

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

Érica Faustina da Silva

Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015-2019)

Juiz de Fora

2024

Érica Faustina da Silva

Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015-2019)

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

Juiz de Fora

2024

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

Silva, Érica Faustina da.

Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015–2019) / Érica Faustina da Silva. -- 2024.

194 f.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Avaliação externa. 2. Gestão pedagógica. 3. Clima escolar. 4. Trabalho colaborativo. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio, orient. II. Título.

Érica Faustina da Silva

Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015–2019)

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

Aprovada em 04 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marco Aurélio Kistemann Junior - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Luiz Flávio Neubert

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Luisa Gomes de Almeida Vilardi

Fundação Getulio Vargas

Juiz de Fora, 13/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 29/10/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUISA GOMES DE ALMEIDA VILARDI, Usuário Externo**, em 29/10/2024, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1983503** e o código CRC **D9104380**.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão estudado teve como objetivo geral compreender os fatores que podem ter contribuído para o bom desempenho da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas entre 2015 e 2019. Essa investigação é justificada pela importância de entender as boas práticas gestoras e escolares que propiciam uma educação pública de qualidade. Para atingir essa compreensão, a pesquisa realizou um breve histórico das avaliações externas no território brasileiro, a contextualização da instituição e apresentou seus bons resultados nas avaliações externas e a organização do trabalho pedagógico. Para o procedimento de investigação, foi abordada a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados primários e secundários. Como referencial teórico, este estudo se baseou nos autores Lück (2009); Silva e Fernandes (2022); Roldão e Almeida (2018); Libâneo (2001); Lima e Fialho (2015); Coelho e Linhares (2008); Fontanive (2013); Polon e Bonamino (2011); Costa (2018); Pinto *et al.* (2019); Candian e Rezende (2020); Miranda, Bertagna e Freitas (2019); Alves e Soares (2008); Soares (2005); dentre outros. Como instrumento de pesquisa, foram utilizados questionários mistos, aplicados aos docentes efetivos atuantes entre 2015 e 2019 e outro à equipe gestora. Posteriormente, na tabulação de dados, se retoma aos teóricos para sustentar as análises das informações produzidas que, ao final, indicaram os elementos que subsidiam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), o qual teve como propósito contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais da instituição.

Palavras-chave: avaliação externa; gestão pedagógica; clima escolar; trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Postgraduate Program in Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment (CAEd) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case studied had as its general objective to understand the factors that may have contributed to the good performance of the Professor José Eutrópio State School in external assessments, 2015-2019. This investigation is justified by the importance of understanding good management and school practices that provide quality public education. To achieve this understanding, the research carried out a brief history of external assessments in Brazil, the contextualization of the institution and presented its good results in external assessments and the organization of pedagogical work. For the investigation procedure, bibliographic research and the collection of primary and secondary data were addressed. As a theoretical framework, this study was based on the authors Lück (2009); Silva and Fernandes (2022); Roldão and Almeida (2018), Libâneo (2001); Lima and Fialho (2015); Coelho and Linhares (2008); Fontanive (2013); Polon and Bonamino (2011); Costa (2018); Pinto *et al.* (2019); Candian and Rezende (2020); Miranda, Bertagna and Freitas (2019); Alves and Soares (2008); Soares (2005); among others. As a research instrument, mixed questionnaires were used, applied to effective teachers working from 2015 to 2019 and another to the management team. Subsequently, in the data tabulation, theorists were returned to support the analyses of the information produced, which, in the end, indicated the elements that support the elaboration of the Educational Action Plan (PAE), which aimed to contribute to the improvement of the educational practices of the institution.

