado. Ela disse que foi uma boa influência. A P6 expôs que o PIP trouxe uma nova concepção de trabalho, no qual as professoras receberam orientação para o trabalho em equipe e o desenvolvimento de novo tipo de atividades.

Sobre esse ponto recorremos a Dias, Pires e Tavares (2015) que procuraram analisar os efeitos dessa política estadual no desempenho dos alunos em duas escolas da jurisdição da SRE de Leopoldina/MG. Ao entrevistar atores das escolas observou que gestores, professores e supervisoras participantes da pesquisa “consideram que o PIP/ATC trouxe benefícios para os alunos e equipe pedagógica da escola, sinalizando para o seu sucesso enquanto política pública voltada para a aprendizagem dos alunos” (DIAS; PIRES; TAVARES, 2015, p. 89). Recorremos ainda a Nunes, Guedes e Tavares Júnior (2014) quando afirma que desde a implantação do PIP/ATC em três escolas estaduais da jurisdição da Superintendência Regional de Patrocínio/MG, houve um profundo avanço nas proficiências médias do percentual de crianças alfabetizadas, atribuindo ao programa a melhoria dos resultados da avaliação do Proalfa. Segundo Cardoso (2015) que analisou a gestão da implementação do PIP/ATC em três escolas da

jurisdição da Superintendência Regional do Norte de Minas Gerais e constatou que para alguns entrevistados as atividades de intervenção pedagógica disponibilizadas pela equipe do PIP “[...] revestem-se das peculiaridades contextuais de forma bastante eficaz e fazem a diferença” (CARDOSO, 2015, p.108).

Quanto à política de formação continuada desenvolvida pelo Pacto, citada pelas professoras P3, P4, P5 e P6, pudemos observar que houve aqui também um contentamento ao falarem sobre o assunto. A P5 disse que

As formações do Pacto, isso foi muito bom, porque deu um impulso para os professores, porque eles ficaram estimulados devido à bolsa, devido à questão do material que chegava na escola, material muito rico, muitos livros bons, jogos muito bons, então e paralelo a isso foi feita uma formação específica com os professores, que eu participei, então foi muito bom. O Pacto foi uma formação excelente e deu um impulso, deu uma motivação para os professores e até valorização porque recebia uma bolsa mínima, mas era um estímulo. (PROFESSORA P5. Entrevista realizada em 28 de abril de 2017).

A professora P3 afirmou que o Pacto e o PIP formaram um casamento. Para Moraes (2005) os educadores necessitam ter espaços para investir na formação continuada, apesar de que a prática profissional se constitui em um elemento na formação deles. Para o autor a formação continuada engloba todas as formas de aperfeiçoamento profissional dos professores, uma vez que sua qualificação no contexto diário escolar. Defensor da formação continuada, o autor diz que o docente deve ter autonomia para se tornar um protagonista de seu processo de formação. Ficou evidente que as professoras que citaram o Pacto reconheceram as vantagens que ele agregou na prática docente delas.

O outro fator bem citado, a Educação Integral, foi relatado pela ex-gestora como um dos fatores mais importantes no auxílio da melhoria do resultado do Proalfa. Para ela “[...] a Educação Integral que veio dar assim né, que veio dar uma ênfase muito grande, porque a Educação Integral pra mim, ela foi um ponto ‘x’ pra mim, para a escola [...]”. Esse fator foi também elogiado pela P2 quando disse que “o tempo integral ajudou muito nesses avanços do resultado”. (PROFESSORA P2. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017). A P1 demonstrou através de sorriso seu contentamento ao falar sobre a Educação Integral, pois ela lecionou para esses

alunos e afirmou que a gestão da escola a orientou que trabalhasse com reforço escolar com as crianças.

Zanardi (2016) afirma que a Educação Integral tem sido considerada um importante meio para uma educação de qualidade. Esta qualidade “seria consequência da maior permanência das crianças e jovens na escola, bem como de um conhecimento que possibilitasse uma educação integral com a apropriação dos territórios e saberes da comunidade que envolvem a escola” (ZANARDI, 2016, p. 82). O autor analisou o Documento Estratégico “Educação em Tempo Integral” da SEE/MG, e viu que o Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) tinha um objetivo comprometido com a Educação. Observou ainda que a grade curricular privilegiava o reforço escolar e o lazer. A partir de 2015, esse Programa passou por alterações com novo nome e a ampliação de direitos e espaços educativos. Mas o que precisamos ressaltar aqui, é que a estratégia usada pela equipe gestora, qual seja, o reforço escolar citado acima pela P1 vai de encontro à proposta do Documento Estratégico que vigorou até o ano de 2014.

Oportuno ressaltar a resposta da professora P2 na ocasião em que citou os fatores que influenciaram na melhoria do Proalfa. Ela disse que primeiro foi o empenho das professoras regentes e também

[...] nós tivemos assim várias atividades, Sequências Didáticas do PIP pra estar trabalhando junto com eles, o tempo integral ajudou muito nesses avanços do resultado, a parceria que nós tivemos com psicólogo, com o PSF e a família que sempre tava presente buscando a resposta porque os filhos não estavam tendo o desempenho bom. Então isso foi muito bom para nós (PROFESSORA P2. Entrevista realizada em 24 de abril de 2017).

Podemos observar que sua fala se converge com a fala da ex-gestora quando citam os fatores como a Educação Integral, a participação da família, o atendimento com a psicóloga e as Sequências Didáticas. O PSF é o Programa Saúde na Família, que baseia-se em visitas feitas na escola para prestar esclarecimentos básicos sobre escovação dentária, hábitos de higiene pessoal, aferição de pressão e tipos e necessidade de vacinação.

Diante do exposto, e para concluirmos quais os fatores contribuíram para o avanço dos resultados do Proalfa nos anos de 2011 a 2015 na escola pesquisada, podemos perceber que não há um consenso taxativo que estabelece uma lista de

fatores relatados unanimemente por todas as entrevistadas. Como já foi dito, os fatores que mais foram citados são a implementação do PIP/ATC, a Educação Integral e o Pacto. Devemos esclarecer que as Sequências Didáticas e a estratégia de reagrupamento não são ideias originadas pela equipe gestora, são ações advindas a partir do PIP.

