

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

HAMILTON EDSON VIANA

**ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA RME-BH COM ÍNDICE  
SOCIOECONÔMICO BAIXO EM COMPARAÇÃO AO SEU GRUPO DE  
REFERÊNCIA**

JUIZ DE FORA  
2013

HAMILTON EDSON VIANA

**ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA RME-BH COM ÍNDICE  
SOCIOECONÔMICO BAIXO EM COMPARAÇÃO AO SEU GRUPO DE  
REFERÊNCIA**

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

**Orientadora:** Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

HAMILTON EDSON VIANA

**ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA RME-BH COM INDICE  
SOCIOECONÔMICO BAIXO EM COMPARAÇÃO AO SEU GRUPO DE  
REFERÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

---

Membro da banca - Orientadora

---

Membro da banca Externa

---

Membro da Banca Interna

Dedico este trabalho a minha amada família: minha esposa Sônia, pelo apoio e compreensão; meus filhos Thiago, Fernanda, Mara e Ana Laura, a minha nora Luana, pelo incentivo. Enfim, a minha grande família que tanto amo e me orgulho.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, ao Pai Divino pela minha criação e existência. Aos meus pais, que muito se orgulhariam de mim e que, com certeza, onde estiverem, estarão felizes. À minha família, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis. Aos meus amigos da GAPED, em especial a minha amiga Eliani Brito e ao meu amigo Sérgio Eustáquio que sempre foram anjos na minha vida. À família CAEd, que me conduziu brilhantemente até aqui. Em especial, gostaria de agradecer à professora Lina Kátia, que tanto incentivou para que eu fizesse o mestrado. À coordenação do PPGP, na pessoa de Juliana Magaldi, e ao suporte de orientação de Kelmer Esteves, pela paciência, paciência e paciência. A minha orientadora Hilda Micarello. Enfim, a todos vocês, os meus sinceros agradecimentos.

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.*

Rubem Alves

## RESUMO

A presente dissertação é um estudo de caso da Escola Municipal Guimarães Rosa, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que possui baixo índice socioeconômico e apresentou melhoria expressiva no desempenho dos alunos do 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no Avalia BH, no período de 2009 a 2011, em comparação às escolas que compõem o seu Grupo de Referência do Índice Socioeconômico. O objetivo foi descrever e analisar essa situação e propor Plano de Ação Educacional (PAE) com ações direcionadas ao Grupo de Referência do ISE. Os recursos metodológicos utilizados foram: grupo focal realizado com gestores das escolas que compõem o Grupo de Referência do ISE da Escola Municipal Guimarães Rosa e entrevistas com roteiro semiestruturado com a equipe gestora e os professores da referida escola. Com essa perspectiva, realizou-se, inicialmente, a descrição da escola, das ações desenvolvidas pela equipe gestora (2007-2011) e os dados de desempenho nas avaliações externas (2009 a 2011). O segundo capítulo contempla o debate teórico sobre a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar e a análise dos fatores de eficácia escolar, à luz dos autores Francisco Soares, Nigel Brooke, Heloísa Lück, Luiz Fernandes Dourados, Fabiana de Felício, Angela Albernaz, dentre outros. Com base na descrição e análise do caso é apresentado o Plano de Ação, para o 3º ciclo do Grupo de Referência do ISE, que propõe ações de formação para a gestão escolar e pedagógica, de reestruturação dos projetos e programas institucionais e de criação de um repositório digital de projetos para o 3º ciclo. As ações visam contribuir para minimizar os efeitos extraescolares causados pelo baixo índice socioeconômico no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da RME-BH.

**Palavras-chave:** Índice Socioeconômico. Grupo de Referência. Eficácia Escolar. Avalia-BH.

## ABSTRACT

This dissertation is a case study of the Municipal School Guimarães Rosa, the Municipal Education Network Belo Horizonte, having low socioeconomic index and showed significant improvement in the performance of students in the 9th grade of elementary school in the subjects of portuguese language and mathematics in Avalia-BH, in the period 2009-2011, compared to schools that make up your Reference Group Socioeconomic Index. The objective was to describe and analyze the situation and propose a plan of educational action (PAE) with actions directed to the Reference Group of the ISE. The methodological tools used were focus group conducted with managers of schools that comprise the Reference Group of the Municipal School of ISE Guimarães Rosa and semi-structured interviews with the management team and teachers of that school. With this perspective, initially held up the description of the school, the actions developed by the management team (2007-2011) and performance data in external evaluations (2009-2011). The second chapter covers the theoretical debate on the influence of socioeconomic status on school performance and school effectiveness analysis of factors in the light of the authors Francisco Soares, Nigel Brooke, Heloise Lück, Luiz Fernandes Dourados, Fabiana de Felício, Angela Albernaz, among others. Based on the description and analysis of the case is presented an Action Plan aimed at the 3rd cycle of the reference group of ISE. The plan proposes actions aimed at the school training and educational management, restructuring projects and institutional programs and the creation of a digital library project for the 3rd cycle. The actions aim to contribute to extracurricular minimize effects caused by low socioeconomic index in the academic performance of elementary students of RME-BH.

**Keywords:** Socioeconomic Index. Reference Group. School Effectiveness. Avalia-BH.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Modalidade de ensino e número de alunos na RME-BH, ano de 2013.....</b>	<b>20</b>
<b>Quadro 2 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Matemática 9º ano do Avalia-BH.....</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 3 – Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Língua Portuguesa – 9º ano do Avalia BH.....</b>	<b>28</b>
<b>Quadro 4 - Intervalo em Língua Portuguesa – 9º ano EF – Avalia BH .....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 5 - Intervalo em Matemática – 9º ano EF – Avalia BH .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 6 - GRG do ISE .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 7 - GRG e Proficiência do Avalia-BH LP e Mat 2009 a 2011 .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 8 - GRG e IDEB Anos Finais 2009/2011.....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 9 - Participação em Projetos e Programas Institucionais da EMGR - 9º ano Ensino Fundamental .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 10 - Temas para formação da gestão – ISE e GR.....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 11 - Tema para formação da gestão – PPP.....</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 12 - Temas para formação do acompanhante escolar .....</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 13 - Cronograma de formação do acompanhante escolar .....</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 14 - Proposta de gratificação, transporte e parcerias .....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 15 - Montagem do Repositório Digital de Projetos para o 3º ciclo das Escolas da RME-BH.....</b>	<b>106</b>
<b>Quadro 16 - Cadastro exemplo 1 dimensão: coletiva com participação da comunidade escolar.....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 17 - Cadastro exemplo 2 dimensão: interdisciplinar ou multidisciplinar.....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 18 - Cadastro exemplo 3 dimensão: interdisciplinar ou multidisciplinar.....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 19 - Desenvolvimento do repositório digital de projetos para o 3º ciclo.....</b>	<b>110</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Taxa de Aprovação RME-BH, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011 .....</b>	<b>22</b>
<b>Gráfico 2 - Prova Brasil: Proficiência RME-BH, em matemática e língua portuguesa, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011 .....</b>	<b>23</b>
<b>Gráfico 3 - IDEB RME-BH, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011 .....</b>	<b>24</b>
<b>Gráfico 4 - Evolução Proficiência do Avalia-BH 2009 a 2011 - EGR .....</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 5 - Proficiência Avalia-BH 2009 a 2011 EMGR e GRG .....</b>	<b>41</b>
<b>Gráfico 6 - Proficiência da Prova Brasil Anos Finais (9º ano) da EMGR 2005 a 2011 .....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 7 - IDEB e Metas Anos Finais (9º ano) da EMGR .....</b>	<b>43</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Interpretação do Padrão de Desempenho Estudantil</b>	
<b>Avalia-BH .....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 2 - Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – Avalia-BH .....</b>	<b>31</b>
<b>Figura 3 - Escala de Proficiência de Matemática – Avalia-BH .....</b>	<b>31</b>
<b>Figura 4 - Bairro onde está localizada a EMGR .....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 5 - Escola Municipal Guimarães Rosa .....</b>	<b>38</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Acompanhante Escolar
Avalia-BH	Sistema de Avaliação Educacional do Ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
EMGR	Escola Municipal Guimarães Rosa
EM	Escola Municipal
FACED	Faculdade de Educação
GAME	Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais
GAPED	Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GEBAS	Gerência de Educação Básica
GF	Grupo Focal
GGPIR	Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial
GPLI	Gerência de Planejamento da Informação
GR	Grupo de Referência
GRG	Grupo de Referência Guimarães
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana
ISE	Índice Socioeconômico
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LP	Língua Portuguesa
Mat	Matemática
MEC	Ministério da Educação
NEPSO	Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional

PAP	Programa de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMPL	Secretaria Municipal de Planejamento
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UP	Unidade de Planejamento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA: melhorando o desempenho em língua portuguesa e matemática no 9º ano do ensino fundamental no AVALIA-BH</b> .....	19
<b>1.1 Panorama atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</b> .....	19
1.1.1 3º Ciclo: o grande desafio da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	22
1.1.2 Considerações sobre as políticas educacionais recentes da SMED. ....	24
1.1.2.1 O Programa Escola Plural .....	25
1.1.2.2 A atual política educacional .....	26
1.1.3 Sistema de Avaliação Educacional do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (AVALIA-BH).....	28
1.1.4 Os Programas implantados pela SMED .....	32
1.1.4.1 Acompanhamento da Política Pedagógica – Monitoramento da Aprendizagem .....	32
1.1.4.2 Escola Integrada .....	33
1.1.4.3 Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) .....	34
1.1.4.4 Programa Escola Aberta .....	35
1.1.4.5 Programa de Correção de Fluxo: Floração e Entrelaçando .....	36
<b>1.2 A Escola Municipal Guimarães Rosa – Melhorando a aprendizagem em comparação com o desempenho do seu Grupo de Referência do ISE</b> .....	37
1.2.1 O Grupo de Referência ISE da EMGR (GRG).....	38
1.2.2 Os resultados da Escola Municipal Guimarães Rosa no Avalia BH .....	40
1.2.3 A Gestão Escolar da EMGR (2007-2011) .....	44
1.2.4 Projetos e Programas desenvolvidos pela EMGR .....	45
1.2.4.1 Projetos Escolares da EMGR .....	46
1.2.4.2 Projetos/Programas Institucionais que a EMGR participa .....	47

<b>1.3</b>	<b>Metodologias de pesquisa.....</b>	<b>47</b>
<b>2</b>	<b>ANÁLISE COMPREENSIVA DOS FATORES QUE INFLUENCIAM NO MELHOR DESEMPENHO ESCOLAR - ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1</b>	<b>Influências do Nível Socioeconômico no desempenho escolar .....</b>	<b>51</b>
2.1.1	A percepção da equipe gestora e professores da EMGR e gestores do GRG acerca do Índice socioeconômico (ISE).....	53
2.1.2	O ISE e o PPP .....	54
<b>2.2</b>	<b>Fatores de eficácia escolar: análise dos fatores que interferem no desempenho escolar da EMGR em comparação ao seu Grupo de Referência .....</b>	<b>59</b>
2.2.1	Gestão participativa na EMGR em comparação com o seu GR.....	62
2.2.2	A relação da EMGR e dos gestores do GRG com o Acompanhante Escolar .....	65
2.2.3	A relação família-escola no contexto do GRG.....	68
2.2.4	O clima interno da EMGR em comparação com o GRG .....	75
2.2.5	A apropriação dos resultados do Avalia-BH e as ações pedagógicas para o 3º ciclo.....	80
2.2.6	Os Projetos Escolares e institucionais como indutores da melhoria da aprendizagem dos alunos do 3º Ciclo na EMGR em comparação com o GRG .....	86
<b>3</b>	<b>A ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA COMO PARÂMETRO PARA AS AÇÕES VOLTADAS PARA O 3º CICLO DO GRUPO DE REFERÊNCIA DO ISE .....</b>	<b>97</b>
<b>3.1</b>	<b>Plano de Ação Educacional: proposições para os gestores do Grupo de Referência do ISE .....</b>	<b>98</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação de Gestores da SMED/BH: proposição de inclusão de novas temáticas na agenda de formação de gestores do município.....</b>	<b>98</b>
3.2.1	Conhecendo o Grupo de Referência do ISE .....	98
3.2.2	Atualizando o PPP das Escolas. ....	100
3.2.3	Fonte de recurso para viabilização de projetos escolares.....	101

<b>3.3</b>	<b>Formação de Acompanhante Escolar da SMED/BH: proposição de inclusão de novas temáticas na agenda de formação .....</b>	<b>101</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Indicadores Educacionais e Sociais .....</b>	<b>101</b>
3.4	Programa Escola Integrada: proposição de novo formato na contratação de oficineiros e professores de aula de reforço .....	103
3.4.1	Oficinas diversificadas e aulas de reforço .....	103
<b>3.5</b>	<b>Repositório Digital de projetos para o 3º ciclo: proposição de acesso <i>online</i> aos projetos desenvolvidos pelas escolas dos Grupos de Referência do ISE .....</b>	<b>105</b>
3.5.1	Montagem do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo .....	106
3.5.1.1	Esboço do Cadastramento do Projeto no Repositório Digital .....	107
3.5.2	Desenvolvimento do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo .....	110
3.5.3	Divulgação do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo .....	110
3.5.4	Escopo do Repositório Digital de Projetos do 3º Ciclo das Escolas da RME-BH .....	111
3.5.4.1	Histórico .....	111
3.3.5.2	Objetivo do Projeto .....	111
3.3.5.3	Benefícios do Repositório .....	112
3.3.5.4	Descrição do Projeto .....	112
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO DO 3º CICLO .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES INDICADOS PELA EMGR .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE C - DINÂMICA DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM GESTORES DO GR .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE E - GALERIA DE FOTOS DA EMGR .....</b>	<b>124</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreveu e analisou a situação educacional de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) que, apesar do baixo índice socioeconômico (ISE) dos alunos, conseguiu melhorar o seu desempenho no Avalia BH a partir de 2009. Alguns autores como Soares (2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), mostram que o ISE interfere significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos, mas não determinaria o fracasso escolar. Assim, investigou-se as correlações entre as ações gestoras (2007 – 2011) e o desempenho dos alunos da Escola Municipal Guimarães Rosa<sup>1</sup> (EMGR), tendo como parâmetro o seu Grupo de Referência do ISE.

A definição desse recorte de pesquisa está relacionada à minha trajetória profissional mais recente. A partir de 2007, integrei à equipe da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, para trabalhar com avaliações sistêmicas, tais como, Prova Brasil, SIMAVE (PROALFA e PROEB) e Avalia-BH. Em 2009 atuei, com os demais componentes da GAPED, no desenho, elaboração, implantação e acompanhamento do sistema de avaliação do município de Belo Horizonte, o Avalia-BH-2009. Esse sistema trouxe como novidade a inclusão da Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e do Portal da Avaliação, além da Avaliação Externa.

Diante do acesso a tantos indicadores, chamou minha atenção o nível socioeconômico baixo apontado pelo agrupamento das escolas em Grupos de Referência definidos pelo ISE. A correlação entre esse índice e a proficiência no Avalia foi o ponto de partida para definir o objeto da investigação. Ainda que o ISE tenha influência na proficiência dos alunos, de acordo com Soares (2006) e Dourado (2007) é preciso criar mecanismos para compensar os efeitos perversos causados por ele, ou seja, criar “formas” de lidar com esse problema, tornando o ensino mais significativo para os alunos pobres.

Inicialmente o estudo pretendia investigar a proficiência de uma escola com baixo índice socioeconômico e com boa proficiência média em língua portuguesa e matemática, na avaliação sistêmica, Avalia-BH, 2009 a 2011, no 9º ano do ensino fundamental, cujo resultado fosse comparável a uma escola com alto índice

---

<sup>1</sup> O nome da escola municipal, objeto do estudo, é fictício.

socioeconômico para que, a partir daí, fossem investigadas as ações gestoras presentes na escola objeto do estudo. Depois de realizados os devidos cruzamentos de dados das 186 escolas do município, utilizando o recurso do *software - Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, programa matemático estatístico, verificou-se a impossibilidade da realização do referido estudo uma vez que não foi encontrada na base de dados uma escola com baixo índice socioeconômico com desempenho que pudesse ser parâmetro de comparação. Infere-se que o ISE possui influência no desempenho escolar.

Por essa razão, o foco da pesquisa passou a ser o Grupo de Referência do ISE. Assim, a escola pesquisada foi selecionada por apresentar um crescimento expressivo dentro de seu Grupo de Referência (GR), no 9º ano do ensino fundamental, após cruzamento do ISE baixo das escolas do Grupo de Referência com as proficiências médias das disciplinas de língua portuguesa e matemática, conforme o critério: ISE baixo e proficiência em ascensão. Enquanto nas escolas que compõem o seu grupo de referência o padrão de desempenho em língua portuguesa se caracteriza no nível Abaixo do Básico no Avalia-BH 2011, o padrão de desempenho da EMGR revela-se na última faixa do nível Básico e próximo a primeira faixa do nível Satisfatório. E, em relação à matemática, embora estejam no mesmo nível (Básico), a referida escola encontra-se na segunda faixa enquanto o grupo de referência na primeira, pedagogicamente significa que seus alunos possuem mais habilidades cognitivas consolidadas em comparação ao seu GR.

Buscou-se compreender uma situação que poderá servir de referência para o direcionamento das ações gestoras que considerem o Grupo de Referência do Índice Socioeconômico como propulsor de ações compartilhadas entre as escolas e seu GR.

Como recursos metodológicos utilizou-se o grupo focal realizado com gestores das escolas que compõem o GR do ISE da EMGR e entrevistas com roteiro semiestruturado com a equipe gestora e os professores da EMGR.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta um panorama da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), a atual política educacional, a EMGR, com sua equipe gestora (período 2007 a 2011), os programas dos quais participou, seus indicadores, sua proficiência média e seu Grupo de Referência.

O segundo capítulo traz abordagem teórica sobre a influência do Nível Socioeconômico no desempenho escolar e da eficácia escolar à luz dos autores Soares (2006) e Brooke (2012), dentre outros, apresentando as percepções da equipe gestora e professores da EMGR e do GRG em relação aos elementos que possam ter contribuído para a melhoria do desempenho escolar.

O terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) tendo a Escola Municipal Guimarães Rosa como parâmetro para as ações voltadas para o 3º ciclo nos Grupos de Referência do ISE. O propósito é que o plano possa subsidiar os gestores das escolas com baixo índice socioeconômico com ações que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos.

## **1 ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA: melhorando o desempenho em língua portuguesa e matemática no 9º ano do ensino fundamental no AVALIA-BH**

Este capítulo é composto por dois tópicos. No primeiro, panorama atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), com dados sobre organização, modalidade de ensino ofertado e alguns indicadores: indicador de fluxo e desempenho na Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU). Considerações sobre as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Recorte dos principais programas implantados pela SMED: Acompanhamento da Política Pedagógica; Escola Integrada; Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); Programa Escola Aberta e os programas de Correção de Fluxo: Entrelaçando e Floração. Esses programas interligam as questões que serão observadas na escola.

No segundo tópico, contextualiza a Escola Municipal Guimarães Rosa, apresentando seu Grupo de Referência (GR) do Índice socioeconômico, bem como seus resultados no Avalia-BH, na Prova Brasil e no IDEB e os projetos e programas desenvolvidos pela EMGR.

### **1.1 Panorama atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) divide-se em nove regionais agrupadas conforme a localização geográfica: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com duas gerências: Gerência Regional (aspectos administrativos) e Gerências Regionais de Educação (aspectos educacionais).

A RME-BH conta com 164.788 alunos matriculados, em 2013, (Quadro1), distribuídos em 186 escolas municipais e 68 unidades municipais de educação infantil.

**Quadro 1- Modalidade de ensino e número de alunos na RME-BH, ano de 2013**

Modalidade	Número de Alunos
Educação Infantil	23.668
Ensino Fundamental	121.715
Educação de Jovens e Adultos	18.122
Ensino Médio	995
Ensino Especial	288
<b>Total</b>	<b>164.788</b>

Fonte: Gerência de Informações Educacionais (GINED), da SMED-BH.

Desde 1994, a RME-BH trabalha com a política de ciclos de formação para o ensino fundamental: 1º ciclo (infância) com alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º ciclo (pré-adolescência) com alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º ciclo (adolescência) com alunos de 12 a 14 anos de idade (DALBEN, 2000, *apud* BROOKE, 2012, p. 430).

O ensino fundamental em Belo Horizonte está universalizado devido aos esforços empreendidos nas décadas passadas como: construção de escolas públicas; implantação de políticas que visam à garantir a permanência do aluno na escola - como, por exemplo, o programa de transferência de renda Bolsa Escola<sup>2</sup>, implementado em 1997 - e reforma educacional da Escola Plural, implementada em 1995.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte criou o Programa Família Escola<sup>3</sup>, cujo objetivo foi a criação de uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas e comunidades, para garantir o acesso, o retorno, a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, e o monitoramento do Programa Bolsa Escola.

O Índice de Qualidade de Vida Urbano (IQVU) criado em 1996, pela Secretaria Municipal de Planejamento (SMPL), avalia a quantidade e qualidade da

<sup>2</sup> O Programa Bolsa-Escola (PEBE) implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, tem como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social para as "famílias que estejam em situação sócio-familiar de risco ou as próprias crianças estejam em situação de risco", visando dessa maneira "garantir a admissão e permanência na escola pública das crianças de 7 a 14 anos".

<sup>3</sup> O Programa Bolsa Família desenvolve as seguintes ações: acompanhamento da frequência escolar; visitas domiciliares; Fórum Família Escola; Formação de Colegiados; Jornal da Família; Comitê de Mobilização Social; Programa Saúde na Escola e Intervenção Cultural.

oferta de bens e serviços públicos e privados em Belo Horizonte. Por meio dele, é possível saber quais são as áreas mais carentes de investimento público. Esse índice está numa escala de 0 a 1, e quanto mais próximo a zero o valor desse índice, menor a qualidade de vida da população.

O município de Belo Horizonte dispõe ainda de um Índice de Vulnerabilidade Social<sup>4</sup> (IVS) elaborado há cerca de uma década pela Secretaria Municipal de Planejamento em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e que foi calculado para as Unidades de Planejamento<sup>5</sup> (UP) do município. O índice varia de 0 a 1, e, quanto maior o seu valor, maior a vulnerabilidade da população local, que se encontra excluída do acesso às dimensões ambiental, econômica, jurídica, segurança, sobrevivência e cultural, essa última é avaliada pelo nível de escolaridade. Segundo Nahas (1996), o IVS permite identificar as regiões da cidade em que vive a população mais vulnerável à exclusão social e em que aspectos essa população está mais vulnerável, além de possibilitar uma caracterização da mesma.

O Índice Socioeconômico (ISE) criado em 2006 pelo Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), exclusivamente para as escolas. Esse índice varia de 1 a 10, e, quanto mais próximo a um, mais precárias são as condições socioeconômicas da comunidade escolar em que a escola está inserida.

Dessa forma, as escolas com características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico, o que permite uma comparação mais adequada entre seus pares.

Isso não significa estabelecer patamares distintos de aprendizagem para extratos sociais diferentes, mas sim reconhecer a maior dificuldade do trabalho pedagógico com alunos em desvantagens sociais, exigindo grandes esforços e empreendimentos da equipe gestora das escolas para atingir os objetivos propostos. (BRITO, 2012, p. 26).

Algumas ações são mais emblemáticas: aula de reforço em horário extraturno e no próprio turno, inclusão do aluno no Projeto Intervenção Pedagógica, inclusão do aluno no Projeto Escola Integrada e aprovação de projetos específicos de

---

<sup>4</sup> IVS foi criado pela PBH em 2006 – (Secretaria Municipal de Planejamento) em parceria com a PUC - Minas, permitindo maior compreensão sobre vulnerabilidade social do local em que a escola está inserida.

<sup>5</sup> As Unidades de Planejamento (UP's) são unidades espaciais que reúnem um ou mais bairros e aglomerados, com características homogêneas de ocupação de solo e respeitando-se os limites das barreiras físicas, naturais ou construídas.

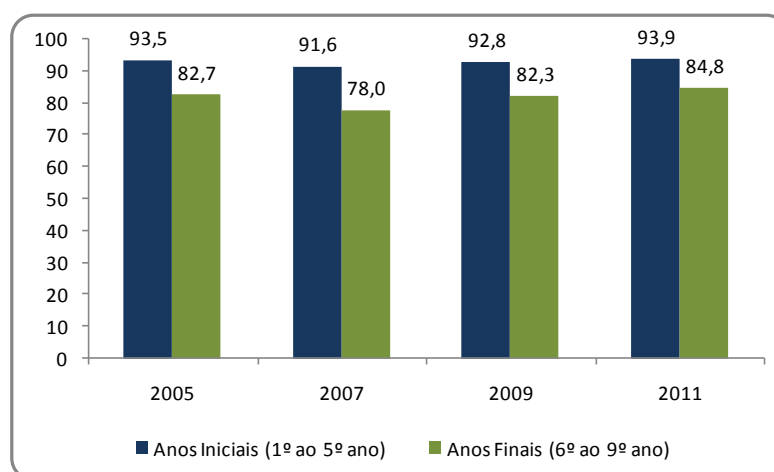
intervenção da escola mediante autorização de pagamento via Caixa Escolar. Lopes (2009) considera que a igualdade é um valor profundamente arraigado na educação, especialmente quando se pensa nas metas republicanas para se assegurar a igualdade ao acesso e aos meios de aprendizagem. Contudo, essa concepção de igualdade tem sido, na verdade, produtora de desigualdades, na medida em que desconsidera as desigualdades inerentes à posição de cada aluno/família.

O ISE é uma medida gerada por meio do modelo matemático estatístico Teoria de Resposta ao Item (TRI), extraído do questionário contextual aplicado aos alunos durante a realização da Avaliação Externa. Esse procedimento permite o cálculo do ISE de cada aluno e, conseqüentemente, do ISE da escola, que é calculado através da média dos índices de seus alunos.

### **1.1.1 3º Ciclo: o grande desafio da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

O grande desafio para a RME-BH é a promoção da qualidade da educação, no 3º ciclo (adolescência) do ensino fundamental. Nesse são observados baixo nível de aprendizagem e altas taxas de reprovação e evasão escolar. No Gráfico 1, observa-se que a Taxa de Aprovação da rede para os Anos Finais há pouca evolução de 2005 a 2011. Em 2011, essa taxa foi de, aproximadamente, 15%, índice bastante expressivo se comparado à taxa de aprovação dos Anos Iniciais.

**Gráfico 1 - Taxa de Aprovação RME-BH, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011**



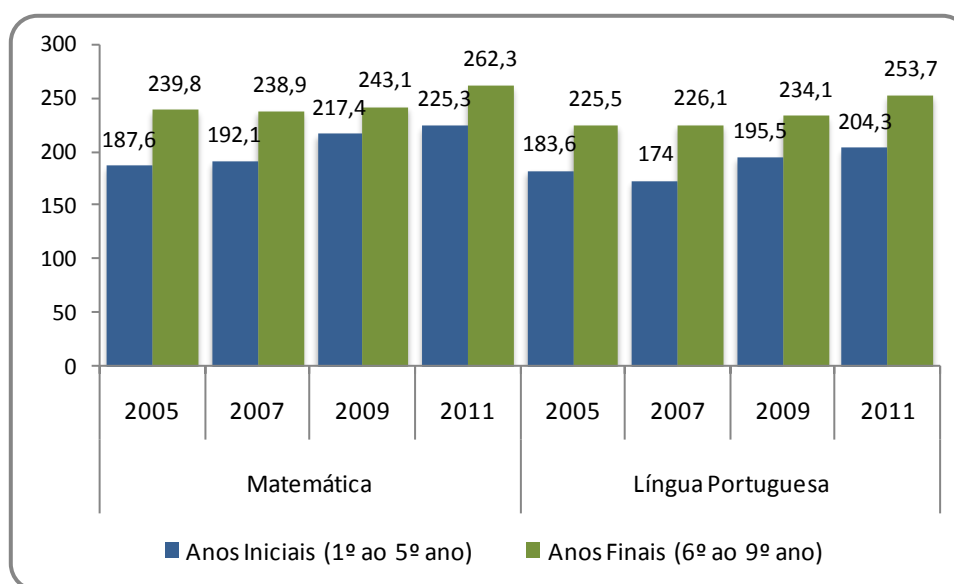
Fonte: INEP – Resultado IDEB 2011 (agosto 2012).

Tratamento de dados: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais.

Analisando o desempenho dos alunos nos Anos Finais na Prova Brasil por meio do Gráfico 2, em comparação com os Anos Iniciais, constata-se a defasagem na aprendizagem desse ciclo, uma vez que, para o cálculo do IDEB<sup>6</sup> é levada em consideração a combinação da Taxa de Aprovação e a Proficiência Média da Prova Brasil.

Verifica-se, também, a discrepância dos resultados em relação aos Anos Iniciais da RME-BH. O resultado não é diferente quando se analisa a proficiência do 3º ciclo no Avalia-BH, na página 42 que trata dos resultados da Escola Municipal Guimarães Rosa no Avalia BH o que leva à conclusão de que o problema está na aprendizagem.