Keywords: external evaluation; pedagogical management; school climate; collaborative work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão parcial do prédio da E. E. Professor José Eutrópio.....	20
Figura 2 - Visão parcial do interior do prédio da E. E. Professor José Eutrópio	21
Figura 3 - Visão do interior de uma das salas de aula da E. E. Professor José Eutrópio.....	22
Figura 4 - Mural do projeto “Todo mundo lendo”, da E. E. Professor José Eutrópio	40
Figura 5 - Refeitório ornamentado para o projeto “Todo mundo lendo” da E. E. Professor José Eutrópio	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Indicador de esforço docente E. E. Prof. José Eutrópio (2015-2019)...	31
Gráfico 2	- Média do IRD E. E. Prof. José Eutrópio (2015-2019)	32
Gráfico 3	- Metas do Ideb projetas e alcançadas pela Escola Estadual Professor José Eutrópio no 5º ano do Ensino Fundamental	45
Gráfico 4	- Evolução do Ideb nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Brasil x Minas Gerais x Juiz de Fora x E. E. Professor José Eutrópio	46
Gráfico 5	- Proficiência média Matemática e Língua Portuguesa da Escola Estadual Professor José Eutrópio, no 5º ano do Ensino Fundamental (Saeb)	49
Gráfico 6	- A relação entre professores e equipe gestora ocorre de maneira	92
Gráfico 7	- Tomada de decisão pela gestão escolar	97
Gráfico 8	- Respaldo da gestão escolar ao trabalho pedagógico docente	98
Gráfico 9	- Função da avaliação externa	108
Gráfico 10	- Como é a atuação familiar no acompanhamento de deveres e reuniões?	114
Gráfico 11	- O clima escolar que paira na instituição é	116
Gráfico 12	- Percepção das relações pela equipe gestora	117
Gráfico 13	- Percepção dos casos de violência pela equipe gestora	120
Gráfico 14	- Percepção dos casos de violência pelo corpo docente	120
Gráfico 15	- Percepções sobre a ausência de docentes	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de turmas e alunos da E. E. Professor José Eutrópio	24
Quadro 2 - Indicador de adequação da formação docente E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019)	29
Quadro 3 - Registros de encontros de planejamento por segmento (2015-2019)..	37
Quadro 4 - Padrão de desempenho Proalfa	52
Quadro 5 - Comparativo de resultados no Proalfa - Língua Portuguesa, 3º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE/Juiz de Fora e Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015-2018)	53
Quadro 6 - Comparativo de resultados no Proalfa - Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE/Juiz de Fora e Escola Estadual Professor José Eutrópio (2018 e 2019)	54
Quadro 7 - Comparativo de resultados no Proalfa- Matemática, 3º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE/Juiz de Fora e Escola Estadual Professor José Eutrópio (2017 e 2018)	54
Quadro 8 - Comparativo de resultados no Proalfa- Matemática, 2º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e Escola Estadual Professor José Eutrópio (2018 e 2019)	55
Quadro 9 - Padrão de desempenho Proeb.....	56
Quadro 10 - Comparativo de resultados no Proeb - Língua Portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2014, 2016, 2018 e 2019)	57
Quadro 11 - Comparativo de resultados no Proeb - Matemática, 5º ano do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2014, 2016, 2018 e 2019)	58
Quadro 12 - Avaliação da gestão escolar nas áreas administrativa, financeira e pedagógica.....	93
Quadro 13 - Afirmativas que se aplicam à gestão pedagógica	100
Quadro 14 - Projetos e ações que davam mais “resultados” na aprendizagem dos estudantes (2015-2019)	105
Quadro 15 - Características relevantes na composição do clima escolar da instituição	118

Quadro 16 - Ações pertinentes de concretização do planejamento escolar	126
Quadro 17 - Ações de efetivação do trabalho colaborativo	127
Quadro 18 - Fatores relevantes que contribuíram para o bom êxito da escola nas avaliações externas e que não foram contempladas no questionário (2015-2019).....	130
Quadro 19 - Sugestões das profissionais da E. E. Professor José Eutrópio para compor o plano de ações educacionais de aprimoramento	137
Quadro 20 - Proposta de Plano de Ação Educacional (2025)	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo do quadro de pessoal da E. E. Professor José Eutrópio (2023 e 2024)	24
Tabela 2 - PGDI Resultado da Avaliação de Desempenho do Gestor Escolar da Instituição E. E. Professor José Eutrópio por competência (2020-2022)	28
Tabela 3 - PGDI Resultado da Avaliação de Desempenho do Gestor Escolar da Instituição E. E. Professor José Eutrópio nota final (2020-2022)	28
Tabela 4 - Número total de Profissionais de Educação Básica (PEB) na E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019).....	34
Tabela 5 - Números de afastamentos por mês na E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019).....	34
Tabela 6 - Turmas de reforço escolar da E. E. Prof. José Eutrópio (2023).....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