Todavia, é oportuno elucidar que o bom aproveitamento e a devida utilização dessas duas ideias variam de escola para escola. E, no caso da escola pesquisada, podemos constatar que a equipe gestora e as professoras aplicaram e se beneficiaram desses recursos. É importante relatar isso, porque pela experiência que temos, sem entrar no mérito de citar dados, já vimos escolas que não empregaram devidamente essas ferramentas e professoras que criticavam as Sequências Didáticas. Esse fato foi que me motivou a questionar a analista da SRE como foi a receptividade das professoras em relação às Sequências Didáticas.

Da mesma forma constatamos que a equipe gestora empregou de maneira satisfatória a Educação Integral utilizando as horas a mais que as crianças ficam na escola para recuperar aquelas com dificuldades de aprendizagem levantadas. Todavia, um ponto crítico que pudemos perceber foi a falta de trabalho em equipe entre a ex-gestora e a supervisora para a tomada de decisões sobre a formação de turmas da Educação Integral, conforme pudemos perceber pela fala da supervisora quando afirmou que não fora questionada sobre esse assunto.

Pudemos ver ainda que a participação da formação continuada através do Pacto foi bem aproveitada pelas professoras. Das seis alfabetizadoras, quatro citaram o Pacto. Sentiram-se estimuladas, gostaram do material estudado e reconheceram que o curso agregou novas habilidades para a prática da alfabetização. Ressaltamos ainda que os três fatores mais levantados são políticas públicas educacionais. O PIP/ATC, como dito no capítulo 1, foi um Programa de Intervenção Pedagógica criado pelo Governo do estado e implementado em 2007, que gradativamente foi alcançado nas escolas públicas estaduais. Realizou um trabalho de visitas e acompanhamento nas escolas possibilitando avanços na gestão pedagógica, propondo estratégias de intervenção e apoiando os professores para dessa forma, garantir a aprendizagem das crianças, que vigorou até o ano de 2014.

A Educação Integral também é um programa oferecido pela SEE/MG desde 2004 e já teve nomes, diretrizes e normas variados. As escolas que desejam oferecer a Educação Integral devem seguir os regulamentos da SEE/MG e podem

contar também com recursos financeiros do governo federal através do Programa Mais Educação. E o Pacto é um programa do governo federal em parceria com as secretarias de educação que oferece a formação continuada para as professoras alfabetizadoras.

Portanto, concluímos que esses programas foram bem utilizados pelos atores da escola que se dedicaram na implementação e no desenvolvimento deles visando à melhoria da aprendizagem das crianças e consequentemente na elevação dos resultados do Proalfa.

Mas, além desses fatores citados pelas entrevistadas, acreditamos que a liderança na gestão pedagógica e na gestão de resultados também contribuiu para a melhoria dos resultados do Proalfa.

Para melhor visualizarmos esse caso estudado, apresenta-se o quadro 7 abaixo com uma síntese dos três capítulos que se referem a esses fatores de contribuição para o resultado educacional do Proalfa. Na primeira coluna estão sintetizadas as hipóteses de fatores levantadas no capítulo 1, que presumíamos ser as causas que elevaram os índices do resultado do Proalfa. Na segunda coluna consta uma síntese das conclusões a partir da análise de dados relatados pelas entrevistadas. E na última coluna estão expostos os tópicos a serem trabalhados na proposta de ação para a escola pesquisada.

Quadro 6 - Síntese comparativa entre os capítulos da pesquisa sobre os fatores que contribuíram para os avanços do Proalfa na escola pesquisada

Capítulo 1	Capítulo2	Capítulo3
Hipóteses de fatores	Conclusões das análises	Plano de ação para a escola pesquisada
- capacitação em serviço das professoras; - PIP/ATC; - projeto de leitura para crianças da Educação Integral	- gestão pedagógica: exercida com eficiência e acompanhamento do trabalho pedagógico; - gestão de resultados: houve apropriação e utilização dos resultados - PIP/ATC; - Educação Integral; - Pacto.	a) ação 1: capacitação para a gestora, a supervisora e as professoras alfabetizadoras; b) ação 2: compartilhamento dos fatores e ações exitosas; c) ação 3: elaboração do caderno de boas práticas escolares; d) ação 4: elaboração de projetos de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do estudo de caso.

Mediante a análise dos resultados dos dados das entrevistas, expusemos as ações de proposição utilizando um Plano de Ação Educacional para que possa ser utilizado na escola visando à melhoria de resultados educacionais do Proalfa, tendo em vista dois motivos: em 2015, 6,5% das crianças ficaram no baixo desempenho e consideramos esse índice elevado se fizermos a comparação com os anos de 2011 e 2012 em que 100% dos alunos ficaram no nível recomendado. O segundo motivo é a alteração no quadro de pessoal da escola, que tem nova gestão e outras professoras alfabetizadoras. Esse Plano de Ação Educacional foi elaborado como uma proposta de disseminação das ações e capacitação para os atores escolares para que as falhas cometidas sejam melhoradas e as ações exitosas sejam potencializadas. A proposta não possui a intenção de prescrever uma lista de ações a serem automaticamente seguidas pela escola, e sim, se tornar um momento reflexivo sobre a prática pedagógica, trazendo propostas de ações que foram bem sucedidas no que se refere aos resultados do Proalfa.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DISSEMINAÇÃO DE AÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA MELHORIAS NOS RESULTADOS DO PROALFA

Esta pesquisa pretendeu investigar quais ações praticadas na escola “A” contribuíram para a melhoria dos resultados das avaliações externas do Proalfa no período de 2011 a 2015, tendo em vista que nos anos anteriores, esse resultado ficou muito aquém do resultado obtido pelo estado e pela SRE de Governador Valadares. Importante esclarecer que, ao falarmos sobre o sucesso do resultado do Proalfa, estamos também nos referindo à indicação de que as habilidades e competências esperadas para as crianças do 3º ano foram consolidadas e podemos entender que houve provavelmente a aprendizagem que se almejava.

Esse caso de gestão foi descrito no capítulo 1 e sua análise foi realizada no capítulo 2 a partir de um diálogo entre a teoria e o estudo empírico, por meio de autores que discutem o tema da gestão escolar. Foi realizada também a tríade de análise dos dados, com a nossa interpretação enquanto investigadora e o diálogo com autores.

Nesse capítulo, apresenta-se um Plano de Ação Educacional, no qual denomina-se como uma proposta de disseminação de ações com capacitação para os atores escolares, com o objetivo de desenvolver competências que possam subsidiá-los para a prática de ações capazes de aprimorar o diálogo pedagógico entre a equipe gestora e os professores, visando à melhoria da aprendizagem das crianças e consequentemente elevar o resultado do Proalfa. Para melhor compreensão dessa proposição, o presente capítulo foi dividido em três partes: os principais aspectos sobre o caso investigado, a estrutura da proposta e a avaliação da mesma.