**Gráfico 2 - Prova Brasil: Proficiência RME-BH, em matemática e língua portuguesa, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011**



Fonte: INEP – Resultado IDEB 2011 (agosto 2012).

Tratamento de dados: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais.

Segundo o INEP, a escala de desempenho dos alunos em matemática da educação básica do SAEB, 5º e 9º anos, é distribuída em treze níveis, do nível 0 ao nível 12. O nível 0 inicia com 125 pontos. A Prova Brasil não utilizou itens que

<sup>6</sup> O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez.

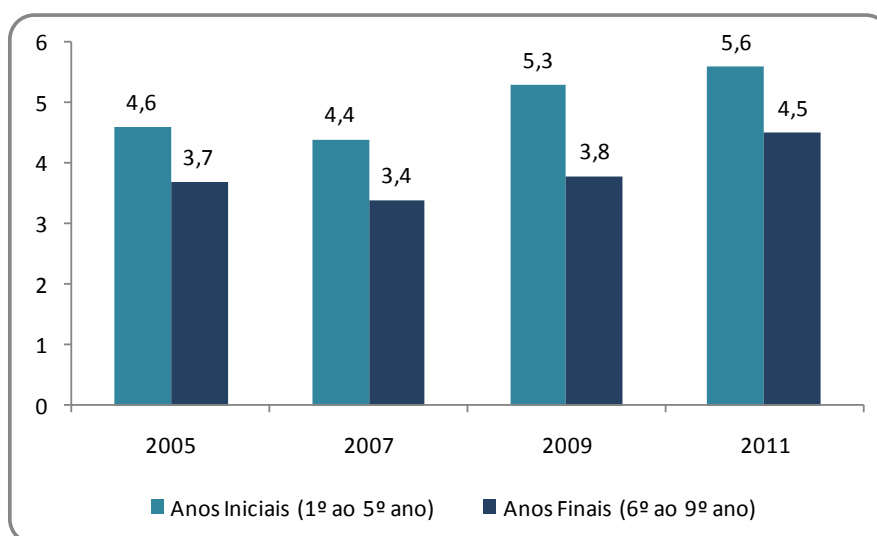


avaliam as habilidades abaixo do nível 125. A mudança da faixa ocorre a cada 25 pontos e representa o acréscimo de habilidades em relação à faixa anterior. O nível 13 corresponde à faixa ideal de desempenho esperada em matemática para alunos.

Com relação à escala de desempenho dos alunos em língua portuguesa da educação básica do SAEB, 5º e 9º anos, em dez níveis, do nível 0 ao nível 9, o nível 0 inicia com 125 pontos. A mudança da faixa ocorre a cada 25 pontos e representa o acréscimo de habilidades em relação à faixa anterior. O nível 9 corresponde à faixa ideal de desempenho esperado em língua portuguesa para alunos concluintes do ensino fundamental, com 350 pontos na escala<sup>7</sup>.

No Gráfico 3, observa-se que somente em 2011, há evolução significativa na RME-BH. Mas, em comparação aos anos iniciais, os resultados estão aquém do que se espera para esse ciclo.

**Gráfico 3 - IDEB RME-BH, anos iniciais/anos finais, período de 2005 a 2011**



Fonte: INEP – Resultado IDEB 2011 (agosto 2012).

Tratamento de dados: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais.

### **1.1.2 Considerações sobre as políticas educacionais recentes da SMED.**

Serão tratadas neste tópico as políticas educacionais recentes da SMED, tendo em vista o recorte temporal que se pretende investigar neste estudo. Faz-se necessário reportar à implantação da Escola Plural (1995), pois sua influência

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>> Acesso em: 30 set. 2012.

persiste até o estágio atual das políticas adotadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

### 1.1.2.1 O Programa Escola Plural

A Escola Plural, programa político pedagógico implantado em 1995, foi uma reforma educacional que propôs uma alteração na organização do trabalho escolar, com a instituição de novos tempos e espaços escolares. O programa propunha,

o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino; a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar, próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação; e a introdução de uma nova relação educativa, onde todos avaliam todos, e buscam novos sentidos e significados para o conteúdo escolar e o processo de escolarização (DALBEN,2000, *apud* BROOKE, 2012, p. 429).

Segundo Dalben, citado por Brooke (2012), na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o programa Escola Plural<sup>8</sup> ampliou o tempo de permanência do aluno no ensino fundamental de 8 anos para 9 anos e propôs nova organização por ciclos de formação, buscando a continuidade do

---

<sup>8</sup> Panorama de Educação Municipal, PBH/SMED, 2006.

De acordo com o Panorama da Educação Municipal o programa Escola Plural possuía oito eixos norteadores interdependentes:

1. *Uma intervenção coletiva mais radical*  
Busca romper com a exclusão, a seletividade e a reprovação, garantindo o direito à educação e à cultura sem interrupções.
2. *Sensibilização com a totalidade da formação humana*  
Os alunos são sujeitos socioculturais e a escola deve desenvolver as suas potencialidades, considerando as diversas dimensões de formação do ser humano.
3. *A escola como tempo de vivência cultural*  
Legítimas como integrantes do currículo, vivências ligadas à arte, à literatura e ao teatro, à identidade de gênero, raça e etnia.
4. *Escola: experiência da produção coletiva*  
As escolas assumem identidade própria, ao considerar as especificidades dos alunos e comunidades, ao desenvolver coletivamente normas, projetos e materiais e ao participar dos movimentos culturais.
5. *As virtualidades educativas da materialidade da escola*  
Uma escola de qualidade não pode prescindir de um projeto político-pedagógico e de condições físicas, materiais e organizacionais para participar da (re)criação, de forma permanente, de suas condições de trabalho.
6. *A vivência de cada idade de formação sem interrupção*  
A vivência da experiência escolar com os pares de idade propicia aprendizado mais rico.
7. *Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação*  
Uma nova lógica que compreende a totalidade das dimensões formadoras, expressa nos Ciclos de Idade de Formação, substituindo a lógica que favorecia os altos índices de reprovação e exigia de todos os mesmos ritmos e domínios.
8. *Nova identidade da escola, nova identidade profissional*  
A construção de uma escola inovadora exige a construção de um profissional comprometido com os movimentos sociais e que considere a mudança dos sujeitos, dos valores, dos saberes e habilidades exigidos no momento atual.

processo de escolarização e eliminando a seriação com a organização em ciclos de aprendizagens. (DALBEN, 2000, *apud* BROOKE, 2012, p. 430).

O programa Escola Plural exige novo profissional, capaz de considerar os saberes teóricos aliados à experiência e à própria subjetividade. Isso pressupõe o envolvimento de diversos atores, tais como: gestores centrais, gestores escolares e pedagógico, professores, família, sendo uns coadjuvantes e outros principais, como é o caso dos professores.

De acordo com Dalben,

o contexto de implantação foi polêmico, havendo grande número de assembleias e reuniões, realizadas com as diferentes instâncias, objetivando estudar a sua proposta e definir as formas de concretizá-la no dia-a-dia das escolas. As reações foram diversas: resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperanças foram sentimentos comuns entre os profissionais. As justificativas para tais reações oscilaram entre dificuldades para o entendimento da nova concepção de ensino e insegurança quanto à atuação e à situação funcional dos docentes. A comunidade de pais, inicialmente, mostrou-se ora com entusiasmo ora com descontentamento, mas, aos poucos, foi se recolhendo na expectativa dos resultados (DALBEN, 2000, *apud* BROOKE, 2012, p. 430).

A ideia que “pairava no ar”, para os atores envolvidos na ponta, como gestor escolar, coordenador pedagógico e professor, era da aprovação automática, agrupamento por idade independente do nível de escolaridade e de que o modelo de tradicional não cabia mais nessa estrutura.

#### 1.1.2.2 A atual política educacional

Nos últimos seis anos, um novo desenho foi delineado para a política educacional do município de Belo Horizonte. Com o atendimento praticamente universalizado - nesse sentido, a Escola Plural foi uma política educacional importante, como uma das medidas de garantia do acesso dos alunos à escola - tornou-se necessário repensar um novo desenho que buscasse a melhoria na qualidade de ensino da educação pública municipal.

A divulgação do primeiro Programa de Avaliação da Aprendizagem do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE/PROALFA e PROEB), em 2003, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, foi a “mola propulsora” para repensar a qualidade da educação pública no município. De acordo com Dalben (2000, *apud* BROOKE, 2012, p. 397), o desempenho inferior da rede

municipal em comparação com a rede estadual do município de Belo Horizonte e a falta de evidências concretas sobre o impacto da Escola Plural em indicadores de equidade também contribuíram para a perda gradual de apoio para a reforma até a eliminação da Escola Plural dos pronunciamentos oficiais. O baixo desempenho dos alunos nos anos iniciais e finais da RME-BH também foi constatado na primeira edição do IDEB 2005.

Nesse momento, os gestores centrais decidiram criar uma gerência que tratasse dos indicadores educacionais da rede municipal. Em 2006, implantou-se a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED).

A GAPED executou um trabalho de “garimpagem” para conseguir sistematizar todas as informações referentes aos indicadores educacionais, uma vez que as informações se encontravam diluídas nas diversas gerências e sem o devido rigor no tratamento das informações. A GAPED possui as seguintes atribuições: desenvolver e implementar o monitoramento da educação; avaliar e monitorar a educação das escolas municipais; produzir conhecimento em avaliação educacional; executar a logística da aplicação do PROALFA, do PROEB, da Provinha Brasil e da Prova Brasil; acompanhar a aplicação da Prova Brasil, do SIMAVE (PROALFA e PROEB) e da Provinha Brasil; elaborar estudos e análises de resultados das avaliações externas com outros indicadores da RME-BH; coordenar a política de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino – Avalia-BH (Ensino Fundamental e EJA); desenvolver e implementar metodologia de avaliação para todas as políticas educacionais desenvolvidas no Município, em consonância com as demais gerências da Secretaria; promover estudos comparativos com outras redes de ensino; aprimorar a cultura de avaliação de políticas públicas no âmbito da SMED; sugerir mudanças nas políticas educacionais do Município; avaliar a integração das políticas educacionais com as demais políticas públicas; e propor estratégias de ações interssetoriais (SMED, 2011).

Pode-se dizer que a nova política educacional da Prefeitura de Belo Horizonte teve como marco inicial a implantação do sistema de Avaliação próprio - o Avalia-BH, em 2008. E, decorrente desse, a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); o acompanhamento pelos pais por meio do boletim escolar para desempenho acadêmico e do Portal do Avalia-BH.

### **1.1.3 Sistema de Avaliação Educacional do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (AVALIA-BH)**

A primeira edição do Avalia-BH realizada pela Fundação Getúlio Vargas avaliava censitariamente os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (SMED-BH, 2008).

No ano seguinte, houve reformulação do programa de avaliação. O Avalia-BH dividiu-se em dois programas. O primeiro está relacionado à fase diagnóstica – Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar. Trata-se de avaliação interna e de auxílio ao professor. Ela ocorre em dois momentos: um no primeiro semestre como diagnóstico inicial e o outro no segundo semestre. E o segundo programa corresponde à avaliação sistêmica - Avaliação Externa do Desempenho Escolar. Além desses dois programas de avaliação de desempenho escolar, o Avalia-BH realiza uma pesquisa contextual com o objetivo de identificar os fatores que interferem no desempenho escolar, aplicada por meio de questionários contextuais aos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), professores e alunos.

A avaliação externa do Avalia-BH consiste em avaliação de caráter longitudinal, com objetivo de avaliar os alunos das escolas municipais, quanto às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. O Programa avalia alunos do 1º ciclo (3º ano do Ensino Fundamental), 2º ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental), sendo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora a instituição contratada desde 2009 para avaliar.

O Avalia-BH permite acompanhamento pontual no desenvolvimento cognitivo de cada aluno, mapeando as competências e habilidades que não foram consolidadas e propondo ações de intervenção com alunos com baixo desempenho durante o ano letivo. O propósito é que o aluno chegue ao final do ciclo sem defasagem de aprendizagem.

O Avalia-BH permite monitorar os alunos a cada ano, o que, em tese, torna as ações de intervenção mais eficientes, uma vez que é identificado se a competência/habilidade de cada aluno, naquele ano de escolaridade, foi consolidada ou não, permitindo, assim, não só o monitoramento, mas a intervenção, em tempo, no processo de aprendizagem, dos alunos de 8 a 14 anos, ou seja, do 3º ao 9º ano

do ensino fundamental. O monitoramento dos alunos de sete anos é realizado tendo como base os resultados da Provinha Brasil.

Com o intuito de ampliar o monitoramento da aprendizagem e de subsidiar as discussões e decisões acerca da política educacional, a GAPED elabora estudos e análises de resultados das avaliações externas em conjunto com outros indicadores da RME-BH e da PBH como, por exemplo: resultados da proficiência da escola no Avalia-BH com os índices socioeconômicos (ISE) e de Vulnerabilidade Social (IVS).

Mesmo com a implantação do sistema próprio de avaliação, a Secretaria Municipal de Educação continua participando das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (PROALFA E PROEB). Outra avaliação sistêmica que compõe o universo de monitoramento é a Provinha Brasil do Instituto Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC):

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. (<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>, 2012).

A Avaliação Diagnóstica do Avalia-BH segue a mesma lógica da Provinha Brasil, ou seja, como um instrumento de auxílio do professor, sendo, inclusive, aplicada no mesmo período.

O Programa Avalia-BH utiliza a mesma Escala de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (0 a 500 para língua portuguesa e matemática), o que torna possível o posicionamento em uma mesma métrica dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da RME-BH do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A utilização na mesma escala permite a comparação dos resultados do Avalia-BH entre as suas diversas edições e também com outros programas de avaliação de larga escala.

Com relação ao Padrão de Desempenho, a escala de Proficiência do Avalia-BH é distribuída em quatro padrões: Abaixo do Básico, Básico, Satisfatório e Avançado.

**Quadro 2 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Matemática 9º ano do Avalia-BH**

Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
Até 250	250 a 300	300 a 375	Acima 375

Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.

**Quadro 3 - Padrões de Desempenho por Nível de Proficiência Língua Portuguesa – 9º ano do Avalia-BH**

Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
Até 200	200 a 275	275 a 325	Acima de 325

Fonte: CAEd/UFJF- Avalia-BH.

Os padrões de Desempenho do Avalia-BH seguem a mesma definição para todas as áreas do conhecimento avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, conforme demonstrado na figura 1.

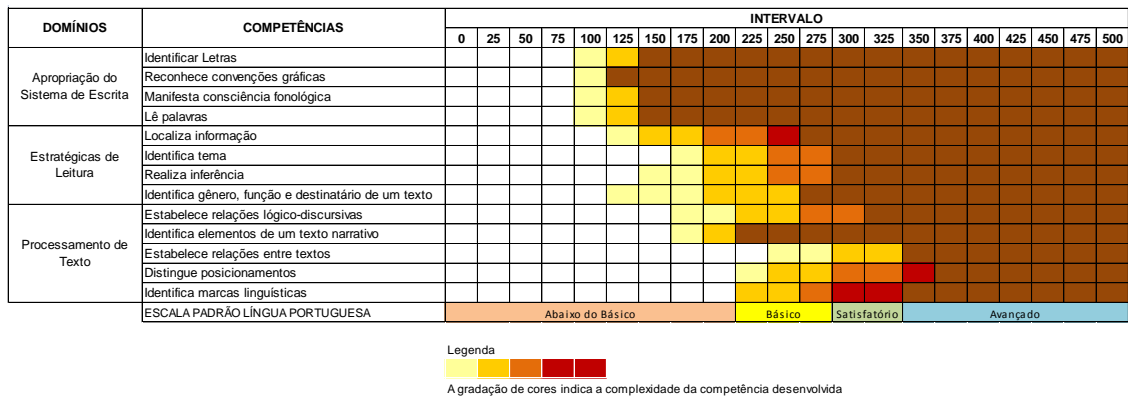
**Figura 1 - Interpretação do Padrão de Desempenho Estudantil Avalia-BH**

PADRÃO DE DESEMPENHO	CARACTERIZAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO AVALIADA
Abaixo do básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.	Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza
Básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Contudo, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior.	
Satisfatório	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.	
Avançado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem um raciocínio algébrico e geométrico mais avançado para a resolução de problemas além de desenvolverem habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.	

Fonte: CAEd-UFJF/Avalia-BH.

A Figura 2 representa a Escala e Proficiência de Língua Portuguesa do Avalia-BH. Já o Quadro 3 destaca as faixas (intervalos), para o 9º ano do Ensino Fundamental, da referida disciplina.

**Figura 2 - Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – Avalia-BH**



Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.

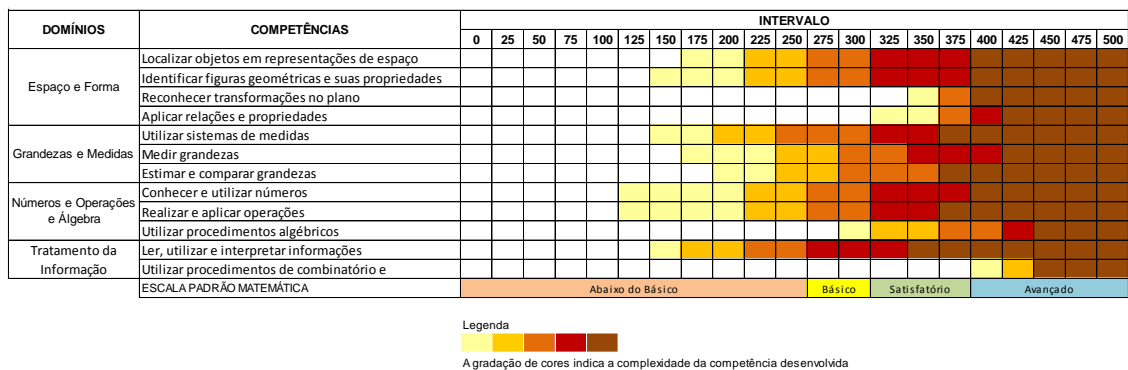
**Quadro 4 - Intervalo em Língua Portuguesa – 9º ano EF – Avalia BH**

Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3	Faixa 4	Faixa 5	Faixa 6	Faixa 7	Faixa 8	Faixa 9	Faixa 10
Até 150	150 a 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	Acima de 350

Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH

A figura 3 e o quadro 5 referem-se, respectivamente, à Escala de Proficiência de Matemática do Avalia-BH, e às faixas (intervalos) para o 9º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 3 - Escala de Proficiência de Matemática – Avalia-BH**



Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.



### Quadro 5 - Intervalo em Matemática – 9º ano EF – Avalia BH

Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3	Faixa 4	Faixa 5	Faixa 6	Faixa 7	Faixa 8	Faixa 9	Faixa 10
Até 175	175 a 200	200 a 225	225 a 250	250 a 275	275 a 300	300 a 325	325 a 350	350 a 375	Acima 375

Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.

Para fins de análise, as escolas são agrupadas de acordo com seu GR do ISE verifica-se o posicionamento dentro dos intervalos, o que significa dizer que uma escola, mesmo estando no mesmo padrão de outra, pode melhorar o desempenho de seus alunos.

#### 1.1.4 Os Programas implantados pela SMED

Neste tópico serão mostradas as linhas gerais dos programas implementados pela SMED de que a Escola objeto de estudo participa, sendo eles: Acompanhamento da Política Pedagógica; Escola Integrada; Intervenção Pedagógica; Escola Aberta e Correção de Fluxo.

##### 1.1.4.1 Acompanhamento da Política Pedagógica – Monitoramento da Aprendizagem

Em 2008, foi criada a Gerência de Educação Básica, responsável pelo monitoramento da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Os alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações do Avalia-BH, SIMAVE e Provinha Brasil são monitorados pela equipe de Acompanhante Escolar (AE), sob a responsabilidade da Gerência de Educação Básica.

Essa equipe foi pensada para ser o elo entre a Secretaria de Educação e o professor regente, com foco no desenvolvimento pedagógico dos alunos com baixo desempenho. Cada acompanhante monitora duas a três escolas, de forma que esteja presente toda semana.

Quando a escola possui número elevado de alunos com baixa proficiência, o trabalho do AE é intensificado visitando a escola até quatro vezes na semana (SMED, 2008).

O mapeamento das habilidades/competências dos alunos com desempenho Abaixo do Básico e Básico é um dos relatórios fornecidos pela GAPED à Gerência do Ensino Fundamental, que somado a outros relatórios, como o de Contexto e Desempenho, também fornecidos pela GAPED, permite à Equipe de Acompanhantes realizar as devidas intervenções junto à escola. Tal procedimento

evidencia melhor maneira de intervir pedagogicamente com alunos com déficit de aprendizagem, em articulação com o professor e a gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) de cada unidade escolar.

Ao implantar o Avalia-BH, o papel do AE tornou-se primordial no monitoramento da aprendizagem e intervenção pedagógica. A equipe possui 68 acompanhantes distribuídos por regionais e abrange todas as escolas da RME-BH.

O AE tem a função de monitorar os alunos que apresentaram desempenho “Abaixo do Básico” e “Básico”, no Avalia-BH, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática atuando, precipuamente, no processo de alfabetização e no ensino da matemática aos alunos cujas habilidades linguísticas e em cálculo não se encontram consolidados.

#### 1.1.4.2 Escola Integrada

O Programa Escola Integrada (PEI) implantado pela SMED BH, em 2006, objetiva enfrentar os desafios que dificultam o processo de aprendizagem, a escolarização da grande parte dos alunos, constituindo política equitativa no sentido atribuído por López (2009), no que diz respeito à base de uma estrutura política de equidade educacional projetado para alcançar uma educação de qualidade para todos.

Segundo a SMED, o programa visa à ampliação do tempo e das oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescente do ensino fundamental nas escolas municipais com vistas à melhoria da qualidade da educação, possibilitando o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que possam potencializar as experiências escolares e o acesso a múltiplas linguagens, reduzindo as diferenças de oportunidades, além de possibilitar a redução dos índices de evasão, reprovação e distorção entre idade e série (BELO HORIZONTE, 2008).

Conforme dados disponibilizados pela SMED-BH<sup>9</sup>, em agosto de 2012, o PEI atende aproximadamente 42.306 alunos do ensino fundamental, o que significa o atendimento de 34,3% dos alunos dessa etapa da educação básica da rede. O número de escolas atendidas pelo programa atingiu 162 nesse período,

---

<sup>9</sup> Dados coletados pelo Censo Escola Integrada em agosto de 2012.

representando 87,1% do total das escolas municipais. E trabalham 1.734 monitores oficiais, 147 jovens aprendizes<sup>10</sup> e 499 bolsistas de extensão<sup>11</sup>.

O PEI prioriza alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis e/ou com dificuldades de aprendizagem. A participação nos programas de complementação de renda, como o Bolsa Família e o Bolsa Escola, constitui um dos critérios de prioridade, pois aponta os alunos de famílias com vulnerabilidade social.

O Programa Escola Integrada surge como continuidade, e como herdeira dos princípios da Escola Plural, na medida em que ressignifica a experiência vivenciada por essa e consolida em um novo formato de escola que possibilita a articulação dos inúmeros conhecimentos e saberes presentes na comunidade escolar com os conhecimentos historicamente construídos, elencados como legítimos e indispensáveis ao exercício da cidadania. Está em consonância, também, com a preocupação em desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento da cidadania e da valorização da cultura popular, de suas expressões e linguagens, reduzindo a distância e desfazendo a oposição entre os conhecimentos populares e os saberes considerados legítimos operados no âmbito escolar (RESENDE, 2012, p. 28).

O programa é utilizado também para o desenvolvimento de atividades realizadas pela equipe de monitoramento da aprendizagem, ofertando aulas de reforço escolar, no Projeto de Intervenção Pedagógica, para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

#### 1.1.4.3 Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) ou Reforço Escolar, criado em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação, faz parte do Programa BH Metas e Resultados<sup>12</sup>, compondo projeto sustentador “Melhoria da Qualidade da Educação” da Prefeitura de Belo Horizonte. Segundo a SMED-BH, O PIP foi instituído para

---

<sup>10</sup> Lei 10.097 de 19/12/2000 - Determina que todas as empresas de médio e grande porte devem contratar de 5% a 15% de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos. A cota dos aprendizes a serem contratados deve ser calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional.

<sup>11</sup> Bolsistas de extensão – são universitários que realizam atividade planejada e monitorada pela instituição de ensino superior no Programa Escola Integrada, mediante convênio estabelecido entre PBH/SMED e 13 instituições universitárias. A bolsa é paga via caixa escolar da escola.

<sup>12</sup> O programa BH Metas e Resultados foi definido em decreto assinado pelo prefeito Marcio Lacerda (PSB), instituindo 12 Áreas de Resultados e 40 Projetos Sustentadores. As 12 Áreas de Resultados tiveram como ponto de partida o plano de governo e orientam as prioridades onde devem se concentrar os esforços da Prefeitura para que a cidade alcance as transformações consideradas importantes pela administração municipal. As áreas estão divididas nos seguintes temas: Cidade Saudável, Educação, Cidade com Mobilidade, Cidade Segura, Prosperidade, Modernidade, Cidade com Todas as Vilas, Cidade Compartilhada, Cidade Sustentável, Cidade de Todos, Cultura e Integração Metropolitana.

atender alunos do Ensino Fundamental da rede municipal que apresentam defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, são atendidos os estudantes com defasagem no processo de alfabetização e no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Em Matemática, são atendidos os estudantes que apresentam defasagem no processo de aprendizagem dos fundamentos básicos da matemática. O Projeto é desenvolvido em todas as escolas municipais, sendo comumente ofertado no contra turno, podendo, contudo, ser realizado no próprio turno em que o aluno frequenta as aulas regulares, conforme deliberação de cada escola (SMED, 2008).

As turmas do PIP são organizadas em pequenos grupos de, em média, 10 alunos, visando proporcionar que os estudantes do 1º, 2º e 3º ciclos, que participam do Projeto de Intervenção, compartilhem de um conjunto de situações escolares que potencializem o processo de sua aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Trata-se de um projeto institucional que também propicia a formação continuada dos professores, focando a construção de estratégias metodológicas que permitam aos estudantes a ressignificação de suas aprendizagens. Para tanto, disponibiliza aos professores material de apoio, subsídios teóricos e orientações para a organização do trabalho (SMED, 2012).

#### 1.1.4.4 Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta implementado em Belo Horizonte no ano de 2004 de acordo com o disposto na Resolução CD/FNDE nº 052/2004:

O programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno. (MEC, 2012).

Segundo a SMED (2009), o programa propõe ações baseadas “na solidariedade e no diálogo, no respeito às diferenças e na ação do voluntariado”, uma vez que ocorre a participação da comunidade na escola de forma voluntária. As ações para ocupação dos finais de semana são planejadas pela equipe da escola (Direção, Professor(a) Comunitário(a), Coordenador(a) Comunitário(a) e oficinairos) a partir de consultas à escola e à comunidade para identificar as demandas locais,

bem como de pessoas e instituições que se proponham a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária.

Em 2009, como desdobramento do Programa Escola Aberta, a PBH implementou o Programa Escola nas Férias, com o objetivo de proporcionar aos estudantes e à comunidade escolar, atividades de lazer, culturais, esportivas e de arte, durante o período de férias (janeiro e julho). Esse programa é articulado em parcerias com a Secretaria de Esportes, Fundação de Cultura, Espaços BH Cidadania, dentre outros.

#### 1.1.4.5 Programa de Correção de Fluxo: Floração e Entrelaçando

Implementado em 2010, o programa de correção de fluxo “Floração” é fruto de uma parceria com a Fundação Roberto Marinho para atendimento de jovens que se encontram em situação de distorção idade-ano de escolarização, com idade entre 15 e 19 anos, visando à conclusão do Ensino Fundamental (3º ciclo). Em três anos 9.000 jovens foram certificados (SMED-BH, 2012).

A sua metodologia está centrada na gestão compartilhada da sala de aula. O programa é composto por quatro equipes: socialização, síntese, coordenação e avaliação. A dinâmica do trabalho é dada em grupo (círculo), compreendendo a socialização, a teleaula, a leitura de imagens e o fechamento. Além da conclusão do ensino fundamental são ofertados aos jovens 33 cursos de qualificação, em horário extraturno, com carga horária variada, podendo chegar até 200h/a. Em 2012, a taxa de permanência desse público chegou a 85,25% (SMED-BH, 2012).

O programa de correção de fluxo “Entrelaçando”, atende alunos com distorção idade-ano de escolarização com idade entre 12 e 14 anos, visando à conclusão do 2º Ciclo de formação (4º ao 6º ano do ensino fundamental). No ano de 2011 foram atendidos aproximadamente 1.000 alunos no referido programa (SMED-BH, 2012). Esse programa conta com a parceria da Universidade Federal de Minas Gerais com o projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) que realiza semanalmente o apoio pedagógico aos professores. Atualmente são 59 turmas com média de 35 alunos por turma.

## 1.2 A Escola Municipal Guimarães Rosa – Melhorando a aprendizagem em comparação com o desempenho do seu Grupo de Referência do ISE

A Escola Municipal Guimarães Rosa é uma escola da SMED BH que está situada na Regional Barreiro. Teve 1.423 alunos regularmente matriculados em 2012, atendendo às seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Apresenta uma vulnerabilidade social significativa, com IVS de 0,6, numa escala de 0 a 1. O IQVU é de 0,48, o que representa uma qualidade de vida mediana, também numa escala de 0 a 1.