ADGP	Avaliação de Desempenho do Gestor Público
ASB	Auxiliar de Serviço da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
E. E.	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Gide	Gestão Integrada da Educação Avançada
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico dos estudantes)
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Profissionais de Educação Básica
PGDI	Plano de Gestão e Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Reanp	Regime de Atividade Não Presenciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ EUTRÓPIO: O MAPEAMENTO DE FATORES PARA O ESTUDO DE CASO.....	18
2.1	A ESCOLA E SEU CONTEXTO.....	18
2.1.1	A gestão e sua atuação: sistematização do trabalho, o Plano de Gestão e Desenvolvimento Individual- PGDI do gestor e o Indicador de complexidade de gestão	25
2.1.2	Docentes: formação, indicador de esforço docente e regularidades destes profissionais na escola.....	29
2.1.2.1	Absenteísmo docente, o que é e como se dá neste contexto	33
2.1.3	Projetos que a escola realiza	37
2.2	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	43
2.2.1	A escola e suas participações na avaliação externa do Saeb e seus resultados no Ideb.....	45
2.3	AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM MINAS GERAIS.....	50
2.3.1	Proalfa	51
2.3.1.1	A escola e suas participações de 2015- 2019 no Proalfa	52
2.3.2	Proeb	56
2.3.2.1	A escola e suas participações de 2014 a 2019 no Proeb	57
2.4	A ESCOLA E A GESTÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ..	59
3	ANÁLISE DOS FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES INFLUENCIADORES DE DESEMPENHO.....	63
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	63
3.1.1	Construindo caminhos para o sucesso educacional: gestão escolar, clima escolar e nível socioeconômico dos estudantes	64
3.1.2	Práticas pedagógicas escolares: a importância da gestão pedagógica, do trabalho colaborativo e da atuação docente	72
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	81
3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
3.3.1	Perfil e trajetória de formação	85
3.3.2	A gestão escolar e pedagógica, integrada a atuação docente, em prol de uma educação de qualidade.....	91

3.3.3	Clima escolar e algumas de suas dimensões: nível socioeconômico, envolvimento familiar e conflitos no ambiente escolar	111
3.3.4	Estratégias para eficiência escolar: planejamento e colaboração.....	122
3.3.5	Considerações sobre os dados dos questionários.....	131
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES DE APRIMORAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ EUTRÓPIO	135
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	140
4.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE	154
4.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	156
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROALFA- LÍNGUA PORTUGUESA	168
	APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROALFA- MATEMÁTICA	169
	APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROEB- LÍNGUA PORTUGUESA	170
	APÊNDICE D – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROEB- MATEMÁTICA.....	171
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO NOS PROFESSORES....	172
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO A EQUIPE GESTORA	183

1 INTRODUÇÃO

A consolidação dos exames externos em território nacional e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – que passou a ser um dos principais indicadores de “qualidade da educação”¹ – tornaram-se importantes elementos para o acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, no contexto escolar. Por meio do Ideb, projetam-se metas, individualizadas, a serem alcançadas pelas instituições escolares.

Nesse cenário, a presente dissertação surgiu da relevância da avaliação externa de larga escala no cotidiano escolar, bem como da necessidade de compreender seus fundamentos, o que ela avalia, sua trajetória histórica e as políticas públicas que a permeiam.

A pesquisadora, atualmente, é professora do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual (E. E.) Professor José Eutrópio, onde atua desde 2014. Iniciou sua atuação profissional na educação em 2009 e, ao longo de sua trajetória, observou que se tornou frequente o uso das avaliações externas nas escolas. Após adentrar no Mestrado Profissional, iniciado em 2022, na instituição Universidade Federal de Juiz de Fora, sua visão escolar se ampliou para além do fazer pedagógico da sala de aula. Diante dos novos conhecimentos, foi suscitado o desejo de conhecer os fatores que possibilitam que uma escola pública obtenha relevantes resultados nas avaliações externas, mesmo quando seu enfoque não é a preparação para esses exames.

Nesse contexto, surge a questão norteadora da pesquisa: quais fatores têm contribuído para os bons resultados da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas? A instituição atingiu, antecipadamente, em 2007, a meta nacional do Ideb projetada para 2022, índice 6. No período selecionado, 2015-2019, iniciou com o índice 7 e alcançou 7,4 desde 2017, o qual permanece em 2019. Destaca-se que as notas no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) corroboram os índices do Ideb.

Para entender esse contexto e responder à questão, foi delineado o seguinte objetivo geral: compreender os fatores que podem estar contribuindo para o bom

¹ “Como qualquer indicador, o Ideb faz um recorte e uma redução do foco de análise e, assim, é importante identificar e discutir como esse indicador define a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais brasileiros” (Soares; Xavier, 2013, p. 905).

desempenho da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas, com especial atenção para as estratégias da equipe gestora, no período de 2015 a 2019. Para isso, delinearão-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever os resultados obtidos pela E. E. Professor José Eutrópio nas avaliações externas nos últimos anos, de 2015 a 2019, buscando relacioná-los com os fatores que possam estar promovendo o bom desempenho;
- b) Analisar todos os fatores que podem estar relacionados aos resultados positivos, dando destaque às propostas educativas e às ações gestoras que vêm sendo desenvolvidas na escola;
- c) Propor ações que contribuam para o aprimoramento dos resultados, além da possibilidade de divulgação de boas práticas gestoras.