3.1 Principais aspectos sobre o caso investigado

No capítulo 1 fizemos uma descrição básica da escola pesquisada e foram expostos os resultados de proficiência média obtidos pelas crianças do 3º ano nas avaliações do Proalfa nos anos de 2009 a 2015. Foi realizada uma comparação desses resultados da escola com os obtidos pela média geral do estado e pela média das escolas da SRE de Governador Valadares. Foi visto que em 2009 e 2010, o resultado da escola pesquisada ficou bem abaixo em relação ao estado e à SRE.

Todavia nos anos de 2011 a 2015 os resultados do Proalfa ficaram bem acima em comparação à proficiência do estado e da SRE. Realizamos ainda uma comparação dessa escola com outras cinco escolas que apresentam características semelhantes e observamos que a escola A ficou também com a proficiência acima das cinco escolas. Diante disso, nos propusemos a investigar quais as ações implementadas contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa nos anos de 2011 a 2015 nessa escola. Foram mostrados também os aspectos da gestão e os projetos desenvolvidos nessa instituição.

O capítulo 2 foi estruturado em três seções. A primeira contempla o referencial teórico a partir de conceitos sobre as dimensões da gestão escolar, enfatizando a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais. A segunda seção aborda os aspectos de metodologia de pesquisa com descrição dos instrumentos utilizados para a investigação do caso. Na terceira seção expusemos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. A partir das entrevistas buscamos entender três pontos: como foram desenvolvidas a gestão pedagógica, a gestão de resultados, e quais ações implementadas contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa nos anos de 2011 a 2015.

A primeira conclusão que ficou evidenciado é que a equipe pedagógica desenvolveu um trabalho que produziu bons resultados e aprendizagem dos alunos, com as professoras e a comunidade escolar na dimensão da Gestão Pedagógica. A equipe pedagógica também foi capaz de mobilizar os atores envolvidos e promoveu mudanças visando à aprendizagem das crianças, acompanhando a prática pedagógica e monitorando o rendimento dos alunos. A gestão da escola conseguiu liderar e acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras construindo um ambiente adequado à aprendizagem. Quanto à gestão de resultados, concluímos que a equipe pedagógica conseguiu compreender o papel da avaliação de resultados educacionais. Promoveu a análise dos mesmos e estimulou a apropriação destes para as professoras. De fato, podemos verificar que a escola analisou os resultados do Proalfa e estes foram usados para a elaboração de novas oportunidades de ensino. E, por último, sobre os fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa, foram obtidos três dados citados com maior frequência pelas entrevistadas: a implementação do PIP/ATC, (incluindo aqui as ações e estratégias inerentes ao programa), a Educação Integral e a formação continuada através do Pacto. A partir dessas três conclusões apresenta-se uma

proposta de disseminação de ações e capacitação para os atores escolares, quais sejam, as professoras alfabetizadoras, a atual gestora e a supervisora, a fim de subsidiá-los para a prática pedagógica.

3.2 Estrutura da proposta de disseminação e capacitação

Esse plano de ação oferece uma proposta de estudo e disseminação de ações para os atores escolares da unidade pesquisada. Tem o objetivo de capacitá-los com habilidades e competências para um desempenho eficaz da gestão pedagógica e da gestão de resultados e proporcionar o compartilhamento da prática de fatores que podem auxiliar na melhoria dos resultados da avaliação do Proalfa. Esse plano se faz relevante posto que, na escola pesquisada, constatou-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as professoras e a comunidade escolar e a utilização dos mecanismos de acompanhamento da aprendizagem das crianças por meio da apropriação dos dados pela equipe gestora contribuíram para a melhoria dos resultados educacionais do Proalfa. Como dito antes, houve em 2016 uma alteração no quadro de pessoal da escola, que tem nova gestão e outras professoras alfabetizadoras. Portanto, é importante que a equipe gestora e as professoras obtenham uma capacitação específica para que alcancem êxito na atuação das dimensões da gestão pedagógica e de resultados. Sobre isso recorreremos a Lück (2009) quando opina que

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrada sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p.25).

Essa proposta foi dividida em quatro ações e acontecerá em quatro momentos distintos. São elas:

- a) ação 1: capacitação para a gestora, a supervisora e as professoras alfabetizadoras;
- b) ação 2: compartilhamento dos fatores e ações exitosas;

c) ação 3: elaboração do caderno de boas práticas escolares;

d) ação 4: elaboração de projetos de leitura.

Cada ação será desenvolvida na própria escola em encontros presenciais distribuídos entre os meses de outubro e novembro e serão utilizadas as horas destinadas ao Módulo II. Será um encontro por semana com uma duração de quatro horas cada. A organização dos encontros e a preparação do material a ser utilizado serão realizadas e custeadas por esta pesquisadora. A escola em questão nos ajudará com a organização do espaço físico e servirá um lanche em cada encontro, o que já é de praxe nas reuniões de Módulo II.

A seguir apresentamos nos quadros abaixo a descrição das etapas para realização de cada ação dessa proposta. Para cada uma das quatro ações fizemos um quadro síntese e a explanação do desenvolvimento das mesmas está abaixo de cada quadro.