**Figura 4 - Bairro onde está localizada a EMGR**



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Na RME-BH, as escolas com características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico. Cada escola possui o seu grupo de referência do ISE, considerando para a formação do grupo, a estratégia de selecionar sete escolas acima da escola pesquisada e sete escolas abaixo, logo o grupo de referência de uma determinada escola é composto por 14 escolas.

Conforme observado, o Grupo de Referência do ISE da EM Guimarães Rosa é o GR. De acordo com Dourado (2007), as escolas são fortemente influenciadas pelo nível socioeconômico (fatores extraescolares) em seu processo ensino aprendizagem, refletindo em baixa proficiência dos alunos. O motivo pelo qual a referida escola foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, é o fato de ela apresentar uma evolução em seu processo de aprendizagem para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em

Matemática, representando uma situação diferenciada comparativamente à situação problemática de aprendizagem que se apresenta o 3º ciclo da RME-BH.

Apesar de seu ISE baixo (2,5), a EMGR tem apresentado um crescimento contínuo no que se refere à proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no Avalia-BH, no período de 2009 a 2011, no 9º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo tem chamado atenção, quando comparada com seu grupo de referência do ISE.

**Figura 5 - Escola Municipal Guimarães Rosa**



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

### **1.2.1 O Grupo de Referência ISE da EMGR (GRG)**

Com a definição do GR, por meio da técnica anteriormente descrita, torna-se possível levantar a proficiência média do GRG estabelecendo, assim, uma análise mais realista. No Quadro 6, abaixo, identifica-se as 14 escolas que compõem o GR do ISE da EMGR (GRG).

**Quadro 6 - GRG do ISE**

	ESCOLA	ISE 2010
1	Escola A	2,16
2	Escola B	2,23
3	Escola C	2,43
4	Escola D	2,39
5	Escola E	2,38
6	Escola F	2,46
7	Escola G	2,54
X	EM Guimarães Rosa	2,55
8	Escola H	2,46
9	Escola I	2,60
10	Escola J	2,68
11	Escola K	2,75
12	Escola L	2,69
13	Escola M	2,68
14	Escola N	2,81

Fonte: CAEd/UFJF – Avalia-BH 2009 a 2011.

O Quadro a seguir permite observar o desempenho da escola comparada ao seu GRG no AVALIA-BH:

**Quadro 7 - GRG e Proficiência do Avalia-BH LP e Mat 2009 a 2011**

	ESCOLA	ISE 2010	DISC	2009	2010	2011	DISC	2009	2010	2011
1	Escola A	2,16	LP	245,6	237,1	242,8	Mat	590,9	239,6	253,5
2	Escola B	2,23	LP	226,1	240,7	228,0	Mat	221,1	252,4	246,6
3	Escola C	2,43	LP	183,1	240,5	246,4	Mat	252,6	251,9	251,0
4	Escola D	2,39	LP	226,1	237,5	231,0	Mat	237,5	248,2	245,3
5	Escola E	2,38	LP	212,6	217,8	215,5	Mat	237,8	230,3	229,8
6	Escola F	2,46	LP	214,2	245,1	242,6	Mat	236,8	272,0	252,4
7	Escola G	2,54	LP	225,7	221,7	217,2	Mat	238,3	221,5	216,1
X	EM Guimarães Rosa	2,55	LP	224,9	242,3	271,1	Mat	225,4	248,8	263,7
8	Escola H	2,46	LP	224,6	234,7	234,4	Mat	223,7	231,6	235,7
9	Escola I	2,60	LP	239,5	245,6	244,6	Mat	185,0	244,4	244,5
10	Escola J	2,68	LP	195,4	239,8	239,4	Mat	249,5	249,0	249,2
11	Escola K	2,75	LP	220,4	221,8	232,0	Mat	235,0	231,9	240,3
12	Escola L	2,69	LP	217,6	254,3	253,5	Mat	228,7	259,6	267,5
13	Escola M	2,68	LP	246,6	241,0	237,5	Mat	236,6	254,2	243,0
14	Escola N	2,81	LP	228,1	237,7	238,2	Mat	243,5	252,3	250,5
	Grupo de Referência do ISE da EMGR (GRD)		LP	221,8	236,8	235,9	Mat	258,4	245,6	244,7

Fonte: CAEd/UFJF – Avalia-BH 2009 a 2011.

O Quadro 7 apresenta o Grupo de Referência do ISE da EMGR e a proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) no Avalia-BH de 2009 a 2011. Percebe-se que 50% das escolas apresentaram melhora no desempenho em Língua Portuguesa e 57% no desempenho em Matemática, em comparação à média do GRG. Apesar da escola L ter apresentado uma proficiência superior em Matemática (267,5) ao da EMGR (263,7) a mesma não se sustentou na



disciplina de Língua Portuguesa, com resultado inferior (253,5) comparado à EMGR com 271,1. Por esse motivo foi selecionada para estudo essa escola, pois ela apresentou crescimento nas duas disciplinas.

**Quadro 8 - GRG e IDEB Anos Finais 2009/2011**

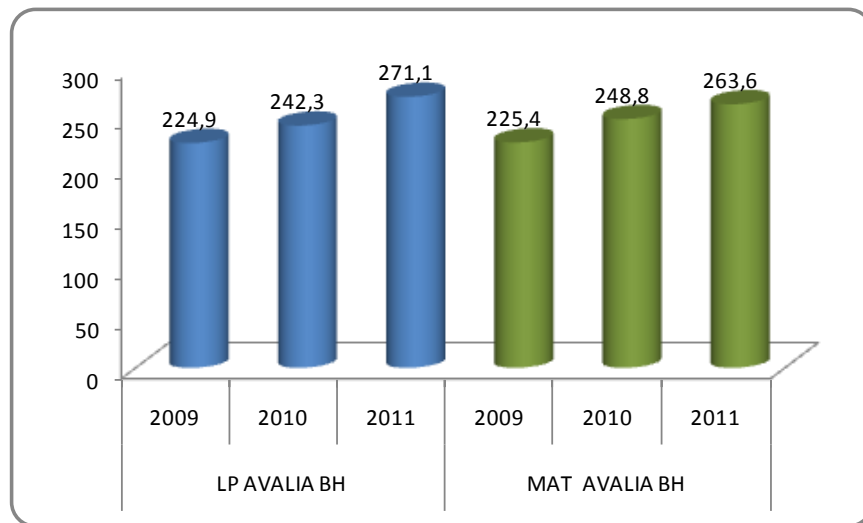
	ESCOLA	ISE 2010	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB Variação (2011-2009)
1	Escola A	2,16	4,4	4,4	0,0
2	Escola B	2,23	3,4	3,8	0,4
3	Escola C	2,43	3,3	3,6	0,3
4	Escola D	2,39	3,7	4,1	0,4
5	Escola E	2,38	2,7	2,1	-0,6
6	Escola F	2,46	3,1	4,3	1,2
7	Escola G	2,54	3,0	3,6	0,6
X	EM Guimarães Rosa	2,55	3,3	4,7	1,4
8	Escola H	2,46	3,6	3,9	0,3
9	Escola I	2,60	4,2	3,9	-0,3
10	Escola J	2,68	3,3	4,2	0,9
11	Escola K	2,75	3,2	3,6	0,4
12	Escola L	2,69	3,1	4,5	1,4
13	Escola M	2,68	4,4	4,3	-0,1
14	Escola N	2,81	3,7	4,1	0,4

Fonte: MEC/INEP-IDEB 2011.

O Quadro 8 mostra os resultados do GRG no IDEB de 2009 e 2011. Observa-se que as escolas que mais tiveram variação em relação ao IDEB 2011 foram: EM Guimarães Rosa e EM L com IDEB 1,4. A Escola L apresentou uma expressiva variação do IDEB, mas, ainda assim, tal índice mostrou-se 0,2 inferior ao da EM Guimarães Rosa.

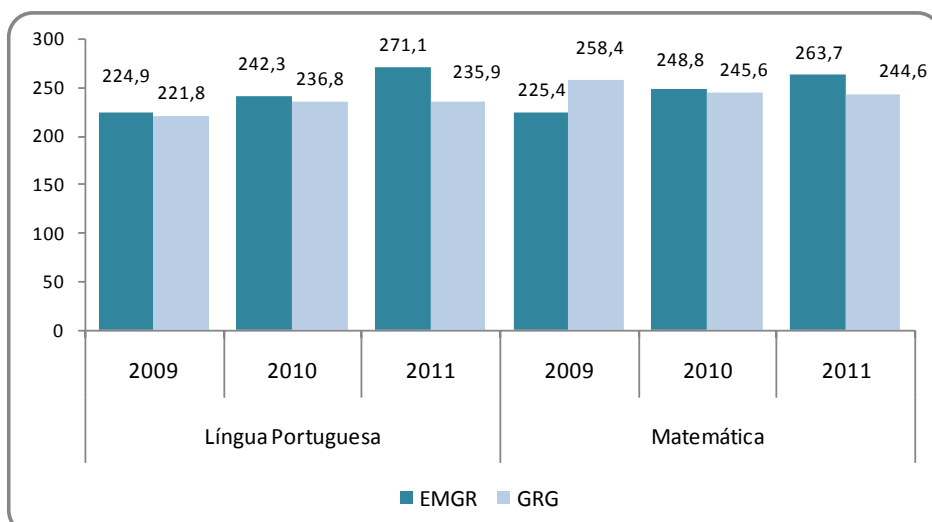
### **1.2.2 Os resultados da Escola Municipal Guimarães Rosa no Avalia BH**

Os Gráficos 4 e 5 mostram a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, no Avalia-BH, da Escola Municipal Guimarães Rosa e seu Grupo de Referência.

**Gráfico 4 - Evolução Proficiência do Avalia-BH 2009 a 2011 - EGR**

Fonte: CAEd/Avalia-BH.

O Gráfico 4 demonstra a evolução da Proficiência média da EMGR no Avalia-BH no período de 2009 a 2011, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, de 2009 a 2011, houve um ganho de 46,2 na escala de proficiência, possibilitando a mudança da Faixa 4 do padrão Básico para a Faixa 6, que representa a última faixa do padrão de desempenho Básico (vide Quadro 3, página 29). Já na disciplina de Matemática, no mesmo período, o aumento foi de 38,3 pontos na escala de proficiência, possibilitando a mudança da Faixa 4 do padrão Abaixo do Básico para a Faixa 5 do padrão de desempenho Básico (vide Quadro 4, página 30).

**Gráfico 5 - Proficiência Avalia-BH 2009 a 2011 EMGR e GRG**

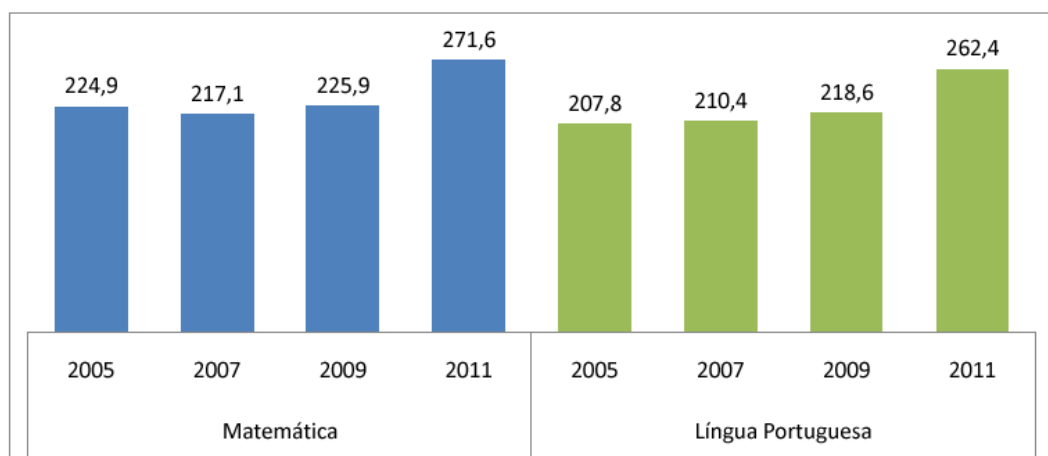
Fonte: CAEd/UFJF - Avalia-BH.

No Gráfico 5 nota-se que a proficiência média da EMGR comparada ao seu grupo de referência (GRG) em LP, no ano de 2009, teve um aumento pouco expressivo, permanecendo ambos na primeira (Faixa 4) do padrão de desempenho Básico para o 9º ano do EF, no Avalia BH (Quadro 3, página 29). Considerando que a cada 25 pontos ocorre a mudança da faixa e o padrão Básico em LP, o resultado da referida escola, nesse ano, reflete o resultado do seu Grupo de Referência. O avanço na proficiência ocorre do ano de 2010 para 2011, onde os resultados da EMGR foram superiores aos do GRG, o que significa um avanço para a faixa 6 do padrão de desempenho Básico, ver Figura 2 e Quadro 3, página 29 e 30, respectivamente.

Com relação à disciplina de Matemática, apesar da proficiência do GRG ter sido maior no ano de 2009, a mesma não se sustentou nos anos seguintes, ocasionando queda de 12,8 pontos em 2010 e 0,9 pontos em 2011, caindo da faixa 5 do padrão de desempenho Básico em 2009 para a faixa 4, nos anos de 2010 e 2011, para o padrão Abaixo do Básico. Já a EMGR apresentou um avanço de 2009 a 2011 nessa mesma disciplina, mudando inclusive de faixa no ano de 2011 para faixa 6 do padrão Básico (vide Figura 3 e Quadro 4, página 30).

Outro indicador importante que merece destaque é o avanço da EMGR na Prova Brasil 2011 e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011 (IDEB), nos Anos Finais (9º ano).

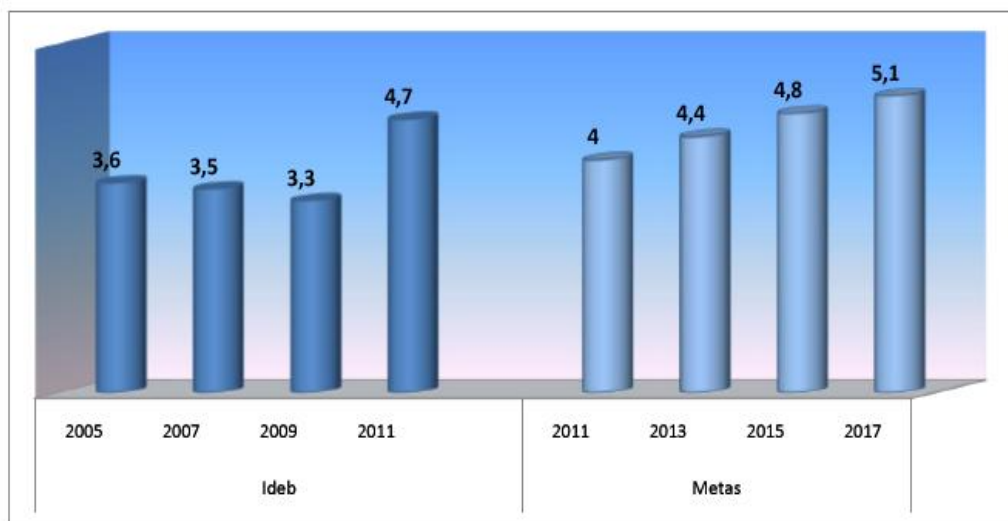
**Gráfico 6 - Proficiência da Prova Brasil Anos Finais (9º ano) da EMGR 2005 a 2011**



Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil 2011.

No Gráfico 6, observa-se que a evolução da Proficiência na Prova Brasil tem se mostrado ascendente desde 2005. Em LP a proficiência passou de 224,9 em 2005 para 271,6 em 2011, com um aumento de 46,2 pontos na escala de proficiência de língua portuguesa. A mesma tendência se configurou para a disciplina de Matemática, passando de 207,8 em 2005 para 262,4 em 2011, com um aumento de 54,6 pontos na escala de proficiência de matemática.

**Gráfico 7 - IDEB e Metas Anos Finais (9º ano) da EMGR**



Fonte: MEC/INEP - IDEB 2011.

No Gráfico 7, constata-se o reflexo causado pela melhoria na proficiência em língua portuguesa e matemática no IDEB 2011. Sabe-se que o IDEB é calculado pela combinação da Proficiência Média da Prova Brasil (língua portuguesa e matemática) com a taxa de aprovação, com relação diretamente proporcional, ou seja, para melhorar o IDEB é necessário melhorar a taxa de aprovação e proficiência. Dessa forma, pode-se notar que a EMGR conseguiu melhorar nesses dois quesitos. A Taxa de Aprovação nos Anos Finais passou de 81,8% em 2009 para 86,5% em 2011, representando um aumento de 4,7%. O IDEB passou de 3,3 para 4,7, com um ganho de 1,4 pontos, superando, inclusive, a meta para 2013 e a 0,1 da meta de 2015.

### **1.2.3 A Gestão Escolar da EMGR (2007-2011)**

O mandato dos gestores (Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica) da RME-BH, a partir de 2009, passou a ser de três anos. Os atuais gestores da EMGR foram eleitos para o triênio 2012 a 2014, sendo esse seu primeiro mandato. Para concorrer à direção de escolas da RME, os candidatos apresentam previamente o Plano de Trabalho da Gestão que compreende as seguintes dimensões: pedagógica; administrativa ou Gestão da Estrutura e Funcionamento da Escola e Orçamentária e Financeira. Os candidatos se comprometem a cumpri-lo caso sejam eleitos. A referida escola possui mais um vice-diretor que atua na Unidade Municipal de Educação Infantil vinculada à EMGR. Essa unidade destina-se ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e oito meses.

Será considerada para efeitos de pesquisa a equipe gestora da EMGR responsável pela melhoria da proficiência de seus alunos em comparação ao seu grupo de referência do ISE, dentro do recorte estipulado.

O grupo gestor do período 2007 a 2011 da EMGR é composto por direção (diretora e vice-diretor) e coordenação pedagógica (composta por duas pedagogas). A diretora é graduada em letras e, com 17 anos de cargo efetivo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, já atuou como professora de língua portuguesa no 2º e 3º ciclos de formação. O vice-diretor é graduado em Geografia, com pós-graduação em Educação Ambiental, efetivo há 13 anos e detentor de dois cargos. Ambos atuavam na referida escola desde o ingresso na rede, e foram eleitos duas vezes, consecutivamente, sendo o primeiro mandato de dois anos e o segundo de três anos.

Com relação à coordenação pedagógica, as duas coordenadoras pedagógicas formadas em pedagogia e concursadas para atuarem no 1º e 2º ciclos de formação (do 1º ao 6º ano do ensino fundamental). As coordenadoras estiveram na coordenação pedagógica por sete anos, ou seja, no mandato da gestão de 2005/2008 já atuavam no referido cargo.

Embora a equipe gestora tenha assumido em 2007, constata-se que a melhoria no desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática do 9º ano do ensino fundamental foi expressiva em seu segundo mandato, de 2009 a 2011, quando comparada às escolas que compõem o seu GR, o que sugere que a melhora no desempenho dos alunos foi influenciada pelas ações gestoras desenvolvidas nesse período. Ressalta-se que o período investigado vai de 2009 a

2011, momento em que foi observado o crescimento da proficiência e coincide com o mandato de uma gestão que não mais preside a escola.

#### **1.2.4 Projetos e Programas desenvolvidos pela EMGR**

No que se refere aos projetos desenvolvidos pela PBH/SMED, a Escola Municipal Guimarães Rosa participa dos seguintes projetos/programas: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Projeto Escola Integrada, Programa Escola Aberta e dos programas de correção de fluxo: Floração e Entrelaçando.

O PIP acontece com atendimento no contraturno para os estudantes que estão em defasagem cognitiva em Língua Portuguesa e Matemática. Os estudantes são atendidos em Língua Portuguesa nos três ciclos e, em Matemática, devido à ausência de espaço para atendimento, apenas o 3º ciclo.

O Quadro 9 ilustra a participação de alunos por projetos e ou programas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da EM Guimarães Rosa, no ano de 2012:

**Quadro 9 - Participação em Projetos e Programas Institucionais da EMGR - 9º ano Ensino Fundamental**

Projetos e Programas	Nº
Entrelaçando (Correção de Fluxo 2º ciclo)	36
Floração (Correção de Fluxo 3º ciclo)	20
Programa Escola Integrada	427
PIP Matemática 3º Ciclo	0
PIP LP- 3º Ciclo	32

Fonte: Elaborados pelo autor a partir de dados disponibilizados pela PBH-SMED.

Considerando que a escola possui 1423 alunos regularmente matriculados em 2012, pode-se dizer que 30% de seus alunos participam do PEI. Em comparação ao 3º ciclo da RME-BH a EMGR não possui alunos no PIP de matemática.

As duas próximas seções trazem os quadros que sintetizam os projetos pedagógicos escolares e os projetos-programas institucionais (PBH-SMED) desenvolvidos pela EMGR - com seus objetivos, dimensões, públicos, responsáveis e fontes de recursos.

## 1.2.4.1 Projetos Escolares da EMGR

PROJETO	NATUREZA	OBJETIVO	DIMENSÃO	PÚBLICO	RESPONSÁVEIS	FONTE DE RECURSOS
Aulas Passeios- Falando a mesma língua	Escolar	Conhecer outras cidades, novas culturas etc.	Interdisciplinar	9º ano EF	Professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Coordenação Pedagógica.	PAP
Drummond "Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade"	Escolar	Desenvolver habilidade de leitura dos alunos do 9º ano do EF.	Específica de Língua Portuguesa	9º ano EF	Professor de Língua Portuguesa.	PAP
Sólidos Geométricos	Escolar	Desenvolver habilidade na construção de sólidos geométricos	Específica de Matemática	9º ano EF	Professor de Matemática.	PAP
Jornalístico	Escolar	Criar o Jornal da escola	Específica de Língua Portuguesa	Todos os anos de escolaridade	Professores de Língua Portuguesa.	PAP
Mama África	Escolar	Trazer a reflexão sobre a população negra brasileira, o pluralismo racial e cultural nos espaços de convivência, bem como o resgate da historicidade, da identidade e da autoestima dos afro-brasileiros.	Coletiva	Todos os anos de escolaridades e comunidade escolar.	Todos profissionais da Escola.	PAP

Fonte: Elaborados pelo autor a partir de dados disponibilizados pela PBH-SMED.

### 1.2.4.2 Projetos/Programas Institucionais que a EMGR participa

PROJETO	NATUREZA	OBJETIVO	DIMENSÃO	PÚBLICO	RESPONSÁVEIS	FONTE DE RECURSOS
<b>Projeto Escola Integrada (PEI)</b>	Institucional PBH-SMED	Ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes do EF visando à melhoria da aprendizagem priorizando área da grande vulnerabilidade social.	Alunos com dificuldade de aprendizagem e baixa condições socioeconômicas em área de grande vulnerabilidade social, participante dos programas como Bolsa Família e Bolsa Escola.	Todos os anos de escolaridade.	Escolas. Coordenadores do Projeto da SMED, monitores, jovens aprendizes e bolsistas de extensão.	Repasse do Governo Federal e do município.
<b>Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)</b>	Institucional PBH-SMED	Atender os alunos do EF que apresentam defasagem de aprendizagem em língua portuguesa e matemática com reforço escolar.	Alunos em defasagem de aprendizagem, principalmente na escrita e leitura.	Alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.	Professores com perfil específico para atuar com esses alunos.	Recursos do Município.
<b>Programa Escola Aberta</b>	Institucional PBH-SMED	Propor ações baseadas "na solidariedade e no diálogo, no respeito às diferenças e na ação do voluntariado" utilizando o espaço da escola nos finais de semana.	Comunidade Escolar.	Segmentos diversos da comunidade	Direção, Professor Comunitário, Coordenador Comunitário, Oficineiros e outros.	Recursos do Município
<b>Programa de Correção de Fluxo – Floração e Entrelaçando</b>	Institucional PBH-SMED	Atender alunos que se encontram em situação de distorção idade-ano de escolarização.	Alunos em defasagem idade-ano de escolarização com idade entre 15 a 19 anos	Entrelaçando alunos que não concluíram o 2º ciclo (4º ao 6º ano) e Entrelaçando que não concluíram o 3º ciclo (7º, 8º e 9º).	Direção, Professor específico para o projeto de correção de fluxo.	Recursos do Município.

Fonte: Elaborados pelo autor a partir de dados disponibilizados pela PBH-SMED.

### 1.3 Metodologias de pesquisa

Tendo como objetivo a investigação de ações gestoras presentes na Escola Municipal Guimarães Rosa as metodologias utilizadas nessa pesquisa foram entrevistas com roteiro semiestruturado e grupo focal. Os tópicos de análise para o roteiro de entrevista e do grupo focal foram centradas nos aspectos que incidem diretamente no contexto escolar que possam ou não influenciar o desempenho escolar de alunos com baixo nível socioeconômico, especificamente aqueles no final do terceiro ciclo do ensino fundamental, tais como: ISE, PPP, Comunidade Escolar, Projetos Escolares, Programas-Projetos Institucionais.



Devido à fragmentação do grupo gestor, cujos componentes encontram-se lotados em locais diferentes, em outras escolas e/ou outras funções, as entrevistas de roteiro semiestruturado foram articuladas em três momentos distintos, de acordo com a disponibilidade de cada um dos integrantes. A entrevista com as coordenadoras pedagógicas aconteceu em suas residências. Já com a direção e vice-direção conseguiu-se um horário comum em uma escola onde ambos estavam presentes. Apesar da dificuldade de conciliar as agendas, o grupo mostrou-se solícito e surpreso, de início, com o fato da escola em que foram gestores ter sido selecionada para a realização de um projeto de pesquisa.

A entrevista com roteiro semiestruturado com professores da EMGR teve a finalidade de captar as suas percepções sobre os possíveis fatores que interferiam na melhoria do desempenho dos alunos do final do terceiro ciclo do ensino fundamental durante a gestão 2009 a 2011. Os professores foram indicados pela equipe gestora da EMGR como sendo profissionais que contribuíram na melhoria do desempenho escolar dos alunos do 3º ciclo do ensino fundamental, priorizando os docentes que atualmente continuam lotados na EMGR. Dessa forma, foi possível a realização de entrevistas com quatro profissionais das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, história e educação física, realizadas no mesmo dia no horário de estudo de cada um deles.

Para o GRG foi utilizado um grupo focal. Segundo Morgan (1997), pode-se definir grupos focais como uma técnica de pesquisa de coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA & GONDIM, 2001).

O grupo focal com os gestores do grupo de referência foi realizado no auditório da Biblioteca Infante Juvenil de Belo Horizonte e contou com a participação de quatro dos oito gestores convidados. Os quatro gestores faltosos haviam confirmado a presença no dia anterior ao evento e não justificaram o motivo da sua ausência. Entretanto, com exceção da gestora da Escola D, que se ausentou logo no início do trabalho para atender ao celular, não mais retornando ao grupo, os demais gestores tiveram postura de cooperação, respeitando a dinâmica proposta. Os gestores participantes do grupo focal foram identificados pelo cargo seguido da

identificação por letras das escolas participantes do GR (Gestor Escola A, Gestor Escola B, Gestor Escola C e Gestor Escola D).

Observou-se que houve equilíbrio na participação dos gestores do GRG, ainda que todos tenham se mostrado ansiosos, querendo aproveitar o espaço para “desabafar”. Nesse sentido, houve pouca interferência do entrevistador. A participação da gestora da Escola D foi a menos expressiva, demonstrando inclusive insegurança em se posicionar, o que poderia ser um dos motivos de seu não retorno, após atender o celular.

No capítulo 2 serão expostos os dados desses instrumentos de pesquisas, dividido em duas partes. A primeira traz um debate teórico sobre influência do Nível Socioeconômico no desempenho escolar com os autores Cibele Comini César e José Francisco Soares e Fabiana de Felício. A segunda tratará da análise dos fatores que interferem no desempenho escolar da EMGR em comparação ao seu Grupo de Referência à luz da eficácia escolar de acordo com os autores José Francisco Soares, Nigel Brooke e outros.

## **2 ANÁLISE COMPREENSIVA DOS FATORES QUE INFLUENCIAM NO MELHOR DESEMPENHO ESCOLAR - ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA**

O capítulo anterior traz uma compilação de dados que aponta o diferencial da Escola Municipal Guimarães Rosa da Rede Municipal de Belo Horizonte que, apesar do baixo índice socioeconômico, vem conseguindo melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do ensino fundamental na avaliação externa (Avalia-BH), nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, no período de 2009 a 2011, em comparação às escolas que compõem o seu Grupo de Referência (GR) do ISE. O presente capítulo parte dessa configuração do contexto e apresenta análise compreensiva dos dados apresentados anteriormente a partir da percepção dos atores envolvidos na pesquisa: equipe gestora e professores da EMGR e gestores das escolas que compõem o GR da referida escola. Precede a exposição desses dados uma breve discussão acerca da influência do nível sócio econômico no desempenho escolar - esta discussão não se pretende exaustiva, mas é relevante tendo em perspectiva o recorte de pesquisa no Grupo de Referência do Índice socioeconômico. Na segunda seção do capítulo o debate recai sobre os fatores de eficácia escolar, buscando-se evidenciar, a partir dos aportes teóricos concernentes a essa temática, os indícios de que a escola objeto de estudo pode ser apontada como escola eficaz, particularmente quando comparada ao seu GR.