O recorte temporal foi definido por se tratar de data recente e estabelecer limites para a pesquisa. O período selecionado se baseou em uma alteração no quadro funcional da instituição, após o Supremo Tribunal Federal declarar institucional a Lei Complementar nº 100/2007 (Minas Gerais, 2007). Por meio dessa, se efetivaram funcionários, sem a prestação de concurso, conformando alteração no quadro de profissionais. Além disso, a referida lei possibilita indicar padrões de ações e dinâmica da escola, que poderão ser validados ou não pelos profissionais que atuam na instituição desde o recorte. Ademais, acrescenta-se falta de dados das avaliações externas no período pandêmico da Covid-19 (2020 e 2021), o que seria uma lacuna temporal.

O estudo de caso se justifica, pois, se entende que compreender os fatores que contribuem para o bom desempenho da escola nas avaliações externas é um caminho para descobrir boas práticas gestoras e escolares que propiciem uma educação pública e de qualidade. Importa destacar que a diretora atual está à frente da escola desde setembro de 2011, portanto sem alternância. O aprofundamento no estudo do caso de gestão ampliou a visão sobre a escola e como ser parte dela.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa para a obtenção de evidências que respaldam o caso de gestão. Segundo Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas

relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Conforme a autora, um fenômeno é melhor compreendido diante de seu contexto e, para tal, se fez a pesquisa documental.

Para a coleta de dados oficiais primários, “quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado” (Godoy, 1995, p. 22), foram averiguados os livros de atas de reuniões de Módulo II, o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Gestão e Desenvolvimento Individual (PGDI) do gestor e as guias de ocorrências de 2015 a 2019. Também foram complementadas leituras bibliográficas, fichamentos e os dados secundários, “coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência” (Godoy, 1995, p. 22), retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e do Simave.

Em uma segunda etapa da metodologia, foi realizada a coleta de dados por meio do instrumento questionário misto, aplicado aos profissionais que estão na escola desde o período avaliado, de 2015 a 2019. A análise do material coletado compõe o capítulo analítico.

O presente texto se estrutura em quatro capítulos com objetivos distintos. Além do introdutório, o segundo capítulo, nas primeiras seções, apresenta a escola e as evidências que subsidiam o caso de gestão. Logo, contextualiza o leitor sobre o que são as avaliações externas e sua importância nos cenários nacional e estadual. Além disso, traz as evidências dos bons resultados nas avaliações externas, ao apresentar as participações da instituição e seus resultados.

O terceiro capítulo tem objetivo analítico e se inicia com o referencial teórico, dividido em duas subseções. A primeira subseção é voltada à gestão escolar, intercalando com o clima escolar e o nível socioeconômico dos alunos. Já a segunda trata das práticas pedagógicas vigentes na instituição. Dessa forma, o referencial traz luz a fatores previamente destacados no capítulo descritivo, por meio de autores como Lück (2009); Silva e Fernandes (2022); Roldão e Almeida (2018); Libâneo (2001); Lima e Fialho (2015); Coelho e Linhares (2008); Fontanive (2013); Polon e Bonamino (2011); Costa (2018); Pinto *et al.* (2019); Candian e Rezende (2020); Miranda, Bertagna e Freitas (2019); Alves e Soares (2008); Soares (2005), dentre outros. Em seguida, é apresentada a seção que contempla a proposta metodológica, descrevendo os passos e o instrumento utilizado na pesquisa: o questionário. A

coleta de dados se volta a uma abordagem qualitativa, que utiliza dois modelos de questionários, considerando as especificidades da atuação cotidiana da equipe gestora e do corpo docente. O instrumento questionário misto possibilita uma ampliação das respostas, ao conter questões abertas e fechadas. Isso emerge como uma estratégia que permite dar voz aos burocratas de nível de rua² da escola, aprofundando a compreensão dos fatores que levaram aos bons resultados nas avaliações externas. Nas seções subsequentes, apresenta-se a análise dos resultados obtidos conforme os eixos estruturantes dos questionários, seguida de considerações finais sobre os dados obtidos.