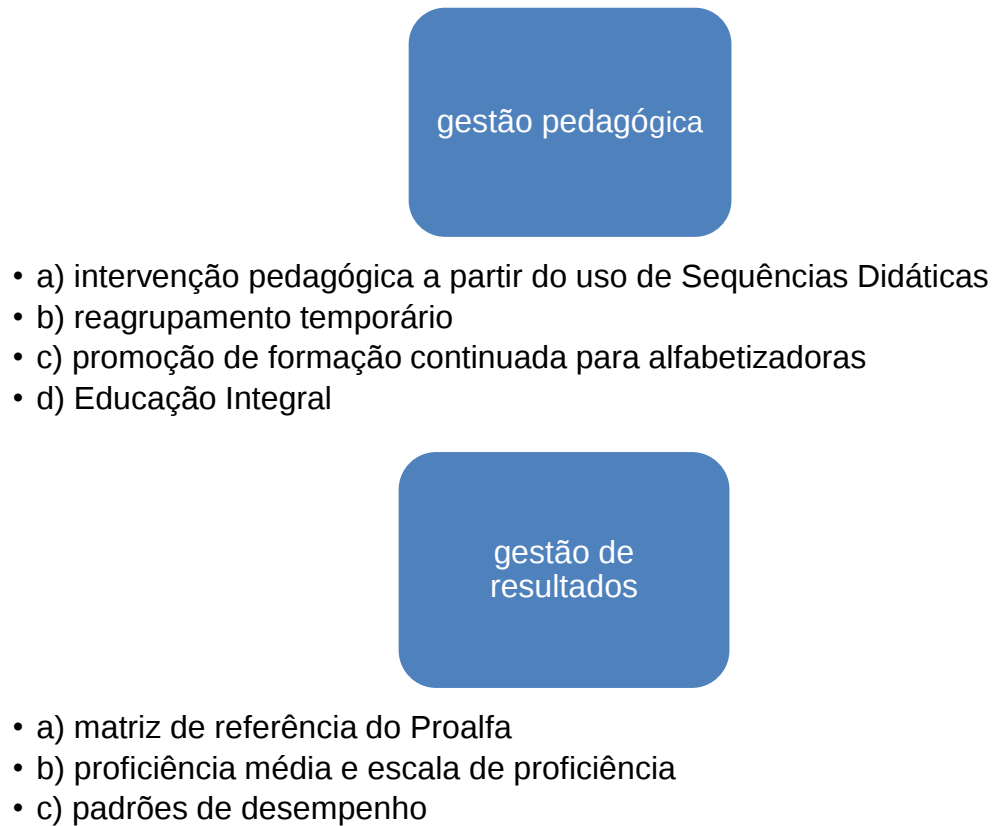
Quadro 7 - AÇÃO 1 – Explanação da Capacitação para os atores escolares e a realização dos estudos

<i>What</i> – O que será feito?	Encontro Pedagógico com a gestora, a supervisora e as professoras para explanação da proposta e início dos estudos
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para que os atores escolares adquiram competência técnica sobre a gestão pedagógica e a gestão de resultados para a apropriação dos resultados do Proalfa e utilização dos mesmos na prática educativa da escola.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na escola pesquisada
<i>When</i> – Quando será feito?	Dia 30 de outubro, com carga horária de 4 horas.
<i>How</i> – Como será feito?	Utilizando metodologia de exposição de <i>slides</i> , análise de gráficos, prática de exercícios e debate pelos participantes
<i>Who</i> – Por quem será feito?	- Gestora pesquisadora;

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro encontro serão estudadas as temáticas referentes à gestão pedagógica e a gestão de resultados que engloba os seguintes tópicos expostos na figura:

Figura 1 - Tópicos da gestão pedagógica e da gestão de resultados para estudo na Ação 1



Fonte: Elaborada pela autora.

Para a ação 1, além do material impresso que será disponibilizado aos participantes, haverá também a apresentação de *slides* por meio de *Datashow* abordando cada tópico acima. Após o estudo de cada tópico, os participantes executarão exercícios práticos para consolidação do conhecimento. Em seguida poderão debater pontos que eventualmente tenham ficado obscuros.

Como base para preparação desse material, serão utilizadas as revistas e os boletins pedagógicos com os resultados do Proalfa, o Guia do Diretor Escolar, (elaborado pela SEE/MG) e enriquecimento através de literatura pertinente à prática pedagógica e gestão escolar.

Para a realização dos estudos dos sete tópicos da ação 1 serão utilizados os materiais descritos no quadro 8 abaixo exposto:

Quadro 8 - Material a ser utilizado para a realização dos estudos e debates dos sete tópicos da ação 1

GESTÃO PEDAGÓGICA	a) intervenção pedagógica a partir do uso das Sequências Didáticas	Texto: “Sequência didática e ensino de gêneros textuais” da autora Heloísa Amaral; “Guia do Diretor Escolar”
	b) reagrupamento temporário	Dissertação: “Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Montes Claros” de Gisele Costa Maia
	c) promoção de formação continuada para alfabetizadores	Texto: “A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador” da autora Roberta Negrão de Araújo
	d) Educação Integral	Estudo da Resolução SEE nº 2.749/2015.
GESTÃO DE RESULTADOS	a) matriz de referência do Proalfa	Matriz retirada do <i>site</i> do SIMAVE
	b) proficiência média e escala de proficiência	Boletins e revistas pedagógicas do SIMAVE
	c) padrões de desempenho	Os quatro padrões retirados do <i>site</i> do SIMAVE

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo do texto “Sequência didática e ensino de gêneros textuais” da autora Heloísa Amaral, aborda o conceito de sequências didáticas, o porquê de usá-las, o que é preciso para realizá-las e quais as etapas de realização e aplicação de sequências didáticas de gêneros textuais. Com esse texto intenciona-se apresentar as vantagens de utilização no ensino através das sequências didáticas na prática alfabetizadora e motivar seu uso. Do Guia do Diretor Escolar, elaborado pela SEE/MG, serão apresentados em *slides* uma síntese da gestão pedagógica, sendo que esta dimensão deve ser o principal foco do diretor. Convém explicar que a liderança do diretor tem de privilegiar o bom andamento do processo pedagógico e propiciar ações que impeçam o fracasso dos alunos.

Para o item “b” será utilizada parte da dissertação sobre o reagrupamento temporário em que a autora aponta as vantagens que a utilização dessa estratégia trouxe nas escolas pesquisadas.

Para o item “c” será abordado o texto específico sobre a formação continuada para o professor alfabetizador, através do qual pretende-se motivar as alfabetizadoras buscarem estudos continuamente. Ficará disponibilizado ainda, o endereço eletrônico de três *sites* que oferecem formação continuada gratuitamente.

Para o item “d” será visto o programa constante na Resolução SEE nº 2.749, que dispõe sobre o funcionamento das ações disponíveis para a Educação Integral, cujas novas propostas e atividades contribuem para sua formação integral. É necessário que as professoras conheçam as opções do programa para que o planejamento seja construído de forma coletiva entre as alfabetizadoras.