O Capítulo 1 tem como corte temporal o período de 2009 a 2011, uma vez que corresponde a um mandato de gestão de três anos e os dados das avaliações serem mais expressivos nesse período, o que caracteriza propriamente o caso de gestão. No entanto, considerando ser a mesma equipe gestora do período de 2007/2008, as análises apresentadas neste capítulo compreenderão as ações empreendidas no período 2007 a 2011. Entende-se como gestão a gestão escolar (direção e vice-direção) e a gestão pedagógica (coordenação pedagógica), seguindo os padrões da SMED-BH.

Já este capítulo é estruturado em duas seções: a primeira traz a abordagem teórica acerca da influência do Índice Socioeconômico no desempenho escolar e a percepção dos gestores do Grupo de Referência do ISE da EMGR acerca das questões que interferem no desempenho escolar; a segunda seção aborda os fatores de eficácia escolar e, a partir da definição dos fatores a serem considerados

na análise, apresenta e analisa os dados das entrevistas com os gestores e professores da EMGR em comparação com seu Grupo de Referência.

## **2.1 Influências do Nível Socioeconômico no desempenho escolar**

O nível socioeconômico é um dos fatores externos que tem grande influência no desempenho escolar dos estudantes. De acordo com os autores Santos Junior, Formehe e Grams (2010, p. 20), as diferenças socioeconômicas são certamente observadas no cotidiano das diversas organizações, principalmente, em se tratando da realidade brasileira, de extrema desigualdade social. Ainda segundo os autores, nas escolas públicas a despreocupação com essa variável poderá produzir maiores dificuldades para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Costa (2010) realizou um estudo em que analisa o aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil. A autora tenta demonstrar por meio de um modelo de regressão múltipla<sup>13</sup>, a relação do nível socioeconômico com o desempenho escolar dos alunos da educação básica brasileira. A referida autora pontua que a educação no Brasil sofreu mudanças profundas em sua política durante a década de 90 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996.

Com praticamente todas as crianças na escola, o problema que ressurgiu é a qualidade do ensino oferecido. O desempenho dos alunos do ensino público no Brasil é fraco. As avaliações criadas pelo INEP objetivam monitorar a qualidade fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos e fatores associados a esse desempenho, com finalidade de reorientar políticas públicas voltadas para a educação.

A autora ainda salienta que “a busca por fatores determinantes do fraco desempenho dos alunos brasileiros é bastante recorrente no meio acadêmico”. (COSTA, 2010, p.11). Para realizar o estudo Costa (2010) levou em consideração uma série de fatores relacionados ao aluno, a escola, ao professor, a família, dentre outros. A autora conclui que a condição socioeconômica é um dos fatores que mais determinam o desempenho escolar.

---

<sup>13</sup> A análise de regressão múltipla é uma técnica visa à determinação de um modelo matemático que descreve o relacionamento entre variáveis, através de dados crosssection, que permitem a avaliação da significância de determinadas variáveis na explicação do fenômeno estudado, no caso da autora Costa (2010) foi Desempenho escolar medido pelo IDEB-2007.

De acordo com Albernaz (2002 p. 3), o nível socioeconômico do aluno é de extrema importância para o seu desempenho.

Não só o próprio nível socioeconômico do aluno impacta o seu resultado escolar, como também o nível socioeconômico dos seus colegas de escola também influencia de forma significativa o seu desempenho.

Segundo a autora os alunos que estudam em escolas de melhor nível socioeconômico a proficiência média dos alunos tende a ser maior. Já em relação aos alunos de escolas com baixo nível socioeconômico, observa-se uma proficiência média baixa para os alunos.

Alunos que estudam em escolas de nível socioeconômico mais elevado não só obtém, em média, um maior desempenho, como esse maior desempenho é distribuído de forma mais uniforme entre os alunos da escola.

[...] normalmente observa-se que alunos mais pobres frequentam escolas de nível socioeconômico médio mais baixo; e, alunos mais ricos frequentam escolas de nível socioeconômico médio mais alto, o diferencial de desempenho alcançado pelos alunos ricos em relação ao obtido pelos alunos pobres tende a se perpetuar ao longo do tempo. (ALBERNAZ, 2002, p. 2).

Alves e Soares (2012) propõem, com base no nível socioeconômico, uma nova forma de comparação entre as escolas, conforme pode ser observado na pesquisa intitulada “O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras”. Nesse estudo é proposta a criação de grupos homogêneos de escolas com as mesmas características socioeconômicas:

Em termos práticos, nas pesquisas e estudos educacionais, o índice de NSE pode ser usado como uma forma de criação de grupos homogêneos, pois os agrupamentos de escolas tendem a ser mais estáveis do que a posição específica de uma escola na hierarquia obtida. Dentre dos grupos homogêneos as comparações seriam bem mais legítimas. Hoje a ausência de um indicador como esse induz a comparação entre escolas cujos alunos são muito diferentes, como se vê nos *rankings* de escolas cujos alunos participam do Enem ou das escolas públicas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (ALVES; SOARES, 2012, p. 32).

Ressalta-se que o GR adotado pela PBH-SMED (2006) foi definido pelo GAME-UFMG sendo José Francisco Soares o responsável pela elaboração. O objetivo foi estabelecer comparações mais justas entre as escolas, considerando suas condições socioeconômicas. Esse tipo de comparação pode ajudar a enxergar que os fatores extraescolares são impactantes, mas não são determinantes. Dentro

de um mesmo Grupo Referência existem escolas que possuem resultados diversos, isso é, mesmo que elas tenham situações socioeconômicas semelhantes, há escolas que conseguem melhores resultados que outras como é o caso da EMGR.

Para César e Soares (2001), o desempenho escolar é influenciado por diversos fatores, usualmente classificados em dois grandes grupos: alunos - gênero, condição socioeconômica etc. - e ambiente escolar - rede de ensino, formação do corpo docente, capacidade de liderança do diretor etc. Eles ainda salientam que “além desses fatores, deve-se considerar o efeito da turma sobre o desempenho de um aluno específico, conhecido na literatura por efeito contextual ou efeito de pares.” (CÉSAR; SOARES, 2001, p. 97).

De acordo com os referidos autores “o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio é influenciado tanto pelas suas características pessoais quanto pelas características das escolas frequentadas.” (CÉSAR; SOARES, 2001, p. 97). A aprendizagem dos alunos tem influências tanto dos fatores intraescolares como dos fatores extraescolares.

Para Felício (2010) existe grande interesse por parte da sociedade e dos formuladores de políticas em entender o processo de aprendizagem e o sucesso escolar, já que eles estão fortemente relacionados ao desenvolvimento econômico e social dos indivíduos e das nações. Esse interesse se reflete nas pesquisas científicas que buscam diferentes formas de entender os fatores que explicam os resultados escolares, seja por uma visão pedagógica, na neurociência ou em uma abordagem de produção, em que diferentes fatores se combinam de determinada forma para gerar um resultado desejado que, nesse caso, são os resultados escolares.

### **2.1.1 A percepção da equipe gestora e professores da EMGR e gestores do GRG acerca do Índice socioeconômico (ISE)**

No grupo focal realizado com os gestores do GR do ISE da EMGR, observou-se que a maioria não conhecia o ISE de sua escola, mas tinha ciência das precárias condições socioeconômicas da comunidade e o mesmo aconteceu em relação aos professores da EMGR. A equipe gestora da EMGR demonstrou certa intimidade com o referido indicador, pois esse era levado em consideração na elaboração dos diversos projetos, como forma de garantir os recursos necessários para a realização desses projetos, não dependendo da contribuição financeira da família dos alunos.

A equipe gestora (gestão escolar e gestão pedagógica) não tinha conhecimento, no entanto, da existência de um grupo de referência no qual a escola estivesse enquadrada. Essa organização, de fato, é utilizada somente para fins de análise interna da Secretaria Municipal de Educação.

A gente não tinha acesso a essas informações. A gente era cobrado que a Guimarães sempre estava abaixo, que tinha de sair desse lugar. A gente sempre ouvia falar que a Guimarães estava abaixo. Somente duas vezes a diretora disse que o primeiro ciclo melhorou. Teve uma vez que falou que o terceiro ciclo também havia melhorado. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A equipe gestora da EMGR relata ainda ter conhecimento da melhora do desempenho dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, mas, por não conhecer essa organização do GR, a análise era limitada dando a impressão de que esse resultado era pouco expressivo por não atingir um patamar que fosse visível aos olhos dos gestores centrais da SMED.

Ao serem abordados sobre o ISE e o Grupo de Referência do ISE, os professores revelaram que não conheciam o referido indicador e nem a organização do grupo de referência. Sabiam que as condições socioeconômicas da comunidade escolar eram muito baixas. Como a maioria dos gestores do GR e os professores da EMGR não tinham conhecimento do índice socioeconômico de sua escola era de se esperar que também não tivessem conhecimento do seu GR do ISE

O próximo tópico aborda mais especificamente a relação do ISE com o PPP da escola. A abordagem dessa relação está centrada no relato dos atores definidos para a pesquisa, não se efetivando propriamente uma análise documental dos PPP's das escolas do GRG.

### **2.1.2 O ISE e o PPP**

A equipe gestora da EMGR revelou que utilizava o ISE no direcionamento das ações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Não tem como não trabalhar nessa dimensão. Porque o nível socioeconômico é que norteava o nosso foco de trabalho. Não tem como não enxergar o nível socioeconômico da comunidade e começar a trabalhar a partir dessa perspectiva. (Entrevista com a ex-diretora em 18/03/2013).

100% lá dos alunos são classe baixa mesmo, de não ter nem uma casa estruturada com parede; casa com banheiro; de não ter alimentação; de chegar à escola passando mal e você descobrir que está com fome, que está com dor de cabeça, com dor de estômago, não estava dando conta de ficar na sala, porque não comeu. A situação das famílias de lá é assim, são

pobres. 90% são alunos de bolsa. (Entrevista com a ex-coordenadora pedagógica 2 em 20/03/2013).

A diretora relatou que, para o desenvolvimento das atividades, a primeira questão levantada era em relação às condições socioeconômicas dos alunos, ou seja, que estratégias teriam que ser traçadas para conseguir realizar aquela atividade ou projeto como, por exemplo, o levantamento de recursos financeiros considerando-se as condições socioeconômicas precárias da comunidade.

Nesse sentido, nota-se que as ações da equipe gestora da EMGR, ao considerar os fatores extraescolares, como as condições socioeconômicas de seus alunos no planejamento de suas atividades, permite inferir que buscaram, em certa medida, uma compensação desses efeitos, refletindo na melhoria da aprendizagem de seus alunos comparados com o desempenho dos alunos de seu GR. Considerando que o ISE é uma das dimensões extraescolares, Dourado (2007, p.14) esclarece:

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc.

Segundo Soares e Andrade (2006, p.118), considerando que as escolas têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e que é conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica, a média do desempenho cognitivo dos alunos não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade. Nesse sentido torna-se imprescindível um Projeto Político Pedagógico bem delineado que propicie o desenvolvimento, por exemplo, de projetos, com vistas a compensar os efeitos causados pelas dimensões extraescolares.

Para os gestores do GRG essa questão é levada em consideração na elaboração do PPP de suas escolas, embora não tenham feito referência explícita ao "ISE".



A gestora da Escola A manifestou que pelo fato de levar em consideração as condições socioeconômicas na elaboração do PPP da sua escola, isso não significaria uma oferta de ensino de pouca qualidade aos seus alunos:

“Não quer dizer que o meu currículo vai ser diferente, que o nível de aprendizado dos meus alunos vai ser aquém da rede. A gente leva isso em consideração buscando melhorias”. (Grupo Focal com a gestora da Escola A em 09/04/2013).

A gestora da Escola B se posicionou, demonstrando certa contradição ao relacionar o ISE com o PPP, deixando entrever que não há relação entre eles:

No nosso projeto, também tem essa preocupação inclusive voltado “pra” isso, para dentro disso aí, desenvolver da melhor forma possível, as capacidades que devem ser desenvolvidas, que tipo de coisa a gente tem que abraçar, quando a gente se depara com essa situação, e inclusive nosso projeto já “tá”, assim, totalmente desatualizado. (Grupo Focal com a gestora da Escola B em 09/04/2013).

Os gestores do GR informaram que o PPP de suas escolas está desatualizado. A gestora da Escola D demonstrou desconhecimento de seu PPP e certa confusão em relacioná-lo com os outros projetos internos da escola e a gestora da escola C informou a não existência do referido projeto na escola:

A gente olha a realidade, tem muitos projetos de acordo, mas muitos são isolados. A interdisciplinaridade que a gente fala tanto é muito fragmentada, Então o sonho da gente é conseguir o projeto que faça tudo isso. (Grupo Focal com a gestora da Escola D em 09/04/2013).

Nós iniciamos um movimento ano passado, quando a gente assumiu a gestão e que aí se deparou que não tinha a formatação, que tinha alguns tópicos, alguns elementos pra função do PPP, mas não tinha projeto coletivo pedagógico pronto, nem iniciado, nem formatado. (Grupo Focal com a gestora da Escola C em 09/04/2013).

Apesar da gestora da escola C reconhecer que não foi implantado e nem sistematizado o PPP na escola, sua fala deixa entrever certo movimento para elaboração:

Iniciamos ano passado com alguns movimentos, pra ter assessores, pra realização do PPP esse ano. É um desafio mais direto. Com certeza vai estar no foco do PPP, essa questão da inserção da escola nessa comunidade, principalmente, porque a nossa escola, ela tem um diferencial e aí se leva muito em conta essa questão do nível sócio econômico. (Grupo Focal com a gestora da Escola C em 09/04/2013).

Nos comentários dos gestores do GR foi unânime a reclamação em relação à falta de tempo específico, na escola, para atualização/elaboração do PPP.

Olha o nosso lá da Escola D, está defasado, igual ela (Escola B) O nosso tem dez anos, quando eu entrei na rede. Mas foi muito bem elaborado. Eu lembro. Eu participei. Nós fizemos um grupo de estudos, teve a comunidade. Era naquela época ainda que, a prefeitura tinha 2 horas, das sextas feiras, então foi bem mesmo! (Grupo Focal com a gestora da Escola D em 09/04/2013).

Apesar da desatualização do PPP, a gestora da Escola B relatou uma experiência positiva que foi guiada pelo PPP e reconhece a necessidade de atualizá-lo em virtude de novas propostas pedagógicas diante de inúmeros desafios enfrentados pela escola:

Quando eu estava como professora, nós fizemos uma investigação de pontos de água que tinha no bairro, e foi um trabalho bellissimo! Acabou transformado em livro e ele virou referência pra muita coisa no bairro. Então, teve aí vários desdobramentos. Assim, a gente “teve”, dentro do projeto político pedagógico, que trazer os alunos, trabalhar a vivência deles, a realidade. Mas é como eu te falei, está muito desatualizado. A gente está precisando fazer coisas mais inovadoras, que trás esse público de uma forma mais construtiva pra dentro da escola. Infelizmente a gente tem aluno de todo o tipo, tem aluno que é um fofo, que tem os filhos na escola, que nos ajuda demais, que ajuda professor dentro de sala, ao passo que na sala ao lado tem o menino que já botou fogo na escola, e a família dele inteira estuda na escola, a avó dele se formou na EJA tem dois anos. Então assim, é um disparate e essas coisas a gente não sabe, realmente como lidar, é mexendo, é tentando, é acerto e erro, erro e acerto, pra gente melhorar, Então, é muito serviço, a gente tem que fazer muita coisa ainda, estamos caminhando. (Grupo Focal com a gestora da Escola B em 09/04/2013).

Nos relatos dos gestores do GR, observa-se que o Projeto Político Pedagógico dessas escolas não se configura como um projeto central, norteador de todas as suas ações, visando à oferta de ensino significativo. Isso porque o PPP encontra-se desatualizado e, observa-se, ainda, que não foi considerada a dimensão socioeconômica na sua elaboração, evidenciando que as escolas que construíram o referido projeto o fizeram atendendo apenas a uma exigência do órgão central não havendo, nesse sentido, um PPP que preveja como atenuar os efeitos causados pelos fatores extraescolares, em especial, o nível socioeconômico.

Observa-se que não é uma prática a atualização do PPP, mesmo na EMGR, haja vista que os professores da EMGR que participaram da gestão do período 2009

a 2011 não se recordavam da sua elaboração no período, o que significa que ele não passou por um processo de atualização.

O PPP apresenta-se como um instrumento de clara natureza democrática, pois possibilita a apropriação coletiva pelos atores da comunidade escolar da competência de planejar o trabalho pedagógico que será realizado na escola. A participação dos alunos é um dos fatores que garantem a legitimação do processo, garantido a qualidade e o sucesso do projeto, pois, sem o envolvimento de toda a comunidade escolar (famílias, professores, gestão, órgão central, alunos e demais atores) o PPP pode não atingir o seu objetivo que é a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos da escola.

Ainda assim, da perspectiva da EMGR o baixo nível socioeconômico é um catalisador de desenvolvimento de ações pedagógicas que se efetivam por meio de projetos. Na contramão, as escolas de seu GR, aqui referidas as que foram representadas pelos gestores que participaram do grupo focal, optam por não buscar alternativas financeiras para viabilização de projetos, aspecto que pode contribuir, em certa medida, para manter estagnado o desenvolvimento pedagógico de seus alunos. Os projetos são norteadores das ações políticas pedagógicas de qualquer escola. Entretanto, constata-se que nessas escolas do GR o PPP está desatualizado, pois, foram feitos apenas para o cumprimento de uma exigência legal da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2005, não sendo, de fato, incorporados no cotidiano escolar.

De acordo com a autora Veiga (2002, p. 1):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Nesse sentido, para que a escola ocupe o lugar citado pela referida autora, torna-se imprescindível que tenha um PPP atualizado como norteador, porque, uma vez incorporado às ações pedagógicas da escola, o PPP proporciona à atual gestão e à gestão vindoura um norte que permite dar continuidade e direcionamento às propostas da escola. Essa percepção não ficou evidenciada nas escolas que compõem o grupo de referência da EMGR, embora os gestores se mostrassem

conscientes de que a baixa condição socioeconômica da comunidade caracteriza-se como um problema.

As análises apresentadas na próxima seção colocam em evidência fatores relacionados à eficácia escolar como norteadores da comparação entre a Escola Municipal Guimarães Rosa e o seu Grupo de Referência do Índice Socioeconômico, a partir das percepções da equipe gestora e professores da EMGR e dos gestores do seu GR.

## **2.2 Fatores de eficácia escolar: análise dos fatores que interferem no desempenho escolar da EMGR em comparação ao seu Grupo de Referência**

De acordo com Franco (2000) as investigações sobre eficácia escolar têm sua origem na década de 60, nos EUA e na Inglaterra. Essa tradição de investigação inclui: a pesquisa sobre igualdade de oportunidades educacionais e o papel da escola no contexto dessa pesquisa; os estudos econômicos sobre funções de produção em educação; as avaliações de programas de educação compensatória; estudos sobre escolas eficazes e de programas de melhorias das escolas; estudos sobre a eficácia de professores e de método de ensinados aplicados.

No contexto nacional, Soares (2002, p. 5) destaca que o “Brasil está com quase um século de atraso e prestes a vencer o desafio de colocar as crianças de 7 a 14 anos na escola.” O autor (2002, p. 5) complementa que “hoje existe pelo menos uma vaga para elas, ainda que as dificuldades de acesso à escola, principalmente para as crianças da área rural, não estejam completamente resolvidas.” Por outro lado, Soares ressalta que:

há uma grande disparidade na qualidade da escola frequentada. Estas diferenças devem-se não só a fatores físicos, como o prédio e seu estado de conservação, e aos equipamentos, como a biblioteca, a quadra de esportes, os laboratórios, etc., como também a diferenças mais sutis entre as escolas, seja na sua gestão, seja no conteúdo e forma de implementação do projeto pedagógico. (SOARES, 2002, p.5).

O estudo de Soares (2002) mostra a multiplicidade de fatores – e seus desdobramentos – que envolve a análise de Eficácia Escolar. Para o autor o ponto de partida de uma pesquisa escolar implica na análise dos seguintes elementos: **Infraestrutura e fatores externos à organização da escola, liderança da escola,**

**professores, relação com as famílias e com a comunidade, características do clima interno da escola, características do ensino.** Cada um desses elementos guarda em si variações incontáveis que dependem do contexto e das políticas, estruturas e atores envolvidos no contexto.

Brooke (2013) admite a amplitude e complexidade imbricada nos conceitos de “Eficácia Escolar”. Para o autor ela “abarca itens difíceis de mensurar, pois, para atingi-la, é preciso um trabalho bem feito em todas as áreas da escola, do administrativo ao pedagógico.” Entretanto, reconhece o autor, que os recortes feitos nas pesquisas podem direcionar os estudos de modo a obter resultados mais efetivos. O autor cita e comenta alguns exemplos.

[...] analisar as notas dos alunos é um viés possível para medir a eficácia, porém sozinho ele não basta. Hoje temos mecanismos refinados de pesquisa que permitem desvendar pontos específicos, como a qualidade do trabalho de um professor e da coordenação pedagógica ou ainda a capacidade de liderança de um gestor. É um estudo mais detalhado que envolve o acompanhamento de um grupo de estudantes, gestores e docentes durante um período, em um ambiente com condições controladas. Por isso, exigem mais tempo e investimentos para produzir resultados. Já a avaliação de desempenho dos alunos, por exemplo, pode ser feita em larga escala - por isso é o formato mais utilizado hoje. (BROOKE, 2013).

Na esteira de Brooke, Soares destaca que os construtos jamais podem ser tomados isoladamente. Para o autor a escola precisa levar em consideração todos os fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem para que juntos ela possa ter uma visão geral das dificuldades procurando resolver de uma forma sensata tendo em vista que um item sozinho nada ou pouco diz sobre uma escola e ele somente pode ser compreendido ao lado dos outros elementos. Além de que a interseção entre um item e outro na maioria das vezes é muito grande. Para o autor “é o conjunto dos construtos que explicita a realidade de uma escola e não cada um tomado de maneira separada” (SOARES, 2002).

No tocante à escola, por exemplo, Soares assevera que uma escola se configura como eficaz quando possui traços marcantes capaz de produzir ecos positivos no progresso acadêmico e no desempenho escolar. Ou seja, a escola reflete no aluno e vice-versa. Para o autor, esses traços marcantes emergem do interesse dos responsáveis pela gestão de políticas públicas em explorar os fatores que diferenciam uma escola eficaz das outras escolas.

E ainda para o autor, “A eficácia escolar depende também da presença de uma liderança, do bom relacionamento com a comunidade e de mecanismos de autoavaliação e monitoramento das metas da escola.”

[...] a liderança administrativa ocupa um papel central dentro das escolas. Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção de uma participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz tanto de, pelo menos em parte, reverter as situações adversas colocadas pela realidade socioeconômica, quanto de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes. (SOARES, 2002).

Soares confirma a tese de Brooke de que a eficácia escolar depende de um “ambiente focado na aprendizagem - o que envolve desde a estrutura física e a organização do trabalho até a clareza nas estratégias de ensino.” O autor classifica o ambiente como “clima interno”, ou seja, “a escola não é apenas um aglomerado de professores trabalhando isoladamente nas salas de aula” (2002, p. 110).

Cabe esclarecer que para Soares

[...] clima interno pode ser positivo ou negativo. Ele está presente em todo o espaço da escola podendo favorecer ou desfavorecer desde as relações interpessoais até as propostas pedagógicas. Um clima interno ruim é pouco propício ao ensino e faz com que todas as relações sejam complicadas, chegando ao extremo de dificultar ou até impedir a execução de propostas pedagógicas.

Segundo Lück (2000, p. 2), a liderança gestora assume um papel fundamental nas escolas eficazes:

Os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades.

Para autora, a efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente com a participação de todos, “no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania”. (LÜCK, 2002, p.18). Para Lück a gestão escolar é um processo que tem que ser efetivamente compartilhado, e sendo a competência no foco da liderança

“constituindo-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] *não é possível haver gestão sem liderança*” (LÜCK, 2011, p. 25).

Portanto, sob a ótica da Eficácia Escolar, nessa seção serão realizadas análises dos fatores que interferem no desempenho escolar da EMGR em comparação ao seu Grupo de Referência (GRG). A análise se fundamenta nos elementos elencados por Soares como ponto de partida de uma pesquisa escolar: **liderança da escola, professores, relação com as famílias e com a comunidade, características do clima interno da escola, características do ensino**. Os demais autores supracitados reforçam a compreensão acerca de alguns desses elementos.

### **2.2.1 Gestão participativa na EMGR em comparação com o seu GR**

Segundo Lück, a organização e a gestão da escola exercem grande influência em relação ao desempenho de seus estudantes. A eficácia escolar se vincula ao comportamento do gestor escolar no exercício de sua função. Quando ele exerce uma gestão democrática, aberta à participação dos atores envolvidos no processo educativo (professores, funcionários, família, alunos e outros segmentos da comunidade) ele é capaz de minimizar os efeitos causados pelas condições socioeconômicas de seus estudantes, refletidos no desempenho. De acordo com Lück:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 1996, p. 37).

Conforme revela Lück, a importância do envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando à melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

A relação dos professores com a direção era uma relação de parceria. Tudo que era proposto tinha um retorno, Ela sempre topava participar e até nos ajudava a correr atrás, fazia orçamento e etc. E a coordenação sempre

andava junto com a gente. Na disciplina em sala; no incentivo aos “meninos” para participar dos projetos. (professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Segundo o relato dos entrevistados, há uma preocupação da direção e da coordenação pedagógica de compartilhamento do trabalho na escola. Observa-se que há articulação de forma que as decisões tomadas sejam conjuntas. Comprovam-se nas falas das coordenadoras pedagógicas elementos que caracterizam uma gestão compartilhada:

Fantástico, apesar de que eu acho que a Prefeitura castiga muito com os diretores, deixam eles muito sem tempo para o pedagógico, por que, é um pecado gerir uma escola com tantas contas para tomar conta e, caixa escolar, funcionários, a escola virou uma empresa. Mas mesmo assim com tudo isso, eles são muito unidos com a gente lá na coordenação, tanto na parte da disciplina quanto no pedagógico. (ex-coordenadora pedagógica 1, entrevista cedida em 15/03/2013).

A coordenação tem que ter um trânsito muito tranquilo com a direção. Tem caminhar juntos, tem que falar a mesma língua, tem que ter confiança e a gente tinha muito isso com eles. Eles respaldavam muito o nosso trabalho. Eles ficavam lá na direção, mas daqui a pouco desciam, ficavam lá com a gente, perguntava se estava tudo bem: “*Aí gente “ta” tudo tranquilo? Precisa de alguma intervenção?*” E aí às vezes a gente “tava” com um menino difícil, a gente chamava e eles vinham de imediato, nem sempre era a gente que levava o menino até lá, a gente ligava e eles desciam imediatamente. E a decisão que era tomada para resolver aquela situação era uma decisão conjunta. A gente junto com eles. Eu achava isso muito legal. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Nota-se que a gestão escolar está sobrecarregada de tarefas burocráticas, muitas vezes perdendo o foco pedagógico, que deveria ser a sua principal função. Mas já existe avanço no sentido de amenizar essa sobrecarga sobre a direção, com a criação do cargo de Gestor Financeiro em 2013.

Quando questionada se era uma gestão compartilhada, a coordenadora 2 respondeu da seguinte maneira: “É, mas uma gestão compartilhada mesmo!” E comenta que no ano de 2012, foi convidada para compor a equipe gestora de uma outra escola, revelando a falta de sintonia entre a equipe nesse novo contexto.

Outro ponto relevante destacado na entrevista com a coordenadora pedagógica 2 foi em relação a postura da direção. De acordo com ela, não era uma direção que ficava apenas em sua sala, mas nos espaços que precisava estar:

Quando alguém falava que não viu a diretora e o vice-diretor na escola, eu falava: *eles estavam onde eles tinham que estar, na direção ou na*



*coordenação*. Se precisassem deles na cantina ou em qualquer outro lugar. Eram pessoas que você achava eles o tempo todo em qualquer lugar, se não pelo telefone corporativo era pelo celular. A gente era uma equipe mesmo muito afinada. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Conforme relatado pela equipe gestora as relação entre a gestão escolar e gestão pedagógica é bem afinada no que diz respeito ao gerenciamento de ações compartilhadas. Observa-se que parece haver um trabalho integrado entre os demais setores da escola, permitindo uma ação conjunta da equipe gestora na resolução mais rápida nos problemas pontuais.