No último capítulo, após as análises realizadas, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) direcionado à instituição pesquisada. As propostas foram concebidas com base nos dados obtidos por meio da coleta de documentos e questionários, e visam ações de aprimoramento da escola, retomando estratégias e iniciativas que fortaleçam a equipe e seu trabalho para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

² Lipsky (*apud* Lotta 2012, p. 4) “Para o autor, os burocratas de rua são funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros”.

2 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ EUTRÓPIO: O MAPEAMENTO DE FATORES PARA O ESTUDO DE CASO

O presente capítulo tem como objetivo descrever os resultados obtidos pela E. E. Professor José Eutrópio nas avaliações externas nos últimos anos, 2015-2019, buscando relacioná-los com os fatores que possam estar promovendo o bom desempenho. Para tanto, primeiramente foi feita a descrição da instituição e de seu contexto escolar. Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos pela E.E. Professor José Eutrópio nas avaliações externas no período mencionado, relacionando-os aos fatores que possam estar promovendo o seu bom desempenho.

Na primeira seção, é realizada a caracterização da instituição, abrangendo sua localização, ambientalização de anos escolares atendidos e quantitativo de matrículas. Também são incluídos dados relativos à sua estrutura física e de pessoal, referentes ao ano de 2023. Além disso, se debruça na função do gestor e nos dispositivos legais que estabelecem sua atuação, bem como o processo de avaliação realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A seção foi, ainda, dedicada aos burocratas de nível de rua, que agem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os docentes. Merece destaque, em subseção própria, os dados sobre o absenteísmo docente no período analisado, de 2015 a 2019, fator de grande relevância ao cotidiano escolar, além de serem esmiuçados os projetos realizados pela instituição.

De forma breve, ao final do capítulo, é apresentado um histórico das avaliações externas no território nacional, incluindo a composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sua funcionalidade e aplicabilidade, além do desenvolvimento do Ideb e os desdobramentos para a sua consolidação. Com o conhecimento sobre as avaliações externas e munido da caracterização da escola, são apresentados os resultados da Escola Estadual Professor José Eutrópio no Saeb, traçando um comparativo de seus resultados com os âmbitos nacional, estadual e municipal.

2.1 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

A Escola Estadual Professor José Eutrópio funcionou inicialmente como Escola Urbana Mista da Tapera. Sua criação data de período anterior a 1928, conforme evidenciado pelos arquivos que contêm uma cópia do ato de 18 de junho de 1928. Posteriormente, em 1952, passou a se chamar Escolas Reunidas “Professor José Eutrópio”, denominação atribuída pelo senhor Secretário de Estado de Educação da época, Doutor Odilon Behrens, em homenagem ao seu primeiro professor, José Eutrópio. O Decreto Estadual nº 4.031/1953, eleva a escola à categoria de Grupo Escolar (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a).

Em 11 de dezembro de 1966, a escola passou a ter sede própria na rua Custódio Tristão, no Bairro Santa Terezinha, em Juiz de Fora, Minas Gerais, sendo a construção possibilitada pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio da Resolução nº 810/1974, passou a denominar-se Escola Estadual Professor José Eutrópio - 1º Grau (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a). A instituição pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, a qual tem como finalidade: “exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (Recurso..., 2023, recurso online).

A Figura 1, a seguir, possibilita ao leitor um panorama acerca do bom estado de conservação do prédio, limpeza da sua fachada, a amplitude de sua quadra aberta e da área verde em sua entrada e entorno. Na imagem, observa-se que o acesso se dá em área asfaltada, que passa por constante manutenção. Ainda é possível observar a existência de um prédio residencial à esquerda. Além disso, nas proximidades, há a Delegacia Regional de Polícia Civil de Juiz de Fora. Essa ambientação favorece a compreensão de um ambiente seguro e agradável.

Figura 1 - Visão parcial do prédio da E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: *Street View* (2022).

A estrutura física da escola é composta por: oito salas de aula; uma cozinha; uma secretaria; uma sala de direção; um pátio coberto, usado para a organização de filas para entrada; um pátio descoberto, usado para Educação Física; uma sala de professores; uma biblioteca; uma sala de informática; uma sala de supervisão; banheiros: masculino, feminino e um na secretaria para os funcionários da escola. Destaca-se que não há um espaço próprio para as aulas de reforço escolar. A escola é bem cuidada e limpa, porém carece de manutenção na parte física, como reestruturação elétrica e reformas no telhado, pois há vários pontos com vazamento nas áreas da cozinha e no corredor de acesso ao banheiro durante o período de chuvas. A Figura 2, a seguir, ilustra, parcialmente, o interior do prédio escolar descrito acima.

Figura 2 - Visão parcial do interior do prédio da E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: Acervo da autora (2023).