Para o estudo dos três tópicos da gestão de resultados será utilizado material retirado no sítio eletrônico do SIMAVE e das revistas e boletins pedagógicos. A matriz de referência, a proficiência média, a escala de proficiência e os quatro padrões de desempenho referentes ao Proalfa serão exibidos em *slides* no *Datashow*. Em seguida serão realizadas atividades de análise de resultados do Proalfa e debate sobre a apropriação destes e seu uso em sala de aula, o planejamento coletivo entre as professoras alfabetizadoras e como a equipe gestora pode trabalhar esses dados com as famílias. Deve-se ressaltar que o quarto padrão de desempenho é uma novidade instituída no ano de 2015, portanto, deve ser bem discutido pelos participantes. Finda aqui a ação 1.

Veja agora no quadro 9 que aborda a ação 2. Abaixo dele consta sua explicação.

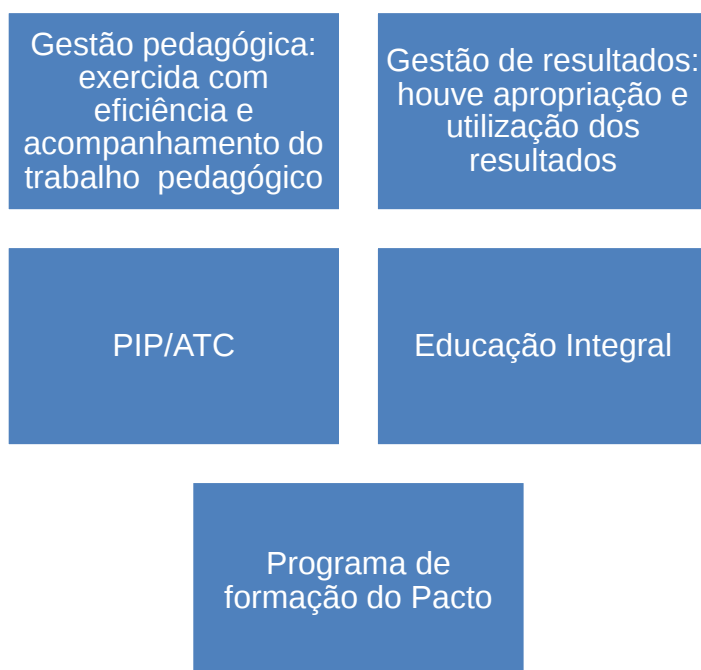
Quadro 9 - AÇÃO 2 – Compartilhamento dos fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa na escola pesquisada e das ações exitosas de outras escolas

<i>What</i> – O que será feito?	Encontro para explicação da pesquisa realizada e dos fatores pesquisados na escola que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para que os atores tomem ciência desse caso de gestão e reflitam sobre os fatores constatados na pesquisa e compartilhem suas experiências
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na escola pesquisada
<i>When</i> – Quando será feito?	Dia 06 de novembro, com uma carga horária de 4 horas
<i>How</i> – Como será feito?	Utilizando metodologia de exposição dos fatores concluídos nesta pesquisa e debate pelos participantes com relatos de outras ações exitosas praticadas pelas professoras em outras escolas
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	- R\$ 50,00 (Cinquenta Reais) lanche - R\$ 15,00 (Quinze Reais) impressão do material disponibilizado
<i>Who</i> – Por quem será feito?	- Gestora pesquisadora;

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação 2 consiste inicialmente em relatar o caso de gestão ora em estudo, considerando os baixos resultados em 2009 e 2010 e o sucesso dos mesmos em 2011 a 2015. Em seguida esta pesquisadora relatará as conclusões levantadas a partir da pesquisa de campo e abrirá espaço para que os participantes possam discutir e questionar os resultados dessa pesquisa e oferecer outros relatos de ações bem empregadas em outras escolas que contribuíram para bons resultados do Proalfa. Para melhor acompanhamento da conclusão da análise das entrevistas mostraremos em *slide* a figura abaixo:

Figura 2 - Fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados do Proalfa na escola pesquisada



Fonte: Elaborada pela autora.

Será oferecido um material impresso com a síntese da experiência dessa pesquisa e além de apresentar esse caso de gestão, disponibilizaremos para os participantes um texto temático sobre a prática da alfabetização, como fonte de inspiração para a reflexão sobre como aprimorar o trabalho desempenhado. Essa ação intenciona levar seu público à reflexão sobre as ações narradas e estimular os participantes a pensarem em outras formas de atuação positiva que possam contribuir para melhoria dos resultados do Proalfa. Entende-se ser importante abrir espaços para que os atores educacionais possam trocar experiências e debater

estratégias pedagógicas inovadoras. É uma oportunidade para entender como cada integrante está tentando resolver os problemas de baixos resultados do Proalfa e quais as soluções estão surgindo. Todos os relatos de experiências exitosas serão anotados por esta pesquisadora, tendo em vista que serão utilizados no próximo encontro.

Analisa-se agora no quadro 10 abaixo o contexto da ação 3 e a explicação do seu desenvolvimento está abaixo dele.

Quadro 10 - AÇÃO 3 – Elaboração do caderno de boas práticas pedagógicas

<i>What</i> – O que será feito?	Encontro Pedagógico para leitura de todos os relatos levantados no encontro anterior e explicação sobre a elaboração do caderno de boas práticas pedagógicas.
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para que os participantes escolham as práticas exitosas relatadas no encontro anterior para elaboração do caderno de boas práticas pedagógicas.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na escola pesquisada
<i>When</i> – Quando será feito?	Dia 13 de novembro, com carga horária de 4 horas
<i>How</i> – Como será feito?	Utilizando metodologia de separação em pequenos grupos para a seleção das práticas da escola pesquisada e os relatos de outras escolas de ações exitosas. Ao final fazer uma culminância de todos os grupos para a elaboração do caderno.
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	- R\$ 50,00 (Cinquenta Reais) lanche - R\$ 20,00 (Vinte Reais) para 10 impressões do caderno
<i>Who</i> – Por quem será feito?	- Gestora pesquisadora;

Fonte: Elaborado pela autora.

Na ação 3, será feita uma leitura de todas as práticas relatadas no encontro anterior e os participantes serão reunidos em trios para que sejam selecionadas as ações que farão parte do caderno. Para cada grupo será escolhido um coordenador para dirigir o trabalho. Ao final reuniremos novamente todos os integrantes para que o coordenador de cada grupo leia as seleções e em seguida elaborem o caderno de boas práticas de gestão. Este caderno será constituído da seguinte forma: a capa será produzida por um integrante escolar que domine as técnicas de um *designer* gráfico; para a introdução será convidada a Diretora da SRE de Governador Valadares, na qual explicitará importantes pontos sobre o Proalfa e abordará também o papel do gestor escolar no contexto da avaliação do Proalfa. Após a

introdução virá o índice com a descrição das ações selecionadas. Em seguida serão apresentados os objetivos, a justificativa e a relevância desse caderno, em uma só página, que serão escritos pelos coordenadores dos grupos. Estes três pontos serão lidos para todos os participantes que terão a oportunidade de tecer comentários para serem retirados ou acrescentados no caderno. Os fatores que contribuíram para o resultado do Proalfa nos anos de 2011 a 2015 desta escola farão também parte deste caderno. Ao final recolheremos todas as anotações, tendo em vista a digitação, impressão e montagem do caderno. Aqui termina a ação 3.