Os professores consideram que foi muito boa, tanto com a direção quanto com a coordenação pedagógica. A professora de matemática relata a dificuldade encontrada com a substituição da coordenação pedagógica anterior pela coordenação pedagógica com pedagogos formados:

A relação dos professores com a direção era uma relação de parceria, pelo menos do nosso grupo. Tudo que era proposto tinha um retorno, Ela sempre topava participar e até nos ajudava a correr atrás, fazia orçamento e etc. E a coordenação sempre andava junto com a gente. Na disciplina em sala; no incentivo aos “meninos” para participar dos projetos. (professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Acho que todo período inicial de uma gestão é muito difícil, porque eles têm que se adaptar a gente e a gente a eles. Mas depois todos andam na mesma direção. A coordenação foi muito competente, muito aberta a receber sugestão e apoiava muito os professores. (professora educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

Eu falo a partir de 2010 quando eu cheguei aqui. Começando com a recepção que foi muito boa. Envolvia a gente nos projetos, passavam na sala, envolvia os meninos da minha sala nas atividades. Sempre perguntando como a gente estava. Eles eram muito próximos tanto dos professores quanto dos alunos. Acho que isso faz toda diferença. (professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Muito boa! A direção era muito atenta a tudo o que era proposto, era aberta. E a coordenação pedagógica, saiu e entrou outra equipe que era pedagoga mesmo, aí foi um pouco conflituosa. Mas teve que haver alguns manejos mesmo porque o trabalho entre professor, pais e aluno é um trabalho difícil. Começamos a construir muita coisa. O conselho escolar ficava mais para ver questão de nota, Isso mudou, já fãmos discutíamos sobre a turma como estava em cada professor. (professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

Observa-se nos relatos acima, que a nova coordenação pedagógica trouxe avanços sob o ponto de vista pedagógico junto aos professores e comunidade

escolar por meio da implementação da dinâmica diferenciada de Conselho Escolar, tendo como foco o sujeito e não a nota.

Conforme relatado pelos gestores da EMGR, entre a direção e a coordenação pedagógica havia um bom relacionamento pessoal e profissional. Observa-se a presença de uma gestão compartilhada na busca de garantir uma melhor aprendizagem para os alunos.

Outro fator observado na EMGR foi a presença de elementos de uma gestão compartilhada, sendo um deles o trabalho alinhado da gestão escolar e a gestão pedagógica; criaram mecanismos para que a família se sinta mais comprometida com a vida escolar do aluno. Por exemplo, cientes de que horário é sempre um problema para qualquer trabalhador, a gestão criou uma ficha de registro de ocorrências de cada aluno para que os pais fossem atendidos conforme sua disponibilidade, ou seja, o diálogo entre pais – direção – coordenação não teria o horário como agente impeditivo. A facilitação proporcionou um pequeno mas notável progresso no estreitamento da relação entre escola e família.

Os elementos da gestão compartilhada nas escolas do GR não foram observados nos relatos dos gestores que compareceram ao GF (dos oito gestores que confirmaram presença no dia anterior à realização do GF, somente quatro compareceram).

O próximo tópico abordará a relação da EMGR e do GRG com a figura do Acompanhante Escolar, profissional da SMED que monitora os alunos com baixo desempenho e orienta as escolas municipais em seu processo.

### **2.2.2 A relação da EMGR e dos gestores do GRG com o Acompanhante Escolar**

Quanto ao posicionamento da equipe gestora sobre a figura do Acompanhante Escolar na escola, nota-se que há um consenso nas falas da gestão escolar e da gestão pedagógica referente ao desempenho desse profissional:

Não foi uma experiência positiva, pedagogicamente foi um trabalho muito limitado, não tínhamos clareza sobre o que o acompanhante fazia na escola. Se a sua função era apenas trabalhar a questão burocrática, pode até que tenha sido feito. Mas pedagogicamente, não foi bem focada e definida. (ex-diretora, entrevista cedida em 18/03/2013);

Eu queria muito uma acompanhante como uma pessoa pra agregar mais as nossas ações, para ajudar. E eu via a acompanhante como só para cobrar, a parte burocrática, eu não achava que ela envolvia muito com a parte pedagógica. Tanto é que alguns professores não viam a presença dela na

escola com bons olhos, entendeu. Eu acho que poderia fazer mais, sabendo das dificuldades, porque era um turno muito complicado. (ex-coordenadora pedagógica 1, entrevista cedida em 15/03/2013).

Ela cobrava muito da gente o planejamento. Não estou falando que não tinha que planejar, mas havia outras coisas a trabalhar, de aproximar do professor, ver com eles as necessidades. O próprio grupo de professores também tinha resistência a essa pessoa, havia um excesso de cobrança. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013);

A ex-coordenadora 2, relatou que houve um confronto entre a direção e a Acompanhante Escolar, causado pela resistência dos professores em substituir, em sala de aula, os professores faltosos. É uma prática na RME-BH a substituição de professores faltosos por professores que se encontram em horário de estudo para que os alunos não fiquem sem aula. Segundo a coordenadora, para resolver tal questão a equipe gestora teve que criar estratégias de forma que os professores aceitassem mais tranquilamente o que estava sendo proposto pela acompanhante:

Houve até um embate feio entre o acompanhante e a direção uma vez, porque os professores do 3º ciclo têm uma resistência com a substituição, mas aí o que a gente fez foi organizar o horário de forma que eles davam 15 aulas e a 16ª era a substituição. (ex-coordenadora pedagógica, entrevista cedida 2 em 20/03/2013).

A coordenadora pedagógica 2 relatou, ainda, a dificuldade que a coordenação tinha em se reunir com a Acompanhante Escolar. A escola por um bom período ficou sem professor de Geografia e, na maioria das vezes era a coordenadora que estava em sala de aula desenvolvendo alguma atividade com os alunos. Dessa forma, a conversa ficava restrita à direção da escola.

E aí a gente tinha dificuldade até para sentar com ela porque pegamos um período na escola que ficamos um tempão sem professor de geografia e toda vez que ela chegava normalmente quarta feira, estava todo mundo substituindo, a coordenação inteira. E ela sempre cobrando, gente eu preciso sentar com vocês e não tinha jeito, ou a gente sentava com ela e deixava os meninos sozinhos ou a gente não sentava com ela e ia atender os alunos que é o que a gente fazia na maioria das vezes. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Observa-se que havia um desencontro do Acompanhante Escolar com os atores da escola (gestores escolares e pedagógicos) prejudicando uma atuação mais incisiva no processo pedagógico.

Em relação à figura do Acompanhante Escolar, há divergências de opiniões entre os professores entrevistados. Dois deles revelaram que a atuação desse profissional deixava a desejar sobre o ponto de vista do apoio pedagógico:

A AE estava preocupada só em resultado. Ela nunca propôs uma ação pedagógica. Nós fazíamos da forma que sabíamos fazer. No dia a dia não havia nenhuma ação pedagógica! A gente às vezes chamava a Acompanhante até a sala para mostrar que os alunos não estavam querendo nada, mas ela não ajudava muito. Então não houve nenhuma ação pedagógica, não é? (professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

A AE eu não achei muito eficiente. Ela cobrou mais do que ajudou. Faltou mais eficiência no pedagógico, trabalhou pouco com o grupo de professores. A ideia que ela trouxe, o grupo de professores já praticava. Eu acho que ela não tem muito tempo porque ele também trabalhava acompanhando outras escolas. (professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

As professoras de Educação Física e História tinham uma posição contrária a dos demais professores. Para a professora de educação física a AE “era muito presente, exigente fazia o papel dela. Se reunia com os professores, com os alunos problema, com as famílias também. Então ela era muito presente”. (professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013). A professora de história se referiu à atuação da acompanhante no ano de 2012 nos seguintes termos:

Ela sempre procura sentar com os professores. O ano passado procurava saber como a gente estava. Ia à sala conversava com quem estava com mais dificuldade. A ação era positiva, mas às vezes ela estava mais perto da coordenação e direção. Ela ajudava em relação à interferência em sala de aula, mas ela não era muito afetiva não. (professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Observa-se que os professores não tinham uma percepção clara da atuação desse profissional na escola. Para os professores cujas disciplinas são avaliadas no Avalia-BH, língua portuguesa e matemática, o AE atuava mais na cobrança da melhoria dos resultados dos alunos com baixa proficiência que no apoio pedagógico junto aos professores com vista a encontrar uma melhor forma para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Segundo os relatos, a AE não tem dado apoio pedagógico esperado aos alunos com déficit de aprendizagem, tanto nas escolas do GR quanto na EMGR. É perceptível que o referido profissional não possui perfil adequado para a função restringindo-se muitas vezes à função de cobrança de resultados, similar à figura do

inspetor no Estado, do que ao apoio pedagógico para que os resultados fossem consequência desse apoio, talvez por não estar preparado para lidar com alunos com baixo nível socioeconômico e mais carentes. Nesse sentido, a gestão pedagógica da EMGR foi mais autônoma criando inclusive mecanismos interessantes como a implantação de um novo formato de Conselho Escolar tendo a questão da aprendizagem dos alunos como foco central, não esperando a intervenção desse profissional.

A próxima seção abordará a relação da escola com a comunidade escolar, verificando como esse autor está contribuindo na melhoria da qualidade escolar do seu filho e conseqüentemente da escola.

### **2.2.3 A relação família-escola no contexto do GRG**

De acordo com Castro e Regattieri (2010), para que haja uma boa interação entre família-escola, torna-se necessário que a escola identifique as condições de cada família para que possa negociar de acordo com os limites e possibilidades melhor ação conjunta e não exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não podem oferecer.

Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos. (CASTRO; REGATTIERE, 2010, p. 42).

Nesse sentido, as escolas situadas em regiões com alta vulnerabilidade social precisam criar estratégias para trazer a família para dentro da escola como parceira visando uma ação mais eficaz no aprendizado de seus filhos, tendo o cuidado de não atribuir o baixo desempenho de seus alunos somente às suas condições socioeconômicas.

A pouca participação da comunidade escolar, ou mais especificamente da família, na vida escolar do aluno, constitui um grande problema tanto nas escolas do GR como na EMGR. Entretanto, a equipe gestora da EMGR lida com essa questão, da não participação dos pais, criando estratégias para aproximação da família como, por exemplo, atendimento aos pais em qualquer turno de acordo com a sua disponibilidade de horário.

É preciso dividir as responsabilidades. Se eles não pudessem vir de manhã, que viessem à tarde ou à noite. Foi uma das coisas que nos ajudou a cercar essa família para que eles viessem para a escola. Estava tudo registrado lá. Por exemplo, se a gente convocava um pai para uma reunião e ele não comparecia, “então o Sr. pode vir que horas?”. Aí deixava com o diretor da noite tudo referente a esse aluno, para ser conversado com o pai. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Conforme demonstrado pela autora, a participação da família na vida escolar de seu filho é de fundamental importância para o desenvolvimento de seu processo cognitivo, refletindo em uma maior probabilidade de sucesso escolar. A ausência da família na vida escolar dos filhos é um dos problemas enfrentados pela escola para melhorar a qualidade da educação.

Embora tenha ficado evidente, na fala da equipe gestora, que a comunidade participava das atividades da escola, a relação teria sido construída pelas gestões anteriores baseada em uma relação de compensação, conforme a professora de educação física:

A participação é quase nenhuma. Só é alta quando as reuniões oferecem alguma coisa para os pais, como por exemplo, sortear uma cesta básica. Então eles participam. Se não há nada a ganhar o índice de presença é baixa. Então se o aluno vai ganhar o kit escolar, eles comparecem, mas se o assunto é o aluno com nota baixa ou está dando trabalho na escola, pouquíssimos vem. Então a coordenação e a direção tem que ficar em cima para eles poderem comparecer, se não a maioria não vem. (entrevista com a professora de educação física em 18/05/2013).

Observa-se que a comunidade participava porque era atraída pela escola com possibilidade de ganhar algo, era enraizada a cultura do sorteio como forma de atraí-la para a escola. Entretanto, havia uma inquietação da nova gestão em mudar essa cultura.

Apesar da prática de sorteios realizada pelas gestões anteriores, a coordenadora pedagógica 1 relata que um fator facilitador para construção da boa relação com a comunidade, foi o fato de ela ter sido professora de muitos pais de alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Para resolver esse problema: levar os pais para a escola por meio de prêmios, a equipe gestora lançou uma campanha a fim de conscientizar os pais sobre o direito deles de se ausentarem do trabalho para acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Para isso, a equipe criou a ficha registro da situação do aluno

como ferramenta para o diálogo com os pais ou responsáveis e as boas relações da escola com lideranças comunitárias.

Uma das estratégias utilizada pela equipe gestora para conscientização da importância da participação da família na vida escolar de seu filho foi a de recorrer ao amparo legal, mostrando que sua participação estava prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente:<sup>14</sup>

A escola começou a mostrar que era um direito legal dos pais saírem do trabalho para ir à escola quando chamados, que eles estavam amparados pelo estatuto da criança e do adolescente. Começamos a cercar a família com esses argumentos. Começamos a jogar para eles responsabilidades, porque a educação não é responsabilidade somente da escola. É escola e família. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A equipe gestora utilizou-se de várias estratégias a fim de garantir o comprometimento da família no processo educativo de seus filhos, uma delas foi a criação de uma ficha de registro com as ocorrências de cada aluno. Tal procedimento tinha como objetivo subsidiar a conversa com os pais em qualquer turno, pela direção ou coordenação pedagógica, atendendo, assim, a disponibilidade dos mesmos.

É preciso dividir as responsabilidades. Se eles não pudessem vir de manhã, que viessem à tarde ou à noite. Foi uma das coisas que nos ajudou a cercar essa família para que eles viessem para a escola. Estava tudo registrado lá. Por exemplo, se a gente convocava um pai para uma reunião e ele não comparecia, “então o Sr. pode vir que horas?”. Aí deixava com o diretor da noite tudo referente a esse aluno, para ser conversado com o pai. (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

O mecanismo criado pela equipe gestora para garantir a participação dos pais, de acordo com a sua disponibilidade, constitui uma estratégia de conscientização, atribuindo também a eles a responsabilidade pela educação de seu filho. Torna-se imprescindível a presença da família na escola, tendo em vista a necessidade de conhecer o contexto extraescolar do aluno.

A boa relação com a comunidade escolar foi outro ponto destacado pela direção. Segundo ela, a escola participava de várias atividades junto à comunidade e conhecia todas as lideranças, sendo aliada nas reivindicações para a limpeza

---

<sup>14</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabelece em seu Art. 54 parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

pública, para a montagem do processo da “Vila Viva”<sup>15</sup>, além de propiciar articulações para reivindicações com várias secretarias, dentre elas a Secretaria de Educação: “era uma relação muito estreita com a comunidade e a confiança era o norte”. (Ex-vice-diretor, entrevista cedida em 18/03/2013).

Nos últimos dois anos, a equipe gestora revelou que já havia superado a etapa de conscientização e que a comunidade (pais) estava presente na escola como parceira. Mas a equipe relata que tem ciência de que é um trabalho contínuo e a participação tem sempre como melhorar, a professora de matemática considera ser o maior desafio:

O nosso maior desafio é conseguir que a família desperte para colaborar com a escola, porque a responsabilidade é deixada na mão do professor, se o aluno aprendeu ou não aprendeu. Quando os pais ajudam os filhos eles melhoram, quando se descuidam eles pioram. O professor é sozinho na sala com quase 40 alunos. Há muitos alunos que estão na escola porque a família mandou por causa da bolsa escola, mas nato tem interesse pra nada. (Entrevista com a professora de matemática em 18/05/2013).

No que se refere à participação da família no período de 2007 a 2011, os professores da EMGR revelaram que houve uma pequena melhora na participação da família nesse período devido ao movimento realizado pela equipe gestora.

A comunidade sempre participava de alguns projetos que eram realizados aos sábados. A escola sempre esteve aberta a Comunidade. Entretanto, em reuniões com pais no grupo de trinta alunos apareciam só sete pais. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Ela participava quando tem algum evento que oferece alguma coisa para a comunidade: lanche, entrega de material. Mas pra saber do aluno, não. Nas reuniões vêm muitos pais. No grupo de trinta vêm sete pais. (Professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

A professora de história se posicionou contrariamente às suas colegas, revelando que a família tinha uma boa participação nas reuniões: “eles participavam, das reuniões de pais sempre que solicitados. Acho que tinham participação bem

---

<sup>15</sup> Vila Viva é um projeto que realizou um estudo aprofundado da realidade das vilas e favelas de Belo Horizonte, com participação direta da comunidade. Este projeto é realizado em três etapas: levantamento de dados, elaboração de um diagnóstico integrado dos principais problemas da área em estudo e, por último, definição das prioridades locais e das ações necessárias para atendê-las. O Vila Viva engloba obras de saneamento, remoção de famílias, construção de unidades habitacionais, erradicação de áreas de risco, reestruturação do sistema viário, urbanização de becos, implantação de parques e equipamentos para a prática de esportes e lazer. Após o término da urbanização, a área será legalizada com a emissão das escrituras dos lotes aos ocupantes.



maior do que nas escolas que já trabalhei.” (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Tendo em vista as características da comunidade escolar em que estão inseridas as escolas do GRG serem muito semelhantes e elas compartilham das mesmas necessidades, como espaço de convívio social, atividades culturais e lazer, a comunidade escolar vê a escola como um espaço para suprir tais necessidades:

Nessa questão de acessibilidade à cultura também lá, é a mesma coisa! Escola B no entorno não tem nada mais! Então lá, é uma espécie de shopping, porque funciona sábado e domingo, escola aberta. Todos os eventos da comunidade são realizados lá: reuniões de associação de bairro, da igreja católica, dos evangélicos, encontro de casais, todos os espaços que a gente tem, a gente disponibiliza. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Embora a comunidade contasse com o espaço da escola, a gestora da Escola B relatou a dificuldade que ela tinha de participar das atividades pedagógicas da escola e da imagem negativa da escola perante a comunidade.

A escola nunca teve boa fama no bairro e, a gente tem penado, Nossa direção foi nova. Agora é o segundo ano. Então assim, era a pior reputação possível. Os botequins das esquinas falavam que a escola era um lixo, que as pessoas eram ruins, que os professores eram péssimos e, na verdade, foram coisas acontecidas no início, quando ela foi implantada. E, realmente, ela era uma fuzarca. Até pela estrutura dela não era boa, e ficou isso, no imaginário da população lá da comunidade. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da Escola B comenta ainda que vem trabalhando para mudar a imagem da referida escola perante a sua comunidade escolar. Que a atuação do colegiado escolar está sendo fundamental nesse processo de (re)construção dessa nova imagem e para buscar a participação da família no processo escolar de seu filho.

Os gestores do GR revelaram a dificuldade de participação da comunidade escolar, segmento família, nas atividades pedagógicas:

A gente faz uma assembleia de pais de uma escola de 1.300 alunos e aparecem lá 50 pais, no máximo, querendo ser otimista. Então, trazer essa comunidade, pra realmente às questões pedagógicas, não é muito fácil, para ser parceiro nosso. A gente tem casos e casos de pais negligentes que a gente nem conhece, ele vai lá um dia, faz a matrícula e nunca mais a gente vê. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da Escola B relata que vem tentando várias alternativas para ter a presença da família nas reuniões pedagógicas. Entretanto, revela que a escola se sente sozinha e responsável no processo educativo de seus alunos.

E ai agora, o que a gente tem feito, se atualizando, porque a gente, primeiro, fazia o primeiro ciclo todo, aí juntava aquele tanto de professor com os alunos e tal, mas não estava dando certo. Agora a gente esta fazendo por sala, cada um dia tem um tempo, a gente tá fazendo a noite, de manhã reunião com os pais, por que a gente precisa deles dentro da escola, os pais com os filhos dele são ausente e deixa pra escola o papel que antes era da família. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Apesar da percepção da não participação da família na escola, a gestora da Escola B relatou ter uma boa relação com os demais atores de sua comunidade escolar.

A gente tem essa parceria muito grande. A escola é uma referência pra tudo. É um bairro que não tem nenhuma área de lazer. Então a escola serve pra igreja, serve "pro" basquete, "pro" Fica Vivo, Tudo, tudo! Então a escola é como se fosse o shopping do local. Em função disso, a gente criou um vínculo muito grande com a comunidade. A nossa escola não tem "pichação", os meninos gostam da escola, eles respeitam a escola, a comunidade procura a escola sempre, contam com a escola: "Ah meu filho vai casar, posso fazer a festa de casamento na sua escola?", é pra tudo mesmo! Os nossos eventos a festa junina, a festa da família é assim, um porto de gente, é lotado, lotado, ou seja, a comunidade é parceira da gente, e eu acho que isso tem contribuído muito pra gente ir construindo essas relações e desenvolvimento dos alunos também, a gente tem preferência nisso. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da escola C socializou a estratégia utilizada pela sua escola para atrair a comunidade e que, segundo ela, tem tido um resultado positivo no fortalecimento da relação família/escola.

Tem um certo desafio também! Quando a gente consegue um movimento maior da entrada dos pais, é nos movimentos da entrega de Kit. Nós unimos a assembleia, com a entrega do Kit e, ai nós tivemos uma assembleia lotada. Fizemos a assembleia primeiro para depois ter a distribuição do Kit. Então até o final da assembleia, nós conseguimos passar tudo que foi da organização, da avaliação do ano anterior. Juntamos uma serie de coisas nessa assembleia, em função da entrega do kit. "tô" até pensando agora, quando chegar o uniforme, o uniforme vai ser entregue também numa assembleia (risos), pra gente conseguir falar da organização da escola, das regras, das normas, dos deveres, dos direitos, num momento desses, por que é quando você agrega. (Gestora da Escola C, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora D revelou a boa relação da sua escola com sua comunidade escolar.

Bom, lá na Vila Cemig a relação com a comunidade, ela é muito próxima. Assim, é com a escola também, como a sua (Escola B). Tem um respeito

muito grande da comunidade pela escola. O pessoal fica surpreso que não tem pichação. Os cuidados com aquele prédio e o reconhecimento daquele espaço, como espaço deles, também, abertos aos finais de semanas e utilizados. (Grupo gestora da Escola C, grupo focal realizado em 09/04/2013).

No que tange à participação da comunidade escolar nas escolas do GR, nota-se que há uma diferenciação nas falas dos gestores, ou seja, a participação dos outros atores é considerada positiva, já em relação à participação da família, ela é considerada incipiente.

Embora a participação da família esteja muito aquém do desejado, considerando que a participação na vida escolar tem uma relação direta com a melhoria do desempenho, observa-se que as escolas que compõem o GR da EMGR e a própria EMGR têm uma boa parceria com os outros atores da comunidade como: associações, instituições religiosas, posto de saúde, no que se refere à utilização do espaço físico da escola. Entretanto, é perceptível o diferencial apontado pela equipe gestora da EMGR em relação à participação ativa da escola como um espaço de mobilização social graças ao bom relacionamento com as lideranças comunitárias, nas reivindicações de melhoria para comunidade local.

Cabe ressaltar que a participação da família teve um destaque relevante na fala dos professores como sendo o maior desafio da escola: “eu não via grandes problemas nesse período, mas ainda é um grande desafio ampliar a atuação dos pais na escola”. (Professora de História, entrevista cedida em 18/05/2013).

A participação da família é muito pequena nas escolas do GRG, o que não implica que não seja feito um trabalho constante para melhorar essa participação. A equipe gestora da EMGR criou mecanismos para atrair a comunidade para a escola, um deles foi conscientizar a família de que a sua participação estava prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa estratégia permitiu que os pais percebessem que poderiam reivindicar, em seus locais de trabalho, o direito de estar na escola quando convocados, o que viabilizou uma maior participação deles na escola. Outro elemento que facilita a relação família-escola na EMGR é o desenvolvimento de projetos tanto coletivo que envolve a participação da comunidade escolar, o “Mama África” e, como interdisciplinar, o projeto de viagem. Tais iniciativas não foram captadas durante a realização das entrevistas nas escolas do GRG.

O próximo tópico abordará a questão do Clima Interno da EMGR em comparação ao seu GR segundo a percepção dos atores envolvidos na pesquisa.

#### **2.2.4 O clima interno da EMGR em comparação com o GRG**

Não sendo propósito desse estudo aprofundar nas discussões de Clima Escolar, adota-se a denominação Clima Interno como sendo a organização do ambiente escolar, ou seja, a existência ou não de um clima propício ao ensino/aprendizagem, de acordo com Soares. A consolidação de um ambiente propício para estudo, citado em entrevista pela equipe gestora da EMGR, enquadra-se dentro de aspectos do “Clima Interno” sendo destacado por ela como sendo o seu “maior desafio” da gestão, o que não é percebido nas escolas do GR onde ainda os problemas com a disciplina escolar faz com que as escolas percam grande parte do seu tempo resolvendo esses problemas deixando de focar no planejamento de ações pedagógicas mais assertivas para garantir a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem. No decorrer deste tópico, a expressão clima escolar aparecerá nas falas dos gestores entrevistados, ressalta-se que esta expressão aqui é tratada como clima interno.

Entretanto, é um desafio que não é de responsabilidade somente da gestão. Segundo Coelho e Linhares (2008):

Deve-se ter em conta que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os gestores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente escolar, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 4).

A equipe gestora aponta, como sendo grande desafio, o estabelecimento de um bom clima escolar: fazer com que a escola tenha um bom ambiente escolar; alunos aprendendo com tranquilidade, sem tumulto nas salas de aula; atitudes firmes com ações e comportamentos coerentes por parte dos professores, gestores e os próprios estudantes, buscando um bom desempenho escolar; o comportamento do professor em sala de aula, sua forma de conduzir a aula, de dar espaço à participação dos alunos, à maneira como exige disciplina, sua presença, a exigência com os deveres e a sua correção em sala de aula, a participação da família na

qualidade da aprendizagem dos alunos, são desafios da escola para buscar um clima favorável à qualidade da aprendizagem dos alunos.

Pelas razões citadas pela equipe gestora, nota-se que um ambiente escolar favorável realmente pode fazer a diferença no aprendizado dos alunos. Esse ambiente estabelecido na escola, segundo a equipe gestora da EMGR era de bagunça, muita briga entre os alunos, muito barulho e, conseqüentemente, muito desgaste físico e mental dos professores e demais funcionários da escola. Fazia-se necessário tomar medidas mais enérgicas para o estabelecimento do que chamaram de “clima de estudo”:

Ai a gente meio que pegou pesado na disciplina dos alunos, porque eu não acredito *numa* aprendizagem no meio de uma bagunça, não. Eu acho que tem que ter uma harmonia, um silêncio, um ambiente de estudo, mais consciente, com a participação dos alunos. Ai a gente começou a chamar muito os pais na escola, pra falar dessa disciplina, desse compromisso com o ensino, com a aprendizagem. E nós começamos também a fazer muita reunião com os alunos, separando em blocos na cantina e, convidávamos os pais. Então era uma reunião conjunta, dos alunos com os pais, o que ajudou bastante. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Observa-se que havia um trabalho integrado em torno da questão disciplinar, envolvendo toda comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais profissionais da escola). Um trabalho sistemático de conscientização, com diálogo permanente, atitudes firmes e muitas reuniões.

O maior desafio desse período foi despertar o interesse dos “meninos”; evitar a bagunça porque a gente tinha mesmo os alunos que não faziam nada dentro da sala. Hoje em dia a gente ainda tem menino assim. Mas desde que eu cheguei aqui isso melhorou muito. Antes eram tantos “meninos” que nem tiravam a mochila das costas. Então o projeto foi despertando e a gente falava com eles que para participar da culminância eles teriam que participar dos projetos e valorizar o estudo, O nosso desafio é um desafio constante! (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Para os gestores do GRG o problema estaria relacionado à indisciplina que acaba causando interferência negativa no ambiente escolar e ainda que tais atitudes perdurem não só no nível de alunos, mas também de professores. Esses, muitas vezes, demonstram uma postura pouco colaborativa a fim de melhorar o ambiente escolar.

A gestora da escola A relata a dificuldade vivenciada por ela, quando era professora da escola, em relação ao clima ruim que havia entre o corpo docente, na gestão anterior à sua.

A escola vem de uma história muito interessante. No 1º, 2º ciclo e 3º ciclo era uma rixa, uma briga, era uma coisa horrorosa. A sala dos professores tinha duas mesas, separavam as mesas com os armários. O grupo de cá ficava com as pessoas do 3º ciclo, o grupo de lá fica aqui, falava mal do da daqui, você não tem noção! (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Na sua gestão a maneira que encontrou de resolver esse “clima” entre os professores foi de conquistar individualmente cada um deles.

O “clima escolar” é pesado! A gente tenta. A gente faz um agradinho, um elogio, uma coisa pra ver se levanta o astral das pessoas, A gente tem tentado buscar uns agradinhos, por que quem não quer um agrado, Mas nesta questão, ainda tem umas panelinhas. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da Escola A informou que a rivalidade entre os professores era acentuada na eleição para diretores com surgimento de várias chapas. Isso acabava gerando um desconforto que prevalecia após a eleição. Atualmente, o clima entre seu corpo docente do 1º, 2º e 3º ciclo melhorou muito a partir do momento em que os nomes dos candidatos à direção da escola passaram a ser escolhidos em consenso com os três ciclos.