A imagem evidencia que a escola tem seu interior, assim como o exterior (Figura 1), conservado e com bom aspecto de pintura. Ilustra o espaço de convivência entre os alunos, que possui áreas descobertas e cobertas, usadas para a alimentação dos estudantes durante os intervalos. Além disso, propicia um ambiente de acolhimento para quem chega com antecedência à escola, sendo utilizado como um espaço de socialização até o início da aula.

A Figura 3, a seguir, ilustra o interior de uma das salas de aula, ocupada, no ano de 2024, pelas turmas do 3º ano, no turno matutino, e o 2º ano no turno da tarde. Dessa forma, as turmas compartilham cartazes que visam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Além de um mobiliário composto por jogos de cadeiras e mesas com menos de 4 anos de uso, todas as salas dispõem de dois quadros: um de giz comum e um branco para caneta hidrográfica, ficando ao critério das professoras o uso de sua preferência. Cada sala de aula possui um notebook e um aparelho de som portátil, que são compartilhados pelas professoras da sala. Há, ainda, 3 ventiladores e Smart TV conectada à internet, o que possibilita o uso de vídeos nas aulas. Os equipamentos citados permitem ao profissional o lançamento diário dos dados da turma no diário digital.

Figura 3 - Visão do interior de uma das salas de aula da E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: Acervo da autora (2024).

É uma escola que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Ensino Regular, e se organiza da seguinte forma: nos turnos da manhã (3º, 4º e 5º anos) e no turno da tarde (1º, 2º e 3º anos). Seu funcionamento é de segunda-feira a sexta-feira, das 6h40 às 18h, além de alguns sábados em que a escola funciona para completar os 200 dias letivos estabelecidos para o ano escolar.

A escola contava, em setembro de 2023, com 55 profissionais, dentre os quais duas professoras efetivas em cargo comissionado para a direção e uma secretária também em cargo comissionado. É importante destacar que, no que se refere ao vínculo pessoal das professoras regentes de turmas, há uma diferença significativa em relação ao turno da manhã e da tarde. No turno da manhã, todas são efetivas, enquanto no turno da tarde, 50% das regentes são contratadas. O trabalho da biblioteca é realizado por profissionais efetivas, que já atuaram anteriormente na função, resultando em um trabalho de continuidade e constante aprimoramento.

Como a escola está em constante dinâmica de mudanças, é relevante apresentar as alterações ocorridas na composição do quadro de profissionais, em decorrência da efetivação de servidores no concurso público do município em 2024. Segundo os dados da folha de ponto de agosto de 2024, houve uma queda considerável no número de profissionais efetivos na escola.

Atualmente, a instituição conta com 49 profissionais. Dentre eles, duas professoras efetivas ocupam cargos comissionados na direção, uma secretária também está em cargo comissionado e duas professoras regentes do turno da manhã estão afastadas de suas funções, sendo substituídas por profissionais contratadas. Uma dessas professoras está em férias prêmio e a outra está afastada para cursar doutorado.

Em relação às professoras regentes de turmas, observou-se um aprofundamento na diferença entre os turnos da manhã e da tarde. No turno da manhã, todas as regentes que iniciaram o ano eram efetivas, mas, atualmente, há os dois afastamentos mencionados anteriormente. A profissional em férias-prêmio retornará após dois meses, enquanto a que está afastada para cursar doutorado permanecerá ausente até o término de seu curso. No turno da tarde, 100% das regentes são contratadas, o que carece de maior atenção na compreensão e execução do currículo estadual, considerando que se trata do ciclo de alfabetização, composto pelos 1º e 2º anos, que constitui a base para a alfabetização e letramento dos estudantes do Ensino Fundamental.

Além disso, houve uma alteração na supervisão escolar do turno da tarde. A profissional que ocupava o cargo, desde 2022, solicitou destituição para tomar posse em um cargo efetivo no concurso público municipal, resultando na chegada de uma nova efetiva ao cargo. Essa nova supervisora também está em processo de adaptação à cultura da instituição e, conseqüentemente, necessita de apoio e mediação durante esse período de familiarização com a escola.

O trabalho anteriormente realizado pela profissional de uso da biblioteca agora está a cargo de profissionais contratadas, que estão se adaptando à forma de trabalho da instituição e se esforçam para dar continuidade à dinâmica do uso da biblioteca que lhes foi apresentada. Para ilustrar o quadro funcional descrito acima, a Tabela 1 apresenta o quantitativo de servidores e seus vínculos funcionais.