Analisemos agora a síntese da última ação desse plano e sua explanação está abaixo do quadro.

Quadro 11 - AÇÃO 4 – Elaboração de projeto de leitura para crianças do 3º ano do Ensino Fundamental

<i>What</i> – O que será feito?	Encontro Pedagógico para apresentação de projetos de leitura bem sucedidos em escolas e elaboração de outros
<i>Why</i> – Por que será feito?	Para que os participantes conheçam essa estratégia e elabore projetos a partir de experiências exitosas.
<i>Where</i> – Onde será feito?	Na própria escola
<i>When</i> – Quando será feito?	Dia 20 de novembro, com carga horária de 4 horas
<i>How</i> – Como será feito?	Utilizando metodologia de audição de relatos de dois projetos exitosos e reunião em pequenos grupos para elaboração de um projeto
<i>How much</i> – Quanto custará fazer?	- R\$ 50,00 (Cinquenta Reais) lanche - R\$ 20,00 (Vinte Reais) impressão dos projetos
<i>Who</i> – Por quem será feito?	- Gestora pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Na ação 4, duas professoras terão a oportunidade de compartilhar a experiência de sucesso que experimentaram, em alguma escola que trabalhou ou ainda trabalha, através da realização de um projeto de leitura. A partir dessas experiências os participantes se dividirão em pequenos grupos com o objetivo de elaborarem um projeto de leitura tendo como inspiração os relatos feitos. Cada projeto receberá um nome e deverá constar a justificativa, o objetivo geral e os específicos e a descrição do desenvolvimento das atividades. Depois que todos terminarem, o coordenador de cada grupo apresentará o projeto para todos os participantes. O público-alvo desses projetos são as crianças do ciclo da alfabetização e a previsão do período de aplicação dos mesmos deverá ser por no

mínimo um mês. Esta pesquisadora, autora dessa proposta ficará responsável pela digitação desses projetos e deverá encaminhá-los para o *e-mail* institucional de todas as escolas que atendem o 3º ano do Ensino fundamental, como forma de divulgar o trabalho, todavia, as escolas que desejarem utilizá-los deverão realizar adaptações e ajustamentos conforme a realidade de cada instituição e contará com a participação dos professores para essas alterações.

Isto posto, acredita-se que a efetivação desse Plano de Ação Educacional desenvolvido criteriosamente pode trazer o resultado desejado para cada uma das quatro ações propostas. E, conseqüentemente, que a escola consiga superar os problemas da alfabetização, alcance melhores resultados nas avaliações do Proalfa e que as crianças terminem o ciclo da alfabetização com as competências e habilidades consolidadas.

Concluída a proposta de disseminação das ações, espera-se ter contribuído para a melhoria da prática pedagógica, com o objetivo de elevar o nível de aprendizagem das crianças. Lück (2009) aponta que compete à gestão escolar estabelecer e direcionar as práticas pedagógicas que levem o aluno ao sucesso escolar, por meio de uma aprendizagem efetiva e significativa.

3.3 Avaliação da proposta

Para todo plano de ação, é importante que seja feita uma avaliação de seu desenvolvimento e se ele atendeu ao objetivo proposto. Pretende-se para isso realizar uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário contendo perguntas avaliativas em cima de todas ações propostas, questionando como se deu o desenvolvimento e aproveitamento dos encontros e sua eficácia como meio de capacitação. Apresentamos no quadro abaixo os questionamentos para avaliação da realização dessa proposta que será respondida pelos participantes.

Quadro 12 - Questionário avaliativo sobre a realização e desenvolvimento das ações da proposta

(continua)				
Tópicos	Ação 01	Ação 02	Ação 03	Ação 04
Explicação pela pesquisadora				
Eficácia da ação				

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Questionário avaliativo sobre a realização e desenvolvimento das ações da proposta

(conclusão)

Tópicos	Ação 01	Ação 02	Ação 03	Ação 04
Metodologia utilizada				
Tempo utilizado				
Sua expectativa em relação à proposta				
Desenvolvimento do trabalho				
Material Pedagógico e equipamentos utilizados				

Fonte: Elabora pela autora.

Para a realização dessa avaliação cada participante receberá esse formulário e o responderá individualmente. Para cada ação realizada os participantes deverão atribuir uma nota nas perguntas inseridas que vão a uma escala de 0 a 4, sendo assim distribuídas:

- a) 0 – para ruim;
- b) 1 – para regular;
- c) 2 – para bom;
- d) 3 – para muito bom;
- e) 4 – para ótimo.

Dessa forma, espera-se que a proposta seja avaliada indicando os sucessos bem como os fracassos na realização da mesma, apontando o que pode ser melhorado e as devidas correções das estratégias utilizadas para futuros planos de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto no decorrer da pesquisa, esta dissertação alicerçou-se no objetivo de estudar e analisar a questão norteadora: quais as ações implementadas na escola pesquisada contribuíram para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos do 3º ano na avaliação externa do Proalfa nos anos de 2011 a 2015?

Os principais aspectos sobre a descrição do caso elencados no capítulo 1 se referem ao Proalfa, que a partir de 2006 avalia a alfabetização das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental. Na escola pesquisada nos anos de 2009 e 2010, os alunos do 3º ano obtiveram baixos resultados no Proalfa ficando com a Proficiência Média aquém em comparação com os resultados obtidos pelo Estado e pela Superintendência Regional de Ensino. Todavia, nos anos de 2011 a 2015 os alunos obtiveram resultados satisfatórios e superaram os índices alcançados pelo Estado e pela SRE.

A partir das constatações, foram propostas ações para disseminação de boas práticas pedagógicas no que tange a duas dimensões da gestão escolar: a gestão de resultados e a gestão pedagógica, visando à qualidade da educação ofertada nesta unidade escolar.