Durante a eleição de diretores as chapas são sempre compostas com um acordo que a gente fez junto com o representante do 1º e 2º ciclo e representante do 3º ciclo pra não ter mais isso. Assim, levou um tempo para o professor, “pro” mediador, várias reuniões, várias, várias, várias.. E aí, a gente vem tentando garantir essa parte que a gente conquistou lá, nenê! E assim, em relação ao que já foi, agora é maravilhoso. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da escola B revelou que também passou por uma situação similar em relação aos relacionamentos internos entre os docentes de sua escola. Para resolução de tal situação optou por melhorar primeiramente essas relações. Dessa forma, contratou uma equipe de psicólogos especializados em relações interpessoais, com a verba do Projeto de Ação Pedagógica. Ela afirmou “estar satisfeita” com o trabalho realizado pelos respectivos profissionais que atualmente

há uma postura de respeito entre os professores e uma postura mais colaborativa entre eles.

A gestora da escola A achou interessante a alternativa encontrada pela gestora da escola B de buscar ajuda de profissionais especializados para resolução de um conflito interno utilizando a verba do PAP:

Essa sugestão que ela deu de buscar uma ajuda fora, redirecionando a verba do PAP justamente pra isso, pra tratar das relações e, sem isso aí a gente não vai caminhar, não vai. Gente, isso aí é muito complicado... é muito, muito, muito, eu acho que é o maior desafio, atualmente na escola, é isso. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Já a gestora da escola C acredita que o seu problema é o mesmo revelado pelas gestoras A e B e coloca que o problema em relação à aprendizagem está centrado na postura de alguns professores do terceiro ciclo o que acaba por contribuir por uma indisciplina por parte dos alunos.

A gente precisa não só envolver os alunos do terceiro ciclo nessas ações, como a gente tem que fazer um trabalho mais específico com os professores. Nós temos no terceiro ciclo da escola, um grupo de professores, que não é a maioria, um descomprometimento muito grande por parte de alguns professores e devido: "Ah!!! eles não querem nada mesmo, eles são muito bagunceiros!". Então nosso desafio agora é cobrar uma ação mais, não só com os estudantes, uma ação com professores do terceiro ciclo. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Outros pontos apontados pelos gestores do GR que interfere no processo de aprendizagem estão relacionados à falta de novas práticas pedagógicas por parte dos professores e a falta de um bom relacionamento afetivo. Esses têm sido fatores de desmotivação dos alunos em participar das aulas, refletindo, dessa maneira, na indisciplina.

E eu vejo um problema, por exemplo, a questão da disciplina no 3º ciclo passa pelo professor, pelo tipo de aula que ele dá, pelo tanto que ele consegue envolver o aluno. Sabe por quê? A gente tem que atualizar, a gente tem que ser próximo do aluno, você tem que cativar. Então, você não pode ser simplesmente um transmissor. Tem que ter uma afinidade, tem que ter uma relação mais legal. Eu acho que a indisciplina passa por aí. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da Escola B relatou outra situação que tem vivenciado na sua escola: a falta de cooperação, integração e respeito entre os professores, principalmente, no 3º ciclo, como um problema que necessita de uma atenção, pois interfere no processo de aprendizagem.

É muita panelinha, cada “equipezinha” trabalha no seu grupo: “O que eu fiz, é meu, eu não vou te emprestar a minha Planilha não, você não faz parte da minha equipe. O que tá olhando o que eu estou fazendo aqui? Eu não vou te emprestar não!”. Tem isso! Então, um acirramento, dá pra perceber e, além disso, e que se ficou mais claro na última reunião que a gente teve, foi sexta feira, e a gente conseguiu juntar o grupinho lá, pessoas nulas, professores que não são ouvidos. Eles levantam a mão, começam a falar e tem gente que ignora, sai andando, deixa a pessoa falando com a parede, no “vácuo mesmo, fica no vácuo”! E aí, você começa a perceber, que os professores também estão precisando de ajuda, eles não conseguem se comunicar entre os seus. Portanto, como farão com os alunos. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Já a gestora da Escola C relatou que a dificuldade enfrentada por sua gestão ao assumir a gestão em 2012 foi a resistência de um grupo de profissionais da escola em aceitar a nova direção legitimamente eleita pela comunidade escolar, foi um grande desafio da gestão.

O “clima escolar” foi um desafio que a gente assumiu no ano passado, Porque era uma questão mesmo de tentar, lidar, legitimar a escolha que a comunidade tinha feito, As pessoas que poderiam continuar na coordenação não quiseram. Foi o começo do boicote a nova direção. A gente tentou, sensibilizou. Alguns pediram transferência, então, o ano passado, realmente, era um clima muito complicado. Esse ano trocou a coordenação. Já arrumou outras pessoas que estão vindos pra experimentar a coordenação. Aí a gente está em processo de construção, sabe dessa validação da direção. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Observa-se nesse tópico que os gestores do GR apontam como sendo um dos fatores motivadores da indisciplina no 3º ciclo a postura descompromissada de alguns professores em relação ao planejamento das aulas, desestimulando, dessa forma, a participação dos alunos.

O “clima interno” observado na EMGR caracterizou-se como outro ponto de grande relevância em comparação às escolas que compõem o seu grupo de referência. A gestão possui um clima de estudo, ou seja, um ambiente adequado à aprendizagem, sem problemas disciplinares, e com pouca rotatividade de professores, o que contribui para um ambiente de estudo mais adequado. Um trabalho árduo e contínuo, segundo os relatos, que exigiu atitudes firmes juntos aos alunos e às famílias.



A próxima seção trará uma abordagem à apropriação dos resultados do Avalia-BH em língua portuguesa e matemática pelos professores do final do terceiro ciclo, bem como das ações pedagógicas específicas para este ano de escolaridade.

### **2.2.5 A apropriação dos resultados do Avalia-BH e as ações pedagógicas para o 3º ciclo**

O Avalia BH é um sistema de avaliação composto por dois programas: Avaliação Externa cujo objetivo é de avaliar o sistema educacional do município e a Avaliação Diagnóstica, interna, de auxílio do professor para direcionamento de suas ações pedagógicas. Entretanto, a avaliação acaba por chamar à responsabilização todos os atores envolvidos no processo educacional: a secretaria com os seus diversos programas e gerências, a gestão (escolar e pedagógica), os professores e os demais profissionais da educação.

Os gestores do GR relataram que o Avalia-BH funciona muito bem no 1º e 2º ciclo. O mesmo não acontece com o 3º ciclo em que os professores tem tido uma postura descomprometida com essa avaliação. Ponderam ainda que esses alunos encontram-se em uma fase difícil, a adolescência, e, se não houver um trabalho por parte dos docentes em torno da importância desse programa, dificilmente os alunos farão com seriedade ainda por ser um instrumento de avaliação que não é contabilizado na avaliação interna.

Eu vejo que o 1º e 2º ciclo aceita bem. Faz esse trabalho com calma, pensando, desenvolve, planeja suas aulas baseada nas capacidades, faz tudo direitinho. O 3º ciclo, já não é lá essas coisas. Então, eu acho que os próprios alunos fazem a prova como qualquer coisa, eles não valorizam: “Ah não vai valer ponto?”, o professor “Não vai valer”, então não valorizam. Tem menino que vai lá e com cinco minutos acabou. É um retrato do que é o 3º ciclo na escola. (Gestora da Escola A, grupo focal realizado em 09/04/2013).

Observa-se que na fala da gestora da escola B que não há uma conscientização por parte dos professores sobre a importância da avaliação sistêmica.

Eu sou formada em letras e minha aula era de Inglês, não tinha nada a ver, mas eu explicava, gente isso é pra saber o que vocês sabem, o que vocês precisam melhorar, isso é um instrumento maravilhoso “pra” você melhorar, então, assim, tinha aluno que fazia em cinco minutos, mas a maioria conseguia. Então assim, eu dava a minha contribuição, mesmo eu não sendo da disciplina. (Gestora da Escola B, grupo focal realizado em 09/04/2013).

A gestora da escola C expõe sua insegurança em relação aos alunos com deficiências na devolutiva dos dados do Avalia BH.

Lá na escola também tem um pouco disso, o 1º e 2º ciclo aceitam melhor, o 3º ciclo tem mais resistência. Agora, nós temos uma questão que a gente até está pensando em alguém pra ir lá pra conversar melhor sobre isso com a gente, com os professores, que é as turmas que tem meninos de inclusão. Se a gente está numa escola inclusiva, ainda estamos numa escola inclusiva, a gente tem essa questão dos dados, do resultado lá de ter um aluno de inclusão, um aluno com mais dificuldade, dele levar a turma pra baixo. Tive muita dificuldade de discutir isso com o grupo de professores. (Gestora da Escola C, grupo focal realizado em 09/04/2013).

No geral, observa-se que os professores do 3º ciclo têm certa resistência ao Avalia-BH tanto no que se refere a avaliação diagnóstica (interna) quanto a avaliação sistêmica (externa). Em relação aos gestores do GR, nota-se certa desinformação sobre o impacto do desempenho dos alunos com deficiência na proficiência média da escola.

Quando a equipe gestora foi abordada sobre o Programa Avalia-BH, ela relatou que o primeiro passo foi o convencimento de si mesma de que a avaliação era necessária, uma vez que era a visão do sistema o olhar de fora para dentro da escola. Para esse processo de percepção da avaliação externa, o primeiro passo foi conhecer o Programa e os motivos de sua implantação. Buscaram para isso informações junto à Secretaria de Educação, as Gerências Regionais e aos Acompanhantes Escolares. A equipe revelou ainda que estava presente em todos os espaços de discussão da referida avaliação, como fórum de formação, encontros regionalizados, reunião de diretores e outros, promovidos pela SMED cuja temática era a avaliação externa e a diagnóstica do Avalia-BH.

Depois de *vencida* essa fase, já convictos dos benefícios que o Avalia-BH traria no processo de melhoria da qualidade da educação praticada na escola, como por exemplo, a emissão de relatórios destacando informações sobre a habilidade consolidadas ou não dos alunos, foi realizado um trabalho de conscientização junto aos professores sob a alegação de que para ocorrer qualquer melhoria na aprendizagem era necessário conhecer os alunos.

A EMGR criou estratégias visando garantir um clima favorável para a realização da avaliação:

Tínhamos que conhecer os nossos alunos. Então, a direção juntamente com a coordenação e professores, começamos a chamar a família e explicávamos sobre as avaliações, fazíamos uma parceria com a escola integrada, pois no dia que tinha avaliação não teria atividade da escola integrada. Então, criamos um clima de que realmente nós estávamos em avaliação. (Ex-coordenadora pedagógica 1, entrevista cedida em 15/03/2013).

Conforme relataram as coordenadoras pedagógicas, nos primeiros anos do Avalia-BH havia certa desconfiança, por parte dos professores, em relação ao objetivo dessa avaliação. Não sabiam bem ao certo para que ela veio e qual era sua finalidade. Isso gerou alguns reflexos negativos no momento da aplicação das provas, como por exemplo: os alunos faziam avaliação sem muita seriedade em um tempo muito reduzido. Isso pode ter refletido como um dos fatores de influência na baixa proficiência nessa avaliação. As coordenadoras pedagógicas relataram mudanças nos últimos três anos na postura de muitos professores em relação ao Avalia-BH, pois, começaram a reconhecer a importância do programa na responsabilização da aprendizagem dos discentes. Entretanto, alegam que alguns professores são ainda resistentes à avaliação externa, e não a reconhecem como importante instrumento.

Todas as avaliações externas, ou seja, feitas por pessoas de fora da escola, “mexe” com os professores que estão mais acomodados, que dizem: “eu já tenho muito tempo de escola, estou na hora de aposentar, etc.”. Mas é claro que também tem aqueles que querem fazer as coisas. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Quanto aos professores, esses reconhecem a sua importância no que tange ao olhar de fora para dentro da escola, como forma de ajudá-los a melhorar suas práticas pedagógicas:

Acho que o Avalia-BH avalia muito pouco da realidade mesmo. Só foca a leitura, mas ele melhorou bastante, pois quando eu entrei aqui na escola, os meninos não sabiam lidar com este tipo de prova de gabarito. Foi através do Avalia-BH que vimos a necessidade novas ideias de leitura, gincana. Quando eu ceguei só trabalhava leitura no contexto, mas com o resultado do Avalia-BH, eu comecei a criar projetos de leitura. Dei uma melhorada na interpretação de texto. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Observa-se, ainda, no relato das professoras de matemática, educação física e história, os desdobramento em ações pedagógicas após aplicação da avaliação diagnóstica na escola:

O Avalia BH ele entrava em questão de etapas 1ª, 2ª e 3ª. Então a 1ª e a 2ª que é só para diagnosticar, ela é bem simples. Os resultados, eu acho, que é para avaliar o que o professor está dando em sala. Então, eu pegava as provas e via a necessidade fazer um trabalho em cima de tudo. Isso então é uma ação pedagógica voltada para o Avalia-BH, pois há uns envolvimento dos alunos porque acabamos fazendo um trabalho com eles para que ocorra um resultado melhor depois. (Professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

Nós professores, pegávamos o resultado dessas provas e estudávamos com os alunos. Havia também a reunião para ver as dificuldades, o que eles aprenderam. Então juntávamos para fazer um planejamento das aulas, que projeto poderia ser feito com os alunos. Quando outros professores preparam as provas, a gente pode ver o que realmente estamos dando para os alunos. (Entrevista professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

Quem aplicava a avaliação eram os professores de português e matemática. Então eles pegavam as avaliações, depois aplicavam a correção com os alunos. Pegavam os resultados daquele diagnóstico e trabalhavam. Era o que eu via de ação pedagógica porque eles trabalhavam em cima das maiores dificuldades apresentadas na avaliação. (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

De acordo com os relatos, nota-se que mesmo conhecendo o sistema de avaliação do Município de BH, os professores realizavam um trabalho em relação aos resultados obtidos pelos alunos para revisão de suas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

Segundo Brooke, no processo educativo dos alunos, todos os atores envolvidos têm sua parcela de responsabilização:

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola. (BROOKE, 2006 p.398)<sup>16</sup>.

Conforme afirmado pelo autor, o desempenho do aluno é de responsabilidade de todos. Entretanto, observa-se que nas escolas do GR, a avaliação tem surtido bom efeito no primeiro e segundo ciclo no que tange aos resultados e provavelmente tem relação com a atuação do professor. O mesmo não acontece no terceiro ciclo,

---

<sup>16</sup> O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil, de Nigel Brooke, publicado no maio/ago. 2006 Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

onde se constata uma postura pouco colaborativa dos professores em relação ao Avalia BH, tanto na sua etapa diagnóstica como na externa.

Em relação à EMGR, nota-se que a equipe gestora teve um papel fundamental nesse processo em relação à avaliação. Primeiramente passou pelo processo de convencimento de si mesmos de que a avaliação era necessária, buscando informações nos espaços de formação promovidos pela Secretaria a fim de ter argumentos para vencer a resistência dos professores a essa avaliação, principalmente, do terceiro ciclo.

Dessa forma, a gestão escolar da EMGR juntamente com sua gestão pedagógica assumiu o papel de articuladores entre seus profissionais a fim de conscientizar os professores de que eles também são responsáveis pela melhoria do desempenho dos alunos. Esse trabalho teve reflexo positivo nos resultados apresentados no Avalia BH da referida escola.

Segundo relato da equipe gestora sobre as ações pedagógicas desenvolvidas após o recebimento dos resultados do Avalia-BH, a primeira ação era selecionar os alunos com baixo desempenho em língua portuguesa e matemática e direcioná-los para o projeto de intervenção, realizado no horário contra turno.

Outra ação pedagógica relevante foi o trabalho realizado com os alunos nas avaliações diagnósticas do Avalia-BH. A Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar é um dos programas do Avalia BH e é realizada duas vezes por ano, uma no primeiro semestre e a outra no segundo. Tem como objetivo subsidiar os docentes através do diagnóstico para o direcionamento de suas ações, portanto, essa avaliação é interna e foi desenhada para o professor. Já o outro programa, trata-se da avaliação de larga escala – Avaliação Externa do Desempenho Escolar. Conforme relato feito pela coordenação pedagógica, era realizado um trabalho junto aos alunos em relação à falta de compromisso na realização da prova, e, na devolutiva do instrumento era feita uma análise de questão por questão pontuando o motivo do erro constatando-se muitas das vezes que o erro estava relacionado à falta de seriedade dos alunos na realização da prova.

De acordo com a ex-diretora e ex-coordenadora pedagógica 2 da EMGR, houve um trabalho para que os alunos se sentissem também responsáveis pelo seu mau desempenho:

As provas eram devolvidas para os alunos refeitas e reavaliadas. Algumas questões eram revistas, não ficava só na aplicação não. Isso eu estou te falando, que eram só alguns professores, outros não queriam nem saber (risos), a gente tinha que ficar insistindo. Mas, as professoras de Matemática e de Português do 9º ano eram muito conscientes da necessidade do desenvolvimento deles. E o Avalia BH sempre foi um instrumento muito legal para elas. (Ex-diretora, entrevista cedida em 18/03/2013).

Foi feito de mais concreto o chamamento dos alunos, para conversar e entender os resultados. Porque às vezes eles faziam uma prova em 15 min. Foi uma coisa que nós tivemos que construir. Os professores pegavam a prova, refaziam com os alunos e refletiam sobre os erros e responsabilizam também os alunos pelos resultados [falando da etapa diagnóstica]. Mostrar para eles que o fato de fazer a prova correndo prejudicava eles também. Às vezes mandavam os resultados para os pais, alguns se manifestavam outros não. A gente passava essa responsabilidade para eles, conscientizando. Eu acho que é fundamental criar a responsabilidade pelo estudo. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Apesar da melhora nos resultados dos alunos em geral, no 9º ano, os dados apresentados estavam fora do esperado e a gestão avalia que existe um problema na base, no processo de alfabetização:

Acho que quando chega no 3º ciclo, é um resultado que não é só do 3º ciclo e, sim consequência da alfabetização, do que é trabalhado, avaliado e cobrado no 2º ciclo. A gente sabe que os alunos do 3º ciclo, têm vários fatores que influenciam na aprendizagem e uma delas é a própria idade. É uma idade, em que se você não os envolve no processo, gera muita indisciplina, muita bagunça e desinteresse. (Ex-coordenadora pedagógica 1, entrevista cedida em 15/03/2013).

Havia uma visão pré-concebida de que muitos alunos do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) não sabiam ler adequadamente e que esse era o motivo da baixa proficiência e aprendizado cognitivo nas avaliações externas, pelas diversas disciplinas. A fim de diagnosticar esse problema do 3º ciclo, saber se os alunos sabiam ou não ler, a coordenação pedagógica realizou um árduo trabalho individual com os alunos “rotulados”, criando um instrumento de entrevista em que era registrada, em uma ficha específica, a situação de cada aluno: os livros que os alunos haviam lido a capacidade de leitura oral, a capacidade de interpretação de texto, dentre outras.

Após esse processo, constatou-se que o problema poderia ser outro, mas não que não sabiam ler. O resultado foi repassado para o professor de português que tinha uma posição cristalizada, provocando uma atitude de espanto: “... *tenho que trabalhar com esse menino, porque ele sabe ler*”. Essa mesma reação também ocorreu para os alunos: “*Nossa! Estou aqui pra lê? Coisa que nunca tinha*

*acontecido comigo antes, depois que deixei de ser criança. Fazer uma leitura em voz alta pra uma coordenadora ouvir”,* comentou a coordenadora pedagógica 1.

Observa-se que a equipe gestora possuía ações pedagógicas específicas para o final do 3º ciclo com objetivo de melhorar a aprendizagem desses alunos por meio de projetos pedagógicos desenvolvidos tanto na dimensão interdisciplinar como na específica da disciplina.

Como citado anteriormente, os membros da equipe gestora da EMGR não mais se encontravam lotados na escola no período de 2010 a 2012. Somente em 2013 o ex-vice-diretor regressou para a escola como professor para lecionar a disciplina de geografia.

Em relação ao Avalia-BH, a gestão da EMGR entendeu o propósito da avaliação sistêmica e da avaliação diagnóstica implementada pela RME-BH, utilizando as referidas avaliações como chamada à responsabilização dos atores responsáveis pelo processo de aprendizagem criando mecanismos para revisão da prática de seus docentes. Já as escolas que compõem o GR não tem uma percepção clara para que serve a avaliação sistêmica e diagnóstica, o que acaba impedindo o desenvolvimento de ações com foco nos resultados.

Dentro da proposta desse estudo, a seguir será analisado o último tópico referente aos projetos escolares e institucionais como indutores da melhoria da aprendizagem dos alunos do 3º ciclo na EMGR em comparação com o seu GR.

### ***2.2.6 Os Projetos Escolares e institucionais como indutores da melhoria da aprendizagem dos alunos do 3º Ciclo na EMGR em comparação com o GRG***

Embora não fique evidente que a atualização do PPP na EMGR no relato dos professores da EMGR, constata-se uma atuação da equipe gestora da EMGR ao estímulo para o desenvolvimento de diversos projetos como forma garantir um aprendizado de qualidade aos seus alunos, o que pôde ser constatado pelo grande número de projetos desenvolvidos na escola, sejam eles de iniciativa isoladas de professores ou por área como de língua portuguesa e matemática ou projetos interdisciplinares envolvendo professores de outras disciplinas como: “Viagem”, “Drummond” e outros, e também o grande projeto integrador entre a escola e sua comunidade escolar: o Mama África.

O projeto “Aulas Passeios”, relacionado a viagens e visita a outras cidades, segundo a equipe gestora, era coordenado por um grupo composto por quatro professores (língua portuguesa, geografia, matemática e história) mais uma coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. A etapa destinada ao seu planejamento acontecia nos meses de fevereiro e março de cada ano e no decorrer do ano eram trabalhadas atividades, sob o ponto de vista pedagógico, a serem exploradas em meados do segundo semestre. A visita à cidade de São Paulo Parati e Tiradentes, com visitas a museus e outros, fizeram parte desse projeto. A coordenadora pedagógica 2 revelou ainda que conseguia despertar nos alunos um desejo de conhecer “coisas novas”:

Eles voltavam aspirando outras coisas. Essas saídas, essas novidades criaram mais estímulo. Isso ajudou demais, porque eles sonhavam com esses passeios. Essas duas professoras e a professora de geografia também elas foram fundamentais nisso. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Já fizemos um projeto como o nome “falando a mesma língua” que envolveu as disciplinas de história, geografia, ciências e matemática e língua portuguesa. Fizemos até uma apostila, que separou uma aula de cada professor *desse* para trabalhar com o projeto. A culminância dele foi lá em São Paulo. A gente trabalhou a questão da realidade linguística, A diferença do português arcaico para o português atual, as variações histórias com professor de história, variações regionais com professor de geografia. O professor de ciências o que tem nessas regiões de meio ambiente e na matemática trabalhou a questão de dados, tabelas, gráficos, geometria. Então foi um projeto muito legal. Fizemos as apostilas, acho que era custeado com a verba do PAP. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

A escola teve muitos projetos, mas o projeto Viagem foi maravilhoso. Fomos à São Paulo na sexta a noite e voltamos no domingo de manhã. Fomos a muitos lugares. Eles adoraram, aonde chegavam pediam explicações. Essas coisas pra eles são fantásticas, porque a maioria deles não sai do estado. Então pra eles foi o máximo e vi o esforço de cada para participar da viagem. (Professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

Ressalta-se que o projeto “Aulas Passeios” citado pela gestão pedagógica referia-se ao projeto “Falando a mesma Língua”, citado pelos professores, projeto esse de dimensão interdisciplinar.

O projeto Drummond “Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade” culminava com declamações do poema em várias partes da escola como: cantina, secretaria e também em outro turno. De acordo com a ex-coordenadora 2 e a professora de língua portuguesa esse projeto foi muito importante na escola por ter despertado o interesse dos alunos pela leitura:



Teve um projeto muito legal, que eu achei que os meninos desenvolveram muito, trabalharam muito a leitura, foi o projeto de “Poemas e Poesias”, que os meninos faziam com a professora de Português na sala de aula e depois apresentavam em várias partes da escola – como cantina, secretaria, coordenação. Cada ano ela trabalhava um poeta específico. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

No projeto de Drummond fomos para Itabira. Primeiro, fizemos um sarau na sala. Pedi para eles escreverem qualquer coisa de Drummond e daí que tal vocês mostrarem pra outra turma? Então eles colocaram o nome de “A poesia bate a porta”. Pedi pra direção para apresentar os trabalhos à tarde e a noite no EJA, foi muito legal! (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Segundo a equipe gestora e a professora de língua portuguesa houve um grande interesse dos alunos por esse projeto e destaca como sendo um importante fator na melhoria da proficiência dos discentes principalmente em língua portuguesa, constatado nas avaliações sistêmicas o Avalia-BH, tendo em vista que eles passaram a se interessar mais pela leitura.

Outro projeto destacado pela equipe gestora e professores do EMGR foi “Sólidos Geométricos”, desenvolvido pelo professor da área de matemática, que consistia na construção de sólidos geométricos e culminava em uma exposição, através de “*stand*”, na escola.

Segundo relato da professora, o projeto foi desenvolvido com a participação dos professores da área de matemática, ou seja, tratava-se de um projeto específico de matemática apresentando um bom resultado no nível de envolvimento dos alunos.

O projeto Sólido Geométrico eu participei. Trabalhou com desafios, problemas. Fizemos com três professores e cada um ficou com parte. Foi trabalhado o desenho geométrico, gráfico e estatística. Ele é bem legal e diferente. Os alunos este ano já estão perguntando sobre o projeto de matemática. Mas este ano estou só ajudando. (Professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

Foi destacado também o projeto “Jornalístico”, desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, envolvendo a participação de alunos de vários anos de escolaridade. Segundo o vice-diretor: “Os meninos percebiam a importância dos projetos, tendo facilidade de transitar entre eles”.

O Projeto “Mama África” é o projeto pedagógico que consolida o Projeto Político Pedagógico da EMGR tem como objetivo trazer a reflexão sobre a

população negra brasileira, o pluralismo racial e cultural nos espaços de convivência, bem como o resgate da historicidade, da identidade e da autoestima dos afro-brasileiros. Além disso, visa criar oportunidades para que toda comunidade escolar conheça a história do afro-brasileiro na construção de sua cidadania plena (EMGR, 2012). O referido projeto está ancorado numa política mais ampla de promoção da igualdade racial implantada pela Prefeitura e Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Segundo Caderno Informativo do Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial.<sup>17</sup>(PBH/SMED, 2013, p.9):

O grande desafio da atualidade é o de consolidar políticas de promoção da igualdade racial em todos os segmentos étnicos da população brasileira, com ênfase na população negra, combatendo o racismo, o preconceito, a discriminação, a xenofobia e reduzindo as desigualdades raciais nos campos econômicos, social, político, educacional e cultural.

Percebe-se na fala da coordenadora pedagógica 2 o quanto esse projeto foi e é significativo para a escola, pois ele ainda continua sendo desenvolvido, pela atual gestão. O trabalho aborda não só a questão racial, mas também a questão cultural e do conhecimento. Por se tratar de uma comunidade predominantemente negra, segundo a coordenadora, os alunos não se enxergavam como negros. Havia uma negação em relação a sua raça e cor, comenta:

Você não tem noção do que era levar esse menino no banheiro e no espelho ele não se identificar como negro. Dele olhar no espelho e falar que ele era loiro dos olhos azuis. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Colocar os alunos de frente ao espelho foi uma das primeiras atividades referente à questão étnica racial realizada na escola com os alunos da antiga 5ª série.

Foi feito um trabalho de convencimento com os alunos, com muitas conversas, até se mostrarem empolgados. A culminância da atividade consistia em

---

<sup>17</sup> A Lei nº 9934, de 21 de junho de 2010, dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Plampir) e indica a necessidade de capacitação dos servidores públicos municipais para o reconhecimento da diversidade étnica e a valorização das diferenças da população belo-horizontina, bem como da incorporação da Plampir nos programas sociais e Urbanos do município. A Secretaria Municipal de Educação, reconhecendo que o avanço dessa política está atrelado ao combate ao racismo institucional, criou em 2010, o Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial (GGPIR). Esse grupo vem desenvolvendo ações que potencializam a política de promoção da igualdade racial e dinamizam a discussão e a reflexão sobre práticas pedagógicas e a vivência no que se refere às relações étnico-raciais no cotidiano escolar e no local de trabalho.

um desfile, as meninas desfilaram com vestes africanas e os meninos com pinturas no corpo. Ao subir no palco, cada aluno tinha o seu perfil lido por uma professora. A coordenadora revela que os momentos que antecederam o desfile fora o mais angustiante que já havia passado. Após todo trabalho realizado com os alunos, caso fossem vaiados, por outros alunos ou famílias, “jogaria por terra” todo o trabalho que haviam realizado com eles, principalmente, o de autoestima.

E aí os meninos foram subindo ao palco. Foi desfilando e o pessoal foi aplaudindo, foi aplaudindo, foi aplaudindo e no final eles me carregaram para cima do palco. Fiquei tão feliz! Essa foi a primeira vez e aí nós embalamos no trabalho. Aí começamos a pesquisar a questão cultural, as comidas típicas, livros com personagens negros. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A experiência bem sucedida do projeto inicial aliada aos outros trabalhos desenvolvidos na escola com alunos do 2º ciclo como de identificação dos alunos através da literatura com personagens negros; o próprio incentivo dos gestores em buscar soluções para ampliação do projeto na escola nasceu o “Mama África” como sendo o projeto da escola. Coordenadora 2 revela ainda que o projeto foi incluído no Plano de Ação Pedagógica, tendo parte do recurso destinado ao projeto. O que significa um grande investimento na aquisição de livros, materiais para oficina, etc.