Tabela 1 - Comparativo do quadro de pessoal da E. E. Professor José Eutrópio
(2023 e 2024)

Área de atuação na escola	Nº de profissionais - set. 2023			Nº de profissionais – ago. 2024		
	Efetivos	Designados	Total	Efetivos	Designados	Total
Professor regente de turma	12	6	18	8	10	18
Professor de apoio	0	6	6	0	7	7
Interprete de Libras	0	1	1	0	0	0
Professor de Ed. Física	2	0	2	2	0	2
Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca	2	0	2	0	2	2
Professor eventual	2	0	2	2	0	2
Professor de reforço- contraturno	0	4	4	0	0	0
Supervisor- Especialista em Educação Básica	2	0	2	2	0	2
Diretora	1	0	1	1	0	1
Vice-diretora	1	0	1	1	0	1
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	0	11	11	0	9	9
Assistente Técnico da Educação Básica (ATB)	1	4	5	3	2	5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro pessoal apresentado acima se articulava, em setembro de 2023, para atender o quantitativo de 444 alunos com idades entre 5 e 11 anos, conforme dados do Censo 2023, salientando que, no 1º ano, o aluno pode se matricular com 5 anos, desde que complete 6 anos até 31 de março do ano correspondente. Já o quadro de pessoal de agosto de 2024 se articula para atender o quantitativo de 404 alunos na faixa etária anteriormente descrita, segundo os dados do Censo 2024. O Quadro 1, abaixo, ilustra esse quantitativo, organizado por turno e anos escolares:

Quadro 1 - Quantitativo de turmas e alunos da E. E. Professor José Eutrópio

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas 2023	Número de turmas 2023	Número de matrículas 2024	Número de turmas 2024
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Vespertino	1º ano	76	3	75	3
		2º ano	106	4	75	3
		3º ano	23	1	50	2
	Matutino	3º ano	55	2	52	2
		4º ano	77	3	77	3
		5º ano	107	3	75	3
Total de alunos			444		404	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cabe esclarecer que, antes do período pandêmico, a escola havia sido autorizada a abrir turmas extras, que foram alocadas em uma escola próxima da rede estadual, a qual cedia o espaço físico. No ano de 2023, não houve a continuação das turmas extras e, com isso, a última turma extra, que seria de um 5º ano, foi desmembrada entre as 3 turmas existentes na escola, o que culminou em turmas com quantitativo superior a 34 alunos por turma.

Os discentes da instituição, em sua maioria, são filhos de comerciantes e membros da classe operária, oriundos do bairro Santa Terezinha e de outros bairros da cidade. De acordo com o PPP (Escola Estadual Professor Jose Eutropio, 2022a), 70% residem no território em que a escola está inserida, habitando todos em áreas urbanas na região nordeste de Juiz de Fora, próxima à área central. Segundo o QEdu (2023), o Nível Socioeconômico (NSE) é médio-alto.

A base de dados para a elaboração desse indicador são as respostas aos questionários contextuais aplicados nas avaliações do Saeb, que revelam o padrão de vida dos estudantes da escola. Segundo a nota técnica do Inep (2015a, p. 3): “[...] resultados revelaram que o desempenho escolar tende a aumentar, à medida que os alunos pertencem aos estratos mais altos da sociedade”. Entretanto, o documento ressalta que essa relação não é determinista, “[...] porque há escolas que conseguem obter um desempenho além do que se é esperado para o seu nível socioeconômico, da mesma forma que há escolas cujos resultados ficam aquém” Inep (2015a, p. 3)³. A próxima seção apresenta um panorama da gestão escolar e sua atuação na instituição do caso de estudo.

2.1.1 A gestão e sua atuação: sistematização do trabalho, o Plano de Gestão e Desenvolvimento Individual- PGDI do gestor e o Indicador de complexidade de gestão

A Escola Estadual Professor José Eutrópio, segundo o Regimento Escolar (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022b), teve, ao longo de seu

³ O Indicador de Nível Socioeconômico dos estudantes (INSE) considera dados sobre a escolaridade dos pais e a renda familiar, sendo tais informações agrupadas em uma medida de nível socioeconômica. As questões, além dos itens mencionados, englobam posse de bens e contratação de serviços de empregadas domésticas na residência do estudante. Apenas alunos com mais de cinco respostas têm os dados computados no Inse (Inep, 2015a).

funcionamento, quatro diretoras. A primeira gestora atuou de 1952 a 1982, seguida pela segunda, que ficou à frente da gestão de 1983 a 1999. A terceira permaneceu à frente da escola de 2000 a 30 de junho de 2011, quando entra em exercício a gestora atual, que toma posse em setembro de 2011. Salientando que, para concorrer ao cargo de diretor, desde o ano de 2006, é necessário obter êxito no Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais, o qual busca “identificar, objetivamente, se o profissional possui as competências necessárias para assumir determinado cargo/função e se atende aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades” (Matos, 2020, p. 21). Após aprovação, no processo de certificação, ocorre a eleição por votação direta da comunidade escolar.