Por meio da pesquisa de campo, constatou-se que a gestão pedagógica foi bem desenvolvida pela equipe gestora que conseguiu um trabalho eficiente com as professoras e a comunidade escolar. Quanto à gestão de resultados, ficou constado que a equipe pedagógica compreendeu o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais e realizou de fato esse papel com interesse específico na aprendizagem das crianças. E, por último, evidenciou-se que os fatores mais citados que contribuíram para a melhoria dos resultados foram a implementação do PIP/ATC, a Educação Integral e o Pacto.

Na gestão pedagógica é importante o esclarecimento de que esta dimensão é a mais importante, pois está envolvida diretamente com o foco e a função precípua da escola, que é o de promover aprendizagem articulando estratégias e metodologia de ensino que possam assegurar a aprendizagem dos alunos.

Na outra dimensão é importante esclarecer que a apropriação dos resultados educacionais, se constitui em um profícuo momento de reflexão das práticas pedagógicas, destacando os aspectos que necessitam de aprimoramento para a

contínua eficácia na aprendizagem das crianças. Para que os resultados possam impactar de maneira positiva na prática docente, é indispensável que os professores compreendam como se dá o processo de avaliação e que faça uso dos resultados como eixo norteador do planejamento pedagógico.

Consideramos que a atuação em conjunto da equipe gestora e demais atores escolares é imprescindível para a implantação de ações pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e alfabetização das crianças. Por conseguinte, devemos ter em mente que é necessário que o gestor seja sensibilizado para que promova oportunidades de elaboração de planejamento em equipe e o desenvolvimento de uma cultura de análise dos resultados educacionais. Atrelado a isto, elencamos a necessidade de haver compromisso e mobilização de esforços do corpo docente.

Seguindo esse sentido, esperamos que o Plano de Ação Educacional possa contribuir para as práticas pedagógicas, pois equipe gestora e professores necessitam caminhar na mesma direção e somar esforços para alcançarem êxito na aprendizagem dos alunos. Apesar de singelo, esperamos que este trabalho possa contribuir para que os novos atores da escola pesquisada compreendam a importância da implantação de ações pedagógicas que atendam as especificidades da alfabetização das crianças.

As ações pedagógicas desenvolvidas na escola é que vão proporcionar o desenvolvimento da alfabetização das crianças, mesmo para aquelas que vivem em condições externas desfavoráveis à sua aprendizagem.

Não intencionamos exaurir o assunto sobre a temática das avaliações do Proalfa, mas contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas a partir dos resultados das avaliações em larga escala com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria José Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Maio/2012. Disponível em: <http://www.compromissocampinas.org.br/pdf/nse_escolas.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. de 2006. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/402/405>. Acesso em: 25 set. 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais** – n. 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo, 2011.

CARDOSO, Marinês Gomes. O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo-PIP/ATC em uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/>> Acesso em: 02 nov. 2016.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto. **O perfil do professor alfabetizador: formação, concepções e práticas docentes**. 2014. Disponível em: <www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/viewFile/3241/2448>. Acesso em: 30 jun. 2017

CONSED. **Prêmio Gestão Escolar**. 2007. Disponível em: <<https://inscricao.premiogestaoescolar.org.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira; PIRES, Francisca Cristina de Oliveira; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no ciclo inicial de alfabetização: o desafio de elevar a proficiência a cada ano. In: **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED- FADEPE/JF, 2015. Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 501-521, Ago. 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 out. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: Relatório Final 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GARCIA, Paulo Sérgio. Contribuições para a melhoria das escolas: o caso das escolas eficazes. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 30 (octubre-diciembre 2015). Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/escolas-eficazes.html>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

GREMAUD, Amaury Patrick; PENA, Anderson Córdova; COELHO, Fabiana Carneiro Martins; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita; SIMÕES, Maria Inez Barroso; FILHO, Rubem Barbosa. **Avaliação Continuada**: Apropriação e Utilização dos Resultados. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>> Acesso em: 20 out. 2016.

KWIECINSK, Inez. **O professor alfabetizador**. Pedagogia ao pé da letra. 2013. Disponível em:<<https://pedagogiaaopedaletra.com/o-professor-alfabetizador/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2 ed. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas#>> Acesso em: 17 de mai. 2017.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MAGRONE, Eduardo; TAVARES JÚNIOR, Fernando. A “*accountability*” como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 18, n. 3, p. 13-50, nov. 2013/fev. 2014.

MAIA, Gisele Costa. Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/.../02/dissertacao-2010-gisele-costa-maia.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. ISSN: 2177- 3300. Disponível em:<ojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/download/18577/10219> Acesso em: 05 mai. 2017.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. (In) Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em:<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim de Resultados SIMAVE/PROALFA – 2010** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Volume II, Juiz de Fora, 2010a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia Do Diretor Escolar SEE – MG**. Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. Belo Horizonte, 2010b.

MINAS GERAIS. PROALFA. **Boletim Pedagógico**. Revista do Gestor. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, 2014a.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Junho, 2014b.

MORAIS, Artur Gomes. **Perfil de alfabetizadores**. 2005. Disponível em:<<https://pt.slideshare.net/gizaflexa/perfil-de-alfabetizadores>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G.T. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social**. Uma agenda Latino-Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Avaliações externas e seu uso na gestão educacional. In: Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente, 1, 2011, Brasília, **Anais** ... Brasília: INEP, 2011, p. 1-2.

NUNES, Graciele Aparecida; GUEDES, Wallace Andrioli; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no desempenho dos alunos de anos iniciais em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio. **Casos de gestão**, 2014, Juiz de Fora, MG, v.1, n. 1, p. 199-209.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, Mônica Dias. Uso Pedagógico Da Avaliação: Responsabilidade e Compromisso com a Emancipação. In: Inep (org.) **Avaliações externas e seu uso na gestão educacional**. Textos para consulta. Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 14 set. 2016.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/cp116736.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

RIBEIRO, Luiz Vicente Fonseca; TAVARES JÚNIOR, Fernando; LOURENÇO, Joyce Louback. Políticas Educacionais e Eficácia: o caso do Ceará. **Reuniões da Abave**. n. 7 (2013) Disponível em: <http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/19>. Acesso em: 20 out. 2016.

RODRIGUES, Márcio Santos. **Gestão Escolar**: Regulamentações, Definições e Organização. 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/definicogestaoescolar/index.php?pagina=0>> Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS, Ruy Cezar do Espírito. **Desafios na formação do educador**: retomando o ato de educar. Campinas. SP: Papirus, 2002.