Outro ponto evidenciado na entrevista foi à participação da comunidade escolar no referido projeto. Foi relatado que o pai de uma professora foi para a escola e preparou um prato típico da culinária africana, o arroz africanês. O prato foi servido com suco de inhame, também bebida típica, para toda comunidade escolar. Conforme disse a coordenadora 2: “umas coisas que eu nunca comi e nunca bebi” (ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Conta ainda que uma professora que estava de licença na época de implantação do projeto, ao regressar da licença ficou impressionada com a mudança dos alunos. Segundo a coordenadora pedagógica 2, ela teceu o seguinte comentário: “estou impressionada com a mudança desses alunos. Quando eu saí daqui era meninos de baixa autoestima, meninos que não se preocupavam com seu visual. Olha a diferença desses meninos, o que foi que vocês fizeram?”. E a coordenadora pedagógica 2 respondeu: “nosso projeto Mama África, valorização do negro!”.

Esse projeto também teve o reconhecimento dos professores entrevistados, como um projeto de dimensão coletiva importante.

O projeto mais eficiente mesmo é o “Mama África”, pois é o que envolve toda escola e comunidade. Ele tem uma atividade bacana que é o dia todo, onde mostramos o artesanato, os ditos populares, a literatura. Então é um projeto bacana. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

Teve também um projeto coletivo e isso é muito bacana, o “Mama África”, foi montado tendas onde os meninos davam informações à comunidade sobre a discriminação racial, debate em sala de aula, oficinas envolvendo a escola e comunidade durante dois dias. (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Entretanto, a professora de língua portuguesa faz uma crítica em relação ao “Mama África”: “Hoje ele está sendo muito repetitivo, todo ano a mesma coisa. É bacana mas está ultrapassado”. (entrevista com a professora de língua portuguesa em 18/05/2013), referindo-se ao projeto desenvolvido no ano de 2012.

Embora a maioria dos gestores do GR não tenham se posicionado sobre os projetos desenvolvidos em suas escolas, constata-se a existência de projetos internos, como é o caso da Escola B. O projeto “Revista”, desenvolvido pela professora de língua portuguesa com apoio da professora de artes, e o “Atividades Esportivas”, desenvolvida pela professora de educação física, como experiências positivas no terceiro ciclo.

Com relação ao projeto coletivo, constata-se que somente a EMGR possuía de fato esse projeto que envolvia toda a escola e também a comunidade escolar, o “Mama África”.

Ressalta-se que os projetos são financiados com recursos aprovados pelo PAP municipal. Com esse financiamento a referida escola não precisava apelar para os poucos recursos financeiros da família, como ocorre em alguns casos, quando a comunidade precisa dar algum tipo de suporte financeiro para a realização de determinados eventos extra-sala de aula ou atividades em sala de aula. Esse é um diferencial da equipe gestora em relação aos gestores das escolas do GRD não foram percebidas tais iniciativas.

Outro grande diferencial da EMGR em comparação ao seu GR, que é a adoção da pedagogia de projetos incentivando vários projetos – multidisciplinares e interdisciplinares - permitindo que eles saíssem da gaveta e ganhassem corpo dentro e fora da *setting* escolar, principalmente para os alunos do 3º ciclo, refletindo melhor resultado no desempenho de seus alunos nas avaliações.

Ao analisar os projetos/programas institucionais da RME-BH, constata-se que o Programa de Intervenção Pedagógica junto aos alunos com déficit de

aprendizagem em língua portuguesa tem se mostrado bem eficiente nas escolas do GRG e na EMGR. O PIP de matemática também é muito bem visto, principalmente no final do terceiro ciclo.

A equipe gestora relatou que o projeto funcionava muito bem para o 1º e 2º ciclo, o de língua portuguesa. Como era ofertado no contraturno, contava com o apoio da escola integrada. Existia, dessa forma, uma ação articulada entre o PIP e o PEI visando garantir a participação dos alunos em processo de intervenção pedagógica.

Observa-se que o PEI apresenta vários problemas principalmente no que tange à oferta e qualidade das oficinas e dos oficinairos pela dificuldade de conseguir pessoal mais qualificado que queiram trabalhar em vilas e favelas. Nesse sentido ele não é um apoio às escolas tanto do GR quanto da EMGR no que se refere ao apoio pedagógico, como aula de reforço escolar, que é uma das propostas do PEI.

Para o 3º ciclo, era oferecido também o PIP de matemática. Entretanto, a equipe revelou que para o 9º ano só funcionou o PIP de língua portuguesa, apesar de toda estratégia criada pela gestão, o PIP de matemática não teve êxito:

Nós tínhamos garantido na escola, para os alunos do 3º. Ciclo, português e matemática. Funcionava no contra turno, e normalmente os alunos que são da escola integrada, do 3º ciclo, já eram encaminhados para o PIP. Mas aí a gente começou a perceber que, na aula de matemática, os meninos não estavam ficando. Não estavam querendo participar, não sei por quê. Teve um período lá de o professor ficar com 3 alunos na sala, sendo que estavam na escola integrada e poderiam, não é? É uma questão de conscientização também de interesse de saber que aquilo ali é pra eles. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Em relação ao PIP, os professores da EMGR relataram como sendo um programa muito bem estrutura e monitorado pela SMED. As professoras de língua portuguesa, matemática e educação física revelaram como esse foi usado na escola e seus aspectos positivos.

Fizemos um levantamento de quem tinha uma situação grave. A partir daí passamos os nomes para Coordenação, de 2009 a 2011, puxamos mais por aqueles alunos com dificuldade em ortografia, leitura. Hoje mandamos para o projeto só aqueles que estão com alguma dificuldade, mas não há mais o problema de ter alunos que não sabem ler. Isso já foi resolvido. (Professora de língua portuguesa, entrevista cedida em 18/05/2013).

O PIP já é um projeto que ajuda muito e trouxe evolução na área de matemática, porque tem um programa para o aluno em atraso, um professor

específico. Aí sim, ele colabora, é muito bom! (Professora de matemática, entrevista cedida em 18/05/2013).

Acho ótimo porque ajuda os alunos em dificuldade. Então eles dão uma atenção maior para os alunos que estão em dificuldades. Porque uma sala de aula com 30 ou 36 alunos não tem condições do professor ajudar aqueles que têm mais dificuldades, pois é a minoria que tem essa dificuldade. Eles precisam de atenção. Se o professor focar neles os outros vão ficar muito atrasados na matéria. É essencial ter essa ajuda para que eles possam evoluir no aprendizado. Os alunos que toda essa dificuldade é porque os pais não ajudam em casa. Então a escola que tem que fazer mesmo! (Professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

A professora de história faz crítica ao projeto uma vez que contempla apenas os alunos com problemas de aprendizagem no final do segundo e terceiro ciclo:

Tem que começar no começo. Geralmente privilegia os meninos nos anos finais como do quinto ano e do novo ano. Acho que não adianta esperar 3 anos para intervir no último. Deveria começar antes. (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Observa-se que a implantação do PIP de matemática voltado para o terceiro ciclo na EMGR não obteve sucesso, ao contrário do bom resultado apresentado pelo PIP de língua portuguesa. O que equivale dizer que os alunos do 9º ano do ensino fundamental continuam com defasagem na aprendizagem nessa disciplina.

Em relação ao Programa Escola Integrada, embora os gestores do GR e da equipe gestora da EMGR reconhecerem a sua importância na formação do aluno tendo em vista tratar-se de uma comunidade com alto índice de vulnerabilidade social, e de ser um apoio para as famílias, mantendo seus filhos ocupados em lugar seguro durante a sua ausência devido ao trabalho. Entretanto, segundo relatos dos mesmos, o programa apresenta inúmeras falhas, dentre elas, a limitação de oficinas ofertadas e a pouca preparação dos monitores, que impedem que o programa cumpra adequadamente sua função social.

Na EMGR nota-se uma divergência de opiniões acerca da eficácia do programa na escola entre a direção e a coordenação pedagógica, enquanto a direção tem uma percepção idealista do programa, a coordenação pedagógica uma percepção mais realista, devido ao desgaste de deslocamento dos alunos que fazem parte do programa, uma vez que O PEI acontece em um espaço externo à escola. Embora o espaço tenha uma boa infraestrutura física, o local fica muito distante da escola e o seu acesso se dá por meio de caminhada, o que muitas vezes, segundo relato de uma das coordenadoras pedagógicas, refletia diretamente no baixo

rendimento do aluno em sala de aula, devido ao cansaço e a perda de material escolar:

Eles saem da escola, sobem um morro enorme para ir para o espaço da escola integrada (que antes funcionava o projeto curumim). Era um morro que eles tinham que subir, com sol quente, com chuva. Então acontecia que os meninos da tarde, que participavam da escola integrada de manhã, dormiam na sala de cansados, não tinham rendimento e ainda era um tal de perder material, lápis, caderno, mochila, porque não tinha um espaço para colocar as coisas dos meninos. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

Outro ponto destacado pela equipe gestora do EMGR e GRG foi em relação a qualificação dos monitores das oficinas. Pelo fato do Programa acontecer dentro de uma vila, vários monitores desistiam do trabalho e a alternativa era selecionar somente monitores locais o que acabava por restringir a oferta de oficinas e a qualidade do trabalho, uma vez que na comunidade local não havia pessoal qualificado para atender os requisitos:

Eu achava que tinham poucos monitores, precisava de mais, mas aí era outra questão burocrática, as pessoas pelo fato de ser dentro da vila, iam um dia depois não voltavam mais e acabou-se trabalhando com pessoas da própria comunidade. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A coordenadora pedagógica 2 comentou ainda que existe um tratamento diferenciado dos gestores responsáveis pelo PEI, da Secretaria de Educação, para o desenvolvimento do programa nas vilas e favelas com os de outras localidades cujo trabalho é mais significativo quando se faz comparação ao PEI implementado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil.

Eu acho que pelo fato estar inserida neste local, as coisas não são feitas da mesma forma que na escola que está num bairro. Eu te falo pela construção da UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) da escola que levou anos e a estrutura de outra UMEI é diferente. Não é o mesmo projeto, porque há diferença. A escola integrada é a mesma coisa. Ela pode melhorar, mas depende da organização, da valorização desse lugar. É o único lugar que esses meninos têm para atividades gratuitas. Então tem que ser uma coisa mais rica, com mais monitores, mais possibilidades de oficinas. Lá tem artesanato, tem percussão, confecção de tapetes, cachecol. Eu acho que precisava de uma coisa que eles levassem para ele, por exemplo, eu sei tocar um instrumento, eu sei tocar um violão, uma flauta. Acho que isso ia enriquecer. (Ex-coordenadora pedagógica 2, entrevista cedida em 20/03/2013).

A falta de monitores qualificados compromete inclusive uma das propostas do PEI que é a aula reforço. Considerando o pouco envolvimento dessas famílias no

auxílio às atividades escolares “para casa” de seus filhos, a aula reforço seria uma importante ação para melhorar o desempenho do aluno das escolas com alto índice de vulnerabilidade social.

Os gestores do GR e os professores destacaram como ponto positivo do PEI a pouca exposição dos alunos é em relação ao tráfico e drogas, enquanto os alunos estão envolvidos nas atividades do programa no contra turno, menos tempo para ficarem sujeitos a influências dos traficantes.

Outro ponto positivo destacados pela equipe gestora do EMGR se referia a um projeto desenvolvido no PEI de preparação dos alunos do 9º para participar do processo seletivo de ingresso no ensino médio e educação técnica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), chamado de Pré-CEFET. A coordenadora destaca que vários alunos que frequentaram o curso preparatório passaram no processo seletivo.

Apesar de não haver um consenso na equipe gestora da EMGR quanto à eficácia do programa (visão idealista da gestão escolar e realista da gestão pedagógica), observa que prevaleceram nos relatos os pontos positivos em relação ao PEI e o reconhecimento enquanto uma política pública importante para a comunidade com alto índice de vulnerabilidade social.

A professora de educação física demonstrou uma visão mais otimista do PEI, contrapondo o ponto de vista da professora de história.

Muitos professores acham que só causa bagunça na escola. Eu acho que os meninos aprendem sim. Tem monitores que são muito bons, gostam do que fazem e os pais dos alunos ficam tranquilos, porque sabem que seus filhos estão ocupados e cuidados e não estão soltos na rua. Então, acho importante porque aqui na comunidade a vida financeira da família é complicada e a escola integrada ajuda muito as famílias. (Professora de educação física, entrevista cedida em 18/05/2013).

Eu acho que devia funcionar como auxílio maior para nós professores. Por mais que a gente trabalhe não conseguimos sanar a dificuldade de aprendizagem. Eu acho que devia ter as coisas que os meninos gostam mais. Devia ter mais ações pedagógicas, ainda não está tão integrada com a escolar regular porque eles fazem passeios na semana de prova, não combina com o professor que está trabalhando. Não há uma conversa sobre o horário regular e horário da escola integrada. (Professora de história, entrevista cedida em 18/05/2013).

Em relação ao Programa Escola Integrada, constata-se os professores conhecem pouco de sua dinâmica, tendo em vista que as atividades desenvolvidas pelo programa acontecerem no contraturno.



Outro ponto que merece destaque é em relação ao Projeto Escola Integrada (PEI). Observa-se que o ele apresenta vários problemas principalmente no que tange à oferta e qualidade das oficinas e dos oficinairos pela dificuldade de conseguir pessoal mais qualificado que queiram trabalhar em vilas e favelas. Neste sentido ele não é um apoio às escolas tanto do GRG quanto da EMGR no que se refere ao apoio pedagógico, como aula de reforço escolar, que é uma das propostas do PEI.

O próximo capítulo apresentará um Plano de Ação Pedagógica tendo a EMGR como parâmetro para as ações voltadas para o 3º ciclo do Grupo de Referência do ISE.

### **3 A Escola Municipal Guimarães Rosa como parâmetro para as ações voltadas para o 3º ciclo do Grupo de Referência do ISE**

A Escola Municipal Guimarães Rosa foi objeto de estudo por apresentar melhoria no desempenho de seus alunos do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática no Avalia-BH, no período de 2009 a 2011, em comparação ao seu Grupo de Referência do Índice Socioeconômico.

O primeiro capítulo apresentou um panorama da Rede Municipal de Educação – RME-BH, e sua atual política educacional, bem como os programas e projetos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e contextualizou a EMGR apresentando a equipe gestora do período 2007 a 2011, os programas dos quais a escola participou e desenvolveu no período investigado.

Já o segundo capítulo apresentou uma análise compreensiva dos fatores que influenciam no melhor desempenho escolar com base na escola pesquisada em comparação ao seu Grupo de Referência do ISE. Dessa forma, trouxe uma abordagem teórica sobre a influência do Nível Socioeconômico no desempenho escolar e sobre a eficácia escolar à luz dos autores Soares (2002), Brooke (2013), Lück (2000), Coelho e Linhares (2008), tomando como contraponto a percepção do Grupo de Referência do ISE da EMGR sobre as questões que interferem no desempenho escolar.

Neste terceiro e último capítulo expõe-se o Plano de Ação Educacional tendo a Escola Municipal Guimarães Rosa como parâmetro para as ações voltadas para o 3º ciclo nos Grupos de Referências do ISE. O intuito é de que essas proposições possam subsidiar os gestores das escolas com baixo índice socioeconômico com ações que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos desse ciclo. Contemplando, dessa forma, ações voltadas para o fortalecimento da gestão escolar (direção escolar e coordenação pedagógica) e do acompanhante escolar, com a inclusão de novas temáticas na agenda de formação e o PPP como projeto norteador de todas as ações da escola. Propõe também ações para a SMED que visam à melhoria na qualidade e oferta das oficinas do Programa Escola Integrada e, para as escolas da RME-BH, o repositório digital de projetos para o 3º Ciclo, visando à formação de uma rede de apoio entre as escolas com baixo índice socioeconômico.

### **3.1 Plano de Ação Educacional: proposições para os gestores do Grupo de Referência do ISE**

O Plano de Ação Educacional contempla proposições voltadas para os gestores escolares - principalmente, para aqueles que atuam no terceiro ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em escolas com baixo índice socioeconômico - com objetivo de capacitá-los para uma ação mais assertiva para esse público.

Propõe-se a inclusão de novas temáticas na agenda de formação de gestores do município, principalmente aqueles que atuam em escolas com baixo índice socioeconômico: o conhecimento de vários indicadores, inclusive o ISE e o GR; discussão da Lei nº 10.639/03 sobre as novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e sua relação com ISE, atualização do PPP da escola levando em consideração os aspectos socioeconômicos da comunidade escolar; incentivo à pedagogia de projetos; formas de financiamentos dos projetos pedagógicos e a troca de experiência em projetos utilizando o Repositório Digital, a fim de atender o que foi apontado pela investigação empreendida.

### **3.2 Formação de Gestores da SMED/BH: proposição de inclusão de novas temáticas na agenda de formação de gestores do município**

As subseções que compõem esta seção trazem a proposição de inclusão de novas temáticas na agenda de formação de gestores, principalmente para os gestores de escolas com baixo índice socioeconômico do 3º ciclo do ensino fundamental, tais como: Grupo de Referência do ISE; Projetos Escolares referendado no Projeto Político Pedagógico.

#### **3.2.1 Conhecendo o Grupo de Referência do ISE**

Embora os gestores das escolas com baixo índice socioeconômico tenham ciência das condições socioeconômicas da sua comunidade, observou-se que não há um conhecimento do referido indicador e nem tão pouco das escolas que compõem o seu Grupo de Referência do ISE. Dessa maneira, o conhecimento de fato das condições socioeconômicas da comunidade escolar propiciaria aos gestores o desenvolvimento de seu Plano de Gestão Escolar e do Projeto Político Pedagógico condizente com a realidade escolar que atuam, levando em

consideração a relação do baixo índice socioeconômico com a população afro-brasileira.

O conhecimento das escolas que compõem o seu Grupo de Referência do ISE possibilitaria à escola um diálogo com escolas que possuem as mesmas características socioeconômicas, o que equivale dizer que elas têm uma realidade bem parecida e sofrem as mesmas influências no que tange aos fatores extraescolares, como por exemplo, tráfico de drogas, violência, carência de espaços físicos e recreativos dentre outros.

Nesse sentido, sugere-se pautar o referido assunto na agenda de formação dos gestores (escolar e pedagógica) das escolas da Rede Municipal de Educação de BH. Os encontros com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos acontecem de duas formas durante o ano. O primeiro calendário é organizado pela Secretaria de Educação prevista em calendário anual. E o segundo é organizado pela Gerência Regional de Educação, ou seja, são encontros regionais.

Para a inclusão na formação original da nova pauta, torna-se necessária a articulação entre a assessoria do Gabinete da SMED e as gerências regionais de educação, o que é possível uma vez que ocorre reunião quinzenalmente da Secretária de Educação com os Gerentes Regionais. A GAPED possui, em sua equipe, profissionais capacitados para ministrar tais formações, não havendo necessidade de contratar instrutores externos.

Dessa forma, propõe-se a inclusão na pauta de formação prevista dos assuntos relacionados ao ISE e Grupo de Referência, de acordo com a seguinte estrutura:

#### **Quadro 10 - Temas para formação da gestão – ISE e GR**

<b>Tema</b>	<b>Público</b>	<b>Local</b>	<b>Responsável</b>	<b>Carga Horária</b>
Conhecendo o ISE da Escola (como ele é calculado)	Gestores Escolares e Gestão Pedagógica	SMED ou Regionais	GAPED	3h
Conhecendo o Grupo de Referência e sua importância	Gestores Escolares e Gestão Pedagógica	SMED ou Regionais	GAPED	3h
ISE e a Lei 10639/03: Lei 10639/03 – Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana	Gestores Escolares e Gestão Pedagógica	SMED ou Regionais	GAPED e Núcleo de Relações Étnico-Raciais	3h

Fonte: elaborado pelo autor.

### **3.2.2 Atualizando o PPP das Escolas**

Considerando ainda que o PPP tem como objetivo nortear todas as ações políticas e pedagógicas da escola, com vistas a garantir uma educação de qualidade para os alunos, pois os projetos internos da escola tem que estar interligado ao projeto maior. Quando na sua elaboração é considerado o aspecto socioeconômico da comunidade escolar, a possibilidade de tornar o aprendizado mais significativo para os alunos se amplia.

Os diversos projetos desenvolvidos pela EMGR no período 2009 a 2011 levaram em consideração esse fator, o que significa que na fase de planejamento dos respectivos projetos (Viagens, Mama África) foi considerado o aspecto financeiro para sua viabilização.

Observou-se durante o processo investigativo desse estudo que os projetos desenvolvidos nas escolas do Grupo de Referência não têm tido o PPP da escola como referência norteadora, haja vista que os mesmos encontram-se desatualizados, conforme relato dos gestores do GR e dos professores da EMGR. Nesse sentido, sugere-se, como uma das diretrizes da SMED, a atualização/revisão anual do PPP da escola, de forma obrigatória, considerando a dimensão socioeconômica como pré-requisito para a elaboração de qualquer projeto escolar.

Considerando que o PPP é elaborado sob a supervisão da Gerência Pedagógica, propõe-se a atualização/revisão desse projeto realizada em consonância com outros atores? da SMED, como, por exemplo, a Gerência de Avaliação, para subsidiar nas discussões sobre ISE e outros indicadores educacionais, utilizando-se dos espaços de formação regionalizados, em dois encontros de 4h.

Ressalta-se que a SMED possui em suas gerências profissionais capacitados para conduzir esse trabalho, sem a necessidade de contratação de assessoria externa, o que significa que não haverá custo para SMED, tornando a proposta ainda mais viável.

Para esse formato sugere-se a seguinte organização:

**Quadro 11 - Tema para formação da gestão – PPP**

<b>Tema</b>	<b>Público</b>	<b>Local</b>	<b>Responsáveis pela formação</b>	<b>Carga Horária</b>
Elaborando e atualizando o PPP da Escola considerando o ISE	Gestores Escolares e Gestão Pedagógica	Regionais da Escola	GEBAS, GAPED, GERED e outros.	8h

Fonte: elaborado pelo autor.

### **3.2.3 Fonte de recurso para viabilização de projetos escolares.**

As fontes de recursos para viabilização desse projeto será o Plano de Ação Pedagógica da Prefeitura de Belo Horizonte (PAP-BH). O referido recurso tem como uma das finalidades o desenvolvimento de ações pedagógicas conforme o art. 2º, inciso I: “projetos de ação pedagógica que, a partir do diagnóstico das necessidades específicas dos alunos, abordem prioridade pedagógica em torno da qual serão mobilizados esforços”. Faz-se necessária essa formação tendo em vista que a grande parte dos gestores tem dificuldade em gerenciar os referidos repasses em projetos pedagógicos.

### **3.3 Formação de Acompanhante Escolar da SMED/BH: proposição de inclusão de novas temáticas na agenda de formação**

Conforme observado no desenvolvimento desse estudo, sob o ponto de vista da Equipe Gestora e professores da EMGR e também de gestores de seu Grupo de Referência, nota-se que a atuação do Acompanhante Escolar não vai ao encontro do esperado pelos respectivos agentes no que se refere ao apoio pedagógico aos alunos que apresentam, principalmente, problemas de aprendizagem. As propostas aqui apresentadas têm por finalidade sugerir uma formação complementar para esse profissional, especialmente, aqueles que acompanham escolas com baixo índice socioeconômico.

#### **3.3.1 Indicadores Educacionais e Sociais**

Propõe-se a inclusão dos temas: Indicadores (educacionais e sociais), Projetos Pedagógicos Escolas e PPP e Repositório Digital na agenda de formação dos Acompanhantes Escolares, com o seguinte formato:

**Quadro 12 - Temas para formação do acompanhante escolar**

<b>Tema</b>	<b>Público</b>	<b>Local</b>	<b>Responsável</b>	<b>Carga Horária</b>
Conhecendo o ISE da Escola (como ele é calculado)	Acompanhante Escolar SMED	SMED	GAPED	3h
Conhecendo o Grupo de Referência e sua importância	Acompanhante Escolar SMED	SMED	GAPED	3h
ISE e a Lei 10639/03: Lei 10639/03 – Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana	Acompanhante Escolar SMED	SMED ou Regionais	GAPED e Núcleo de Relações Étnico-Raciais	3h
Conhecendo os Indicadores Sociais Índice de Vulnerabilidade Social e Qualidade Vida Urbana (IVS e IQVU)	Acompanhante Escolar	SMED	GAPED/Secretaria de Assistência Social e Planejamento	3h
Conhecendo e alimentando o Repositório Digital	Acompanhante Escolar	SMED	GAPED/GEBAS GPLI	3h
Projeto Escolar na dimensão do PPP da Escola	Acompanhante Escolar	SMED	GEBAS/GERED	3h

Fonte: elaborado pelo autor.

Não haverá necessidade, à priori, de contratação de assessoria de terceiros, pois a SMED possui profissionais capacitados para tratar da temática proposta. A implantação não trará gastos aos cofres públicos. Como os Acompanhantes Escolares tem um espaço para encontros semanais de formação coordenado pela GEBAS - para definição de ações a serem realizadas junto às escolas de acordo com a demanda do próprio grupo - sugere-se que uma semana do mês seja utilizado para desenvolvimento dos temas aqui propostos, sendo distribuídos no primeiro semestre de cada ano, da seguinte forma:

**Quadro 13 - Cronograma de formação do acompanhante escolar**

<b>Tema</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Semana</b>	<b>Mês/Ano</b>
Conhecendo o ISE da Escola (como ele é calculado)	3h	4º	Março/2014
Conhecendo o Grupo de Referência e sua importância	3h	4º	Março/2014
Conhecendo os Indicadores Sociais Índice de Vulnerabilidade Social e Qualidade Vida Urbana (IVS e IQVU)	1h	4º	Abril/2014
Conhecendo e alimentando o Repositório Digital	2h	4º	Maio/2014
Projeto Escolar na dimensão do PPP da Escola	3h	4º	Maio/2014

Fonte: elaborado pelo autor.

A inclusão dos temas aqui propostos na agenda de formação é viável tendo em vista que já ocorre a participação da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais nesta agenda. Entretanto, torna-se necessária à articulação dos gestores centrais com os demais agentes externos envolvidos, como a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Planejamento para garantir a participação na referida agenda.

### **3.4 Programa Escola Integrada: proposição de novo formato na contratação de oficinairos e professores de aula de reforço**

Em relação ao Projeto Escola Integrada (PEI) destacam-se dois pontos observados durante a pesquisa. O primeiro se refere a pouca qualificação dos oficinairos devido à localidade em que se encontram essas escolas (vilas e favelas), o que acaba por restringir a oferta e qualidade das oficinas. O segundo é referente às aulas de reforço, que também apresentam dificuldades por não serem dadas por profissionais qualificados com formação específica. Nesse sentido, as propostas aqui realizadas terão esses dois focos.

#### **3.4.1 Oficinas diversificadas e aulas de reforço**

Durante o desenvolvimento deste trabalho ficou evidenciado, nas falas dos entrevistados, a pouca qualificação dos oficinairos devido à localidade onde se encontram situados o PEI - em região de alta vulnerabilidade social - o que acaba



por restringir aosicineiros da própria comunidade o que reflete em limitação de oficinas e qualidade dos trabalhos realizados com os alunos deste programa.

Visando garantir uma maior oferta de oficinas e qualidade dos oficinairos, torna-se necessário repensar uma gratificação financeira diferenciada e uma estrutura para que eles queiram atuar nesse tipo de comunidade.

#### Quadro 14 - Proposta de gratificação, transporte e parcerias

Proposta	Fonte	Responsável
Gratificação diferenciada (%) a ser devido pelo setor responsável pelo programa e financeiros	Repasse Federal e Municipal	Programa Escola Integrada
Transporte para acesso à área de vulnerabilidade social	Orçamento da Educação e/ou outras fontes	Gerência de Transporte da SMED
Parceria com Escolas de Dança, Capoeira e Esportes para captar profissionais qualificados	Repasse Federal e Municipal	Programa Escola Integrada

Fonte: elaborado pelo autor.

A busca de parcerias é fundamental para garantir a oferta diversificada de oficinas aos alunos do PEI. Nesse sentido a gratificação diferenciaria e o transporte realizado pela prefeitura daria segurança a esses oficinairos, podendo assim ampliar o leque de oficinas de qualidade para esse público tão carente.

Como a SMED trabalha com uma política intersetorial, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria de Finanças dentre outras, a implantação dessa proposição é de fácil articulação o que torna viável a implementação da mesma. Sugere-se a criação de uma comissão formada com representantes do PEI, da Finanças, da SMED, da Assistência Social e dos Gestores das escolas envolvidos.

Já em relação às aulas de reforço, como uma das atividades previstas no Programa Escola Integrada, é viável que essas aulas sejam dadas pelo professor especialista da rede em caráter de extensão de jornada ou não, eliminando de vez o trabalho com o professor comunitário não qualificado. O trabalho articulado com a

gestão pedagógica da escola e Acompanhante Escolar garante uma melhor aprendizagem desses alunos, principalmente, do 3º ciclo do ensino fundamental.