SOARES, José Francisco. Melhoria do Desempenho Cognitivo dos alunos no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, José Francisco. **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) Belo Horizonte, maio de 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; BONAMINO, Alícia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. **A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação**. Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-49, set.-dez 2014. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1938/1938.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONT´ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/123>. Acesso em: 03 out. 2016.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SIMÃO, Tales Corrêa. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1 (2016) em:<<http://www.teoriaecultura.uff.br/emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2952>>. Acesso em: 21 out. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. Editora Atlas S.A. São Paulo. 1987. Disponível em: <eva.universidad.edu.uy/mod/resource/view.php?id=194516>. Acesso em: 06 de mai. de 2017.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, DF, n. 28, jul./dez. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/1938>> Acesso em: 30 jun. 2017.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EX-GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA PESQUISADA

1. Há quanto tempo você atuou como gestora nessa escola?
2. Participou de formação relacionada ao cargo de gestor?
3. Descreva como era o seu relacionamento interpessoal na escola e sua interação enquanto gestora, com os demais profissionais?
4. Como é o relacionamento da escola com a comunidade que a circunda? Quais ações realizadas pela escola envolvem a Comunidade Escolar?
5. Relate como foi a implantação do Programa de Intervenção Pedagógica na escola e como era feita a elaboração anual dos Planos de Intervenção Pedagógica.
6. Anualmente são disponibilizados os resultados das avaliações externas. Como era feita a análise do desempenho dos alunos nas avaliações externas do Proalfa e como eram realizadas as atividades de intervenção? Os resultados eram apresentados para a comunidade?
7. A equipe gestora é formada pela gestora e especialistas. Como vocês discutiam sobre as questões pertinentes à prática pedagógica?
8. Quais critérios utilizavam para a escolha das professoras para as turmas de alfabetização?
9. De que forma vocês acompanhavam o processo ensino aprendizagem que era desenvolvido nas turmas de 3º ano?
10. Quais critérios foram utilizados para escolher os alunos que frequentavam as turmas de tempo integral?
11. Você acha que a Educação Integral trouxe contribuições para a melhoria dos resultados do Proalfa? Se sim, quais?
12. A que você atribui a melhoria dos resultados educacionais do PROALFA ocorrida nos anos de 2011 a 2015?
13. Quais ações realizadas na sua escola você sugeriria para serem replicadas em escolas que estejam com baixo desempenho no Proalfa?

APÊNDICE B**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A SUPERVISORA ESCOLAR DA
ESCOLA PESQUISADA**

1. Há quanto tempo você atua como especialista nessa escola?
2. Participou de formação relacionada ao cargo de especialista?
3. Como é a sua interação, enquanto pedagoga, com os demais profissionais e como é o seu relacionamento interpessoal na escola?
4. Relate como foi a implantação do Programa de Intervenção Pedagógica na escola e como era feita a elaboração anual dos Planos de Intervenção Pedagógica.
5. Anualmente são disponibilizados os resultados das avaliações externas. Como era feita a análise do desempenho dos alunos nas avaliações externas do Proalfa e como eram realizadas as atividades de intervenção? Os resultados eram apresentados para a comunidade?
6. Você enquanto especialista, como fez o acompanhamento do desempenho dos alunos nas avaliações externas do Proalfa?
7. A equipe gestora é formada pela gestora e especialistas. Como vocês discutiam sobre as questões pertinentes à prática pedagógica?
8. Quais critérios utilizavam para a escolha das professoras para as turmas de alfabetização?
9. Quais critérios você utilizava para escolher os alunos que frequentavam as turmas de Educação Integral?
10. Você acha que a Educação Integral trouxe contribuições para a melhoria dos resultados do Proalfa? Se sim, quais?
11. A que você atribui a melhoria dos resultados educacionais do Proalfa ocorrida nos anos de 2011 a 2015?
12. Quais ações realizadas na sua escola você sugeriria para serem replicadas para as escolas que estejam com baixo desempenho no Proalfa?

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA ESTADUAL PESQUISADA

1. Qual seu nível de escolaridade e há quanto tempo trabalha com a alfabetização?
2. Há quanto tempo é docente na escola?
3. Em sua opinião as avaliações externas do Proalfa contribuem para a qualidade do ensino?
4. Relate a experiência que você já teve na utilização dos resultados do Proalfa no desenvolvimento do processo de alfabetização na sua prática em sala de aula.
5. Você recebeu orientação da gestão da escola para o trabalho com os resultados das avaliações? Se sim, como se deu este processo?
6. Em que ano começou e como era realizada a análise de resultados do Proalfa e a intervenção pedagógica antes da implementação do PIP?
7. Discorra sobre as ações do PIP/ATC na escola. Como foi implementado? Qual a influência deste projeto na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores alfabetizadores, etc?
8. Como foi a participação dos professores em 2011, quando analisaram o resultado do Proalfa o qual constatou muitos alunos no Baixo Desempenho nos anos anteriores?
9. De que maneira era feita a escolha de professoras para as turmas de alfabetização. Por que você acha que foi escolhida?
11. A que fatores você atribui os avanços nos resultados do Proalfa nos anos de 2011 a 2015?
10. Em sua opinião algo mudou na prática em sala de aula? Se sim, o quê?

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM A ANALISTA EDUCACIONAL DA SRE

1. Por quanto tempo você atuou como analista na escola pesquisada?
2. A escola promovia momentos de reflexão e análise dos resultados entre os professores? Se sim, como isso ocorreu?
3. Quais ações foram implementadas pela equipe gestora para auxiliar a escola na apropriação dos resultados das avaliações externas?
4. Como foi sua participação na implementação do PIP na escola e quais foram as contribuições para a alfabetização dos alunos desta escola?
5. Como você avalia a atuação da equipe gestora em 2011, mediante a análise do resultado do PROALFA que constatou muitos alunos no Baixo Desempenho nos anos anteriores? E a atuação dos professores?
6. Como eram as reuniões com os professores na escola? Com qual frequência você visitava a escola?
7. Como era a receptividade das professoras em relação aos exercícios das Sequências Didáticas e demais materiais disponibilizados para elas?
8. A que você atribui os avanços significativos nos resultados do Proalfa?
9. O que você acha que aconteceu de diferente nesta instituição que possibilitou a melhoria nos resultados no Proalfa que não ocorreu em outras escolas?