### **3.5 Repositório Digital<sup>18</sup> de projetos para o 3º ciclo: proposição de acesso online aos projetos desenvolvidos pelas escolas dos Grupos de Referência do ISE**

A Escola Municipal Guimarães Rosa, em comparação ao seu grupo de referência do ISE, se destacou na implementação de projetos pedagógicos de sucesso, tais como: “Mama África”; “Aulas Passeios”; “Drummond: Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade”; “Sólidos Geométricos”; “Jornalismo”; “Falando a mesma língua”. Esses projetos contemplam várias dimensões: global, interdisciplinar, por área de conhecimento e todos os ciclos de aprendizagem da escola - mais especificamente o terceiro ciclo do ensino fundamental, em atenção a problemática que esse ciclo representa para RME-BH com baixa proficiência nas avaliações sistêmicas em língua portuguesa e matemática (Avalia BH, Prova Brasil).

Nesse sentido, a pedagogia de projetos desenvolvidos pela EMGR desde 2007 tem refletido na melhoria do desempenho de seus alunos do 9º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, o que equivale a dizer que os aspectos intraescolares estão fazendo diferença na aprendizagem, compensando os efeitos causados pelos aspectos extraescolares como, por exemplo, as precárias condições socioeconômicas das famílias, mostra que a efetivação e implantação, dos projetos pedagógicos, é um diferencial quando comparado às escolas de seu grupo de referência.

Considerando que as escolas do GR também desenvolvem projetos interessantes, propõe-se como uma das ações deste plano a criação do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo das escolas da RME-BH onde todos os projetos de sucessos voltados para o 3º ciclo sejam disponibilizados para acesso das escolas da RME-BH, como forma de proporcionar um intercâmbio entre elas.

---

<sup>18</sup> Repositório Digital; “compreende-se que os repositórios digitais são constituídos por um sistema de informação que permite armazenar, organizar, e compartilhar diferentes tipos de materiais, a fim de proporcionar um acesso transparente e democrático” M.C.L.Afonso; T.G. Eirão; J.H.M. Melo; J.S. Assunção; S.V Leite. Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE): tratamento da informação em um repositório educacional digital 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141399362011000300009&lng=pt&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362011000300009&lng=pt&nrm=i)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

### 3.5.1 Montagem do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo

Esse Repositório Digital deverá seguir a seguinte estrutura:

**Quadro 15 - Montagem do Repositório Digital de Projetos para o 3º ciclo das Escolas da RME-BH**

Fase	Descrição da Fase
1) Cadastramento do Projeto	A entrada dos dados referentes ao cadastramento dos projetos deverá trazer campos padronizados para preenchimento dos seguintes dados: - <u>Projeto Coletivo com envolvimento da comunidade escolar</u> : envolve a participação da comunidade escolar, exemplo “Mama África”. - <u>Projeto Interdisciplinar ou multidisciplinar</u> : envolve a participação de diversas disciplinas, exemplo “Aulas Passeios” e “Falando a mesma língua”. - <u>Projeto de área</u> : envolve a participação específica de cada disciplina, exemplo “Sólidos Geométricos” da área de matemática e “Drummond” de língua portuguesa.
2) Informações complementares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome do Projeto: nome dado ao projeto pela escola;</li> <li>- Síntese: contente a finalidade do projeto de forma resumida;</li> <li>- Indicador socioeconômico: informar o ISE da escola;</li> <li>- Indicador de vulnerabilidade social: informar o IVS da escola;</li> <li>- Nome da Escola e regional em que está situada a escola;</li> <li>- Financiamento: informação sobre a fonte de recurso utilizado para viabilização do projeto.</li> </ul>
3) Carregamento do arquivo	- <i>upload</i> - corresponde ao carregamento no formato <i>pdf</i> da referida escola para o Repositório Digital de Projetos das Escolas da RME-BH.

Fonte: elaborado pelo autor.

O projeto estará compondo o Repositório. Ressalta-se que todos os gestores das escolas da RME-BH terão acesso ao referido repositório. Entretanto, ele trará em sua consulta, a opção de seleção dos projetos através do índice socioeconômico ISE. Essa opção proporcionaria às escolas interessadas o acesso aos projetos bem sucedidos implantados em contextos similares.

Logo depois de selecionado o projeto desejado, havendo interesse por parte da escola interessada em obter detalhes sobre o projeto, haverá na própria intranet e portal do Avalia-BH um comando convidando a escola idealizadora do projeto, via e-mail institucional, para uma conversa por meio de um fórum. O objetivo é colocar no mesmo fórum os gestores interessados no assunto, a fim de esclarecer todas as suas dúvidas sobre o projeto.

Outra opção disponibilizada para consulta é a geral ou por assunto. Essa opção relacionará todos os projetos do repositório agrupados por afinidade conforme descrito anteriormente. A relação disponibilizada trará um campo informando o ISE da escola idealizadora do projeto.

Os projetos divulgados no repositório são passíveis de adequação considerando a realidade de cada escola. Isto significa que o ISE informado é apenas um referencial, ou seja, uma escola interessada em um projeto desenvolvido por uma escola com ISE baixo pode perfeitamente ser adaptado para atender às necessidades da escola com ISE mais elevado e vice-versa.

### 3.5.1.1 Esboço do Cadastramento do Projeto no Repositório Digital

Serão demonstrações neste tópico três exemplos de esboço de cadastramento de projetos no Repositório Digital: o primeiro na dimensão coletiva com envolvimento da comunidade escolar; o segundo considerando a dimensão interdisciplinar ou multidisciplinar e o último considerando a dimensão específica ou de área de conhecimento de alguma disciplina.

**Quadro 16 - Cadastro exemplo 1**  
**dimensão: coletiva com participação da comunidade escolar**

<b>Nome da Escola</b>	Escola Municipal Guimarães Rosa
<b>Regional</b>	Barreiro
<b>Índice Socioeconômico 2010</b>	2,55
<b>Índice de Vulnerabilidade Social</b>	0,48
<b>Índice de Qualidade de Vida Urbana</b>	0,6
<b>Dimensão</b>	Coletivo com envolvimento da comunidade escolar
<b>Temática</b>	Étnico Racial
<b>Nome do Projeto</b>	Mama África
<b>Objetivo</b>	Trazer a reflexão sobre a população negra brasileira, o pluralismo racial e cultural nos espaços de convivência, bem como o resgate da historicidade, da identidade e da autoestima dos afro-brasileiros.
<b>Fonte de Financiamento</b>	Programa de Ação Pedagógica – PAP (Recurso Municipal)
<b>Endereço Completo</b>	Alameda dos Cedros,, S/N – Vila Cemig – Barreiro – Belo Horizonte - MG CEP 30000-000
<b>Telefone</b>	32770000
<b>E-mail</b>	emgr@pbh.gov.br
<b>Data de Publicação</b>	10/07/2013
<b>Direito de uso</b>	Às todas as escolas interessadas. Entretanto, a escola deverá mencionar em qual escola e projeto foi baseado.
<b>Upload do Projeto</b>	Projeto Mama África.pdf Projeto Mama África.doc
<b>Conversa com o autor</b>	Quer saber mais detalhes do Projeto me convida para um bate papo!

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 17 - Cadastro exemplo 2**  
**dimensão: Interdisciplinar ou Multidisciplinar**

<b>Nome da Escola</b>	Escola Municipal Guimarães Rosa
<b>Regional</b>	Barreiro
<b>Índice Socioeconômico 2010</b>	2,55
<b>Índice de Vulnerabilidade Social</b>	0,48
<b>Índice de Qualidade de Vida Urbana</b>	0,6
<b>Dimensão</b>	Interdisciplinar ou Multidisciplinar
<b>Temática</b>	Conhecimento de mundo
<b>Nome do Projeto</b>	Aulas Passeios (Falando a mesma Língua)
<b>Objetivo</b>	Levar os alunos a conhecer históricos, museus localizados em outras cidades ou estado
<b>Fonte de Financiamento</b>	Programa de Ação Pedagógica – PAP (Recurso Municipal)
<b>Endereço Completo</b>	Alameda dos Cedros, S/N – Vila Cemig – Barreiro – Belo Horizonte-MG - CEP 30000-000
<b>Telefone</b>	32770000
<b>E-mail</b>	emgr@pbh.gov.br
<b>Data de Publicação</b>	10/07/2013
<b>Direito de uso</b>	Às todas as escolas interessadas. Entretanto, a escola deverá mencionar em qual escola e projeto foi baseado.
<b>Upload do Projeto</b>	Projeto Aulas Passeios.pdf Projeto Aulas Passeios.doc
<b>Conversa com o autor</b>	Quer saber mais detalhes do Projeto me convida para um bate papo!

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 18 - Cadastro exemplo 3**  
**dimensão: Interdisciplinar ou Multidisciplinar**

<b>Nome da Escola</b>	Escola Municipal Guimarães Rosa
<b>Regional</b>	Barreiro
<b>Índice Socioeconômico 2010</b>	2,55
<b>Índice de Vulnerabilidade Social</b>	0,48
<b>Índice de Qualidade de Vida Urbana</b>	0,6
<b>Dimensão</b>	Específica ou de área - língua portuguesa
<b>Temática</b>	Poemas e Poesias
<b>Nome do Projeto</b>	Poemas e Poesias de Carlos Drummond de Andrade
<b>Objetivo</b>	Desenvolver habilidade de leitura e gosto pela literatura brasileira
<b>Fonte de Financiamento</b>	Programa de Ação Pedagógica – PAP (Recurso Municipal)
<b>Endereço Completo</b>	Alameda dos Cedros, S/N – Vila Cemig – Barreiro – Belo Horizonte - MG - CEP 30000-000
<b>Telefone</b>	32770000
<b>E-mail:</b>	emgr@pbh.gov.br
<b>Data de Publicação</b>	10/07/2013
<b>Direito de uso</b>	Às todas as escolas interessadas. Entretanto, a escola deverá mencionar em qual escola e projeto foi baseado.
<b>Upload do Projeto</b>	Projeto Mama África.pdf Projeto Mama África.doc
<b>Conversa com o autor</b>	Quer saber mais detalhes do Projeto me convida para um bate papo!

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.5.2 Desenvolvimento do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo

Quanto ao desenvolvimento e hospedagem do programa/sistema ela pode acontecer de duas formas: se a opção escolhida para a hospedagem for a intranet, o programa/sistema será desenvolvido pelos profissionais da própria secretaria; se a opção for o Portal do Avalia BH deverá ser desenvolvidos por profissionais externos à SMED, conforme demonstrado no quadro 15.

**Quadro 19 - Desenvolvimento do repositório digital de projetos para o 3º ciclo**

Programa	Responsável	Hospedagem	Custos	Diferencial
Desenvolvimento do Banco de Projetos	Programadores Internos da SMED	Intranet da Educação	Sem custo	Público Interno
	Programadores Externos	Portal do Avalia-BH	Aproximadamente R\$ 20.000,00 <sup>19</sup>	Público em geral

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, ambas as propostas são viáveis. O diferencial é que na implantação via Portal do Avalia-BH todas as escolas interessadas podem ter acesso ao referido projeto, em qualquer local, ou seja, em casa, *lanhouse* etc., o mesmo não ocorre com a disponibilização em ambiente interno virtual (intranet), o acesso é limitado, pois os gestores só poderão acessar o ambiente na escola ou na SMED.

### 3.5.3 Divulgação do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo

A divulgação do Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo da RME-BH poderá ser feita através de uma cartilha impressa e virtual para divulgação nos encontros centrais e regionalizados. Outro ator importante, para divulgação e orientação para preenchimento do programa na escola, é o Acompanhante Escolar, pois ele se encontra presente na escola semanalmente.

Vale ressaltar que é possível à inclusão desse assunto na agenda de formação dos gestores escolares e coordenação pedagógica, o Repositório Digital de Projetos como sendo uma das políticas implementadas pela RME-BH. Com esse intuito propõe-se uma campanha “O projeto da sua escola ajudando a melhorar a aprendizagem dos alunos do 3º Ciclo da RME-BH”, divulgada através de uma

<sup>19</sup> Este valor é baseado em projetos de natureza semelhante desenvolvidos na SMED. Entretanto, deverá ser revisto, através de orçamentos, na época da sua implantação.

cartilha e de um material virtual de sensibilização e orientação para cadastramento de projetos no Repositório Digital de Projetos para o 3º Ciclo da RME-BH.

Espera-se que o seja uma porta de entrada para fortalecer as relações família- escola, relações entre os professores e acima de tudo o fortalecimento de boas relações gestoras na Escola e entre as escolas visando compensar as diferenças causadas pelos fatores externos, no caso o baixo índice socioeconômico oferecendo uma aprendizagem mais significativa aos alunos da escola pública do município de Belo Horizonte, principalmente aos alunos do 3º ciclo do ensino fundamental.

#### ***3.5.4 Escopo do Repositório Digital de Projetos do 3º Ciclo das Escolas da RME-BH***

Neste tópico serão descritos o Escopo do Repositório Digital de Projetos do 3º ciclo da RME-BH bem como os dados descritivos para cada fase.

##### **3.5.4.1 Histórico**

O 3º ciclo da RME-BH vem apresentando problemas à aprendizagem dos alunos, principalmente, aqueles que possuem baixo nível socioeconômico e se situam em regiões com alta vulnerabilidade social. Tendo como base o estudo realizado com uma escola com índice socioeconômico baixo e que vem apresentado melhoria no desempenho dos alunos do 3º ciclo do ensino fundamental em comparação ao seu grupo de referencia do ISE, no período de 2009 a 2011, ficou constatado que ela tem como diferencial o desenvolvimento de vários projetos pedagógicos em várias dimensões em atenção a essa problemática que é o 3º ciclo.

##### **3.3.5.2 Objetivo do Projeto**

O objetivo desse projeto é sistematizar um repositório de projetos para o 3º ciclo nas escolas da RME-BH, priorizando as escolas com baixo índice socioeconômico, para que ocorra a divulgação de projeto pedagógicos bem sucedidos na rede municipal e assim promover uma comunicação entre as escolas que possuem as mesmas características socioeconômicas, podendo servir de parâmetro para os gestores escolares.



### 3.3.5.3 Benefícios do Repositório

- a- As escolas e os gestores educacionais da RME-BH terem acesso aos projetos desenvolvidos nas escolas dos grupos de referência do ISE em relação à temática que procuram.
- b- O se constituirá num espaço de troca de informações, divulgação e cooperação entre os gestores e escolas;
- c- Possibilidade das escolas e gestores buscarem alternativas para resolução de problemas comuns às escolas;
- d- Permitirá às escolas a divulgação de suas práticas exitosas.

### 3.3.5.4 Descrição do Projeto

O projeto será desenvolvido em três fases:

1ª Fase – Cadastramento do Projeto.

Essa fase se refere ao cadastramento dos projetos dentro do mesmo padrão.

#### **Descrição da Fase**

- Projeto Coletivo com envolvimento da comunidade escolar:  
envolve a participação da comunidade escolar, exemplo “Mama África”)
- Projeto Interdisciplinar ou multidisciplinar: envolve a participação de diversas disciplinas, exemplo “Aulas Passeios” e “Falando a mesma língua”.
- Projeto de área:  
envolve a participação específica de cada disciplina, exemplo “Sólidos Geométricos” da área de matemática e “Drummond” de língua portuguesa.

2ª Fase – Informações Complementares

Esta fase compreende as informações necessárias resumidas para fácil acesso aos interessados.

#### **Descrição da Fase**

- Nome do Projeto: nome dado ao projeto pela escola;
- Síntese: contente a finalidade do projeto de forma resumida;
- Indicador socioeconômico: informar o ISE da escola;
- Indicador de vulnerabilidade social: informar o IVS da escola;
- Nome da Escola e regional em que está situada a escola;
- Financiamento: informação sobre a fonte de recurso utilizado para viabilização do projeto.

### 3ª Fase – Carregamento do projeto

Refere-se ao carregamento propriamente dito do projeto para o sistema para fins de downloads.

<b>Descrição da Fase</b>
- <i>upload</i> - corresponde ao carregamento no formato <i>pdf</i> da referida escola para o das Escolas da RME-BH.

#### 1. Critérios de Aceitação

<b>Descrição da Fase</b>
1- Interface gráfica interessante 2- Facilidade de utilização da ferramenta 3- Downloads dos projetos para adequação 4- Impressão do projeto desejado 5- Diálogo direto com o gestor do projeto

#### 2. Restrições Existentes

<b>Descrição da Fase</b>
1- Compatibilidade com a infraestrutura de Tecnologia de Informação existente na RME-BH

#### 3. Estimativas Iniciais

	<b>Descrição da Fase</b>
Duração do Projeto	Tempo indeterminado
Data de início	Janeiro de 2014
Data do término	Indeterminado
Recursos	Consultoria Software Treinamento Equipe Interna TI (1 analista desenvolvimento) – no caso da intranet Equipe Externa TI (1 analista desenvolvimento – no caso do Portal do Avalia-BH)
Custos	R\$ 20.000,00 (consultora, treinamento), em se tratando da utilização do Portal do Avalia-BH. R\$ 5.000,00 cartilha ilustrativa para treinamento com os gestores e coordenadores pedagógicos. Para a utilização da intranet não haverá custo. O desenvolvimento do sistema será realizado pelo servidor efetivo que atua na área.

## 4. Organização inicial para o Projeto

<b>Função</b>	<b>Recurso</b>
Responsável pelo Projeto	Membro da Gerência Pedagógica
Equipe de TI	A definir PBH – Prodabel (Intranet)
Equipe de TI	A definir CAEd/UFJF

## 5. Aprovação e Autoridade para proceder

Aprovamos o projeto como descrito acima e autorizamos a equipe a prosseguir mediante:

( ) a utilização dos analistas da PBH/RME-BH/Prodabel para o desenvolvimento do sistema para ser utilizado na Intranet.

( ) a contratação de analistas externo do CAEd/UFJF para o desenvolvimento do sistema para ser utilizado no Portal do Avalia-BH.

<b>Cargo</b>	<b>Nome do Ordenador da Despesa</b>
Secretária de Educação de Belo Horizonte ou Secretário Adjunto de Educação de Belo Horizonte	Membro da Gerência Pedagógica

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013.

---

Assinatura e Carimbo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que o fator socioeconômico é uma das variáveis extra-escolares que interfere significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos, mas não determina o fracasso escolar, neste estudo verificamos quais as relações entre as ações gestoras e o desempenho dos alunos da Escola Municipal Guimarães Rosa EMGR - com baixo índice socioeconômico, tendo como base o seu Grupo de Referência.

A partir dos fatores de Eficácia Escolar elencados por Soares (2002): **fatores externos à organização da escola, liderança da escola, professores, relação com as famílias e com a comunidade, características do clima interno da escola, características do ensino**, pode-se considerar que a EMGR é uma escola eficaz comparada ao seu GR, à medida em a equipe gestora (2007-2011) consegue perpassar por essas características e promover a diferença no desempenho dos alunos do 3º ciclo do ensino fundamental se mantendo em uma linha de tendência linear de crescimento tanto na disciplina de língua portuguesa quanto em matemática, no período de 2009 a 2011.

O estudo permitiu ter uma compreensão de que é necessário considerar o fator socioeconômico no planejamento das ações gestoras a fim de minimizar os efeitos causados pelos fatores extraescolares e garantir uma melhor aprendizagem aos alunos com baixo índice socioeconômico, no 3º ciclo do ensino fundamental, propondo Plano de Ação Educacional que considere o Grupo de Referência do Índice Socioeconômico como propulsor de ações compartilhadas entre as escolas e seu GR.

Quanto ao percurso da pesquisa, salienta-se como fator dificultador para a realização do grupo focal, a greve dos professores da RME-BH ocorrida nos meses de abril e maio de 2013, o que acabou refletindo na pequena participação de gestores do GR da EMGR no grupo focal. Das quatorze escolas convidadas somente oito gestores confirmaram a presença e apenas quatro compareceram, sendo que um dos gestores se ausentou logo no início, ficando a percepção do grupo de referência restrita a três gestores, que mesmo assim contribuíram significativamente para o trabalho. Outro entrave percebido foi a transferência da equipe gestora da EMGR para outros setores da PBH devido aos problemas de relacionamentos com a atual gestão.

Conclui-se que, além do fator socioeconômico, torna-se necessário estudos a fim de compreender outros fatores (o clima escolar, por exemplo) ainda obscuros, e que podem contribuir significativamente para que os gestores escolares (direção e coordenação pedagógica) dos grupos de referência do ISE sejam capazes de minimizar os fatores extraescolares, principalmente em escolas em que o índice socioeconômico seja baixo, contribuindo, dessa forma, para que a escola pública seja, de fato, inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Angela. A melhoria da qualidade da educação no Brasil: um desafio para o século XXI. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 7-11, ago. 2002.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. 2012. 57 f. Projeto de Pesquisa - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, com intermediação da Fundação de Amparo a Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRITO, Eliani Maria de. **Estudo de Caso de uma Escola com Baixo Índice Socioeconômico e Elevada Proficiência em Matemática**. 2012. p.26. Dissertação - (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos da Reforma na Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE e 19).

\_\_\_\_\_. **Fala sobre eficácia escolar**. Entrevista cedida à Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/nigel-brooke-fala-eficacia-escolar-615027.shtml>>. Acesso em 26 de junho de 2013.

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

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. **Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.

COSTA, Raquel Dias. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil**. 2010. Dissertação. (Mestrado Profissional Executivo em Gestão), Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. MEC/INEP: Maio de 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FELÍCIO, Fabiana de. **Fatores associados ao sucesso escolar:** levantamento, classificação e análise dos estudos realizados no Brasil. 2010. Fundação Itaú Social. Disponível em: <[http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase\\_ultima\\_versao.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase_ultima_versao.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

JUNIOR, Aldo Antonio dos Santos et al. Ambiente escolar: aspectos físico, socioeconômico, cultural e de gestão escolar. **Revista de Antropologia Experimental**, Jaén, Espanha, v.2, n.10, especial educación, p. 17-27, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. Liderança em gestão escolar. **Série Cadernos de Gestão**, v 4, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** estratégia, ação global e coletiva no ensino. Curitiba: Champagnat, 1996.

LUPORINI, Teresa J; MARTINIÁK, Vera Lúcia; MAROCHI, Zélia Maria L. Eleição e formação de diretores de escolas municipais: a legislação e as práticas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n.43, p.214-222, set. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art15\\_43.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art15_43.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

NAHAS, M.I.P. **O índice de qualidade de vida urbana de Belo Horizonte, enquanto um instrumento de avaliação ambiental intra-urbana:** uma discussão metodológica. Bios: Cadernos do Departamento de Ciências Biológicas da PUC/MG. Belo Horizonte, v.5, n.5, dez.1998.

Néstor López, **Equidad educativa y desigualdad social:** desafios a la educación em el nuevos cenário latino americano. IIPE – UNESCO, Buenos Aires, 2009.

OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; FERREIRA, Diego. **Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras:** uma análise a partir do SAEB 2011. Disponível em: <[http://www.anpec.org.br/sul/2013/submissao/files\\_l/i8-20d1376c705795243076d93e9dce6cfe.pdf](http://www.anpec.org.br/sul/2013/submissao/files_l/i8-20d1376c705795243076d93e9dce6cfe.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2013.

Plano de Ação Pedagógica da Prefeitura de Belo Horizonte (PAP-BH). Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1037926>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **O Índice de Qualidade de Vida Urbana**. Belo Horizonte, Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996a. 25 p. Documento produzido pela Assessoria de Comunicação Social da PBH em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **O Índice de Qualidade de Vida Urbana**. Belo Horizonte, Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996b. 31 p. Documento produzido pela Assessoria de Comunicação Social da PBH em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Planejamento. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/estatistica>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/home.jsf>>. Acesso em 14 de setembro de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Manual de operação do programa escola aberta**: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Orientação para execução do programa Escola Aberta - Exercício de 2012. Criado pela Resolução CD/FNDE Nº 052/2004 e implantado em Belo Horizonte no ano de 2004.

RESENDE, Mary M. Marinho. **Escola Integrada**: uma proposta de Educação para todos. Dissertação. (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED-BH). **Panorama da Educação Municipal**. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Guia da SMED**. 2011.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, mar. 2006.

SOARES, Jose Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. **O efeito da escola básica brasileira**: as evidências do PISA e do SAEB. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – FAE – UFMG. 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002. Disponível em: <<http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2013.



## APÊNDICE A - ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO DO 3º CICLO

### Perguntas prévias a serem respondidas antes da entrevista.

1) Qual a sua formação?

Diretora \_\_\_\_\_

Vice Diretor \_\_\_\_\_

2) Se for professor, qual disciplina?

Diretora \_\_\_\_\_

Vice Diretor \_\_\_\_\_

3) Ingressou na Rede Municipal? Diretora \_\_\_\_\_ Vice-diretor \_\_\_\_\_

4) Há quanto tempo esteve na direção escolar?

5) Qual seu tempo de lotação na EM Guimarães Rosa?

Diretora \_\_\_\_\_ Vice-diretor \_\_\_\_\_

### ENTREVISTA

- 1) Você já ouviu falar do Grupo de Referência do ISE? Você conhecia o ISE de sua escola?
- 2) Na elaboração do PPP levou-se em consideração o índice socioeconômico?
- 3) Como foi a relação da escola com a comunidade escolar? A comunidade participou dos projetos e como foi essa relação?
- 4) A escola sob a sua gestão apresentou uma melhora constante no Avalia BH, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, no 9º ano. Como o Avalia BH era visto pela escola? Havia alguma ação pedagógica em torno dos resultados do Avalia BH?
- 5) Comente os resultados referentes ao 3º ciclo. Quais foram as ações da escola específicas para esse segmento?
- 6) Na sua gestão, como foi a atuação da Acompanhante Escolar na sua Escola?
- 7) Em sua opinião qual o impacto do Programa Escola Integrada na escola no período de sua gestão e porquê?
- 8) Como funcionou o Projeto de Intervenção Pedagógica nesse período?
- 9) Gostaria que você falasse sobre os projetos mais significativos desenvolvidos na sua gestão.
- 10) Qual(is) foi(ram) o(s) maior(es) desafio(s) enfrentado na sua gestão?
- 11) Como se dava a articulação entre a direção com a coordenação pedagógica?
- 12) Que profissionais da escola você considera que foram importantes para obtenção desses resultados?
- 13) Que profissionais você indicaria para fazermos um grupo focal?

## **APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES INDICADOS PELA EMGR**

- 1- Você já ouviu falar sobre Grupo de Referência do ISE
- 2- Na elaboração do PPP levou-se em consideração o
- 3- A comunidade participava dos Projetos da Escola?
- 4- Como o Avalia-BH era visto pela escola?
- 5- Em sua opinião, como foi a atuação da Acompanhante Escolar nesse período?
- 6- Como funcionou o PIP nesse período?
- 7- Como você avalia o programa Escola Integrada?
- 8- Gostaria que você falasse sobre os projetos da escola. Quais, em sua opinião, foram mais significativos?
- 9- Fale sobre a relação dos professores com a Direção Escolar e a Coordenação pedagógica?
- 10- Qual foi o maior desafio desse período?

## APÊNDICE C - DINÂMICA DO GRUPO FOCAL

- 1- Apresentação do Pesquisador e do assistente;
- 2- Identificação de cada integrante do grupo através de etiqueta adesiva com nome e escola;
- 3- Formação em círculo;
- 4- Explicação o motivo do grupo, sem entrar em detalhes (não falar da escola selecionada EMGR e sim do Grupo de Referência do ISE);
- 5- Esclarecimento da dinâmica:
  - a) Fala (só poderá falar uma pessoa de cada vez, o nome)
  - b) Duração: aproximadamente 2h.
  - c) Gravação
- 6- Agradecimento

## APÊNDICE D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM GESTORES DO GR

- 1) Vocês conhecem o Índice Socioeconômico da escola?
- 2) Vocês já ouviram falar do Grupo de Referência do Índice Socioeconômico?
- 3) A escola representada por vocês possui Projeto Político Pedagógico?
- 4) Na elaboração do Projeto Político Pedagógico é levado em consideração o Índice Socioeconômico (ISE)? De que maneira?
- 5) Como é a relação da escola com a comunidade escolar? A comunidade participa dos projetos da escola?
- 6) Como o Avalia BH é visto na escola?
- 7) A escola possui ações específicas para o 3º ciclo? Caso exista, Qual ou quais são essas ações?
- 8) Como vocês veem a atuação da Acompanhante Escolar na sua escola?
- 9) Qual a sua opinião sobre o Programa Escola Integrada? O que consideram mais importante no PEI?
- 10) O que vocês acham do Projeto de Intervenção Pedagógica da sua escola?
- 11) Como se dá articulação da direção com a coordenação pedagógica? A escola possui projetos próprios? Se sim, qual(is) e como ele(s) acontece(m)
- 12) Quais são os maiores desafios enfrentados por vocês.

## APÊNDICE E - GALERIA DE FOTOS DA EMGR

Foto 1 – Localização Territorial da EMGR



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Foto 2 – Localização territorial EMGR



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Foto 3 – Interior da EMGR



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Foto 4 – Interior da EMGR



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.