A gestão escolar é composta pela diretoria (diretora e vice-diretora) e pelo colegiado. Dessa forma, a atuação e as decisões não se baseiam apenas pela visão da diretora. De acordo com o Regimento Escolar, o diretor em exercício possui as seguintes atribuições:

I- administrar o patrimônio da escola, que compreende as instalações físicas, os equipamentos e materiais [...]. II- coordenar a administração e a contabilidade da escola [...]. III- coordenar a administração pessoal [...]. IV- favorecer a gestão participativa da escola [...]. V- gerenciar ações de desenvolvimento dos recursos humanos da escola [...]. VI- orientar o funcionamento da secretaria escolar [...]. VII- participar do atendimento escolar do município [...]. VIII- representar a Escola junto aos demais órgãos e agências sociais do município. IX- coordenar a elaboração, implementação e avaliação do plano de desenvolvimento da Escola [...]. X- O(a) diretor(a) da Escola comunicará ao Conselho Tutelar os casos de: a) maus-tratos envolvendo seus alunos; b) reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; c) elevados níveis de repetência (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022b, p. 8).

A avaliação de desempenho ocorre por meio do PGDI⁴, que tem um ciclo avaliativo anual e é composto por três avaliações de desempenho, aplicadas de acordo com a função do servidor público.

⁴ PGDI é o plano de trabalho do servidor público efetivo. A ADGP é aplicada a servidores efetivos, em exercício da função gerencial/ direção ou chefia, sendo responsáveis por unidade administrativa. Consiste em um questionário, o qual se dá nota por execução, segundo o avaliador, de 0 a 100.

O gestor público escolar é avaliado pela Avaliação de Desempenho do Gestor Público (ADGP), composta por uma autoavaliação e a avaliação realizada pela chefia imediata, que, no caso, é a SRE de Juiz de Fora, representada pela Superintendente Regional de Ensino, Fernanda Cristina de Paula Ferreira Moura, nos períodos analisados. As ações gestoras são avaliadas por meio dos seguintes itens: compromissos gerais; gestão pedagógica; gestão administrativa-financeira; e gestão de pessoas.

Para avaliar o compromisso geral, a ADGP de um gestor escolar considera os seguintes quesitos: responsável integralmente pela escola com dedicação exclusiva; cumprimento da legislação vigente; participação efetiva nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais; gestão eficiente; gestão democrática, participativa e transparente, voltada para qualidade e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se que a gestão deve contemplar as dimensões administrativa e financeira, de pessoas e pedagógica, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente, reforçando que essas ações estão direcionadas aos resultados de aprendizados dos estudantes.

Na sequência, no item gestão pedagógica, são avaliadas as ações gestoras em: atualização de dados e informação nos sistemas oficiais, frequência dos estudantes, acompanhamento da aprendizagem, desempenho na aprendizagem, equidade na aprendizagem, participação nas avaliações externas, regularidade da vida escolar dos estudantes e Regime de Atividade Não Presenciais (Reanp). No que tange à gestão administrativa-financeira, o documento contempla: habilitação da caixa escolar, status da caixa escolar, saldo de contas bancárias, regularização de patrimônio móvel e aquisição de produtos da agricultura familiar (estadual).

Em gestão de pessoas, a avaliação se dá por: formação dos servidores, regularidade do quadro de pessoal, avaliação de desempenho, frequência dos servidores, registro e regularidade da vida funcional dos servidores e regime especial de teletrabalho. Ao final, as notas obtidas em cada quesito são agrupadas e compõe a média por item. Posto isso, a gestora em exercício obteve, no período de 2020 a 2022, notas superiores a 90%, conforme Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - PGDI Resultado da Avaliação de Desempenho do Gestor Escolar da Instituição E. E. Professor José Eutrópio por competência (2020-2022)

Dimensões da avaliação	Autoavaliação	Avaliação chefia	Nota final	Ciclo avaliativo
Compromisso geral	100	98,33	98,66	2020
	100	100	100	2021
	100	95	96	2022
Gestão pedagógica	100	97,5	98	2020
	100	95	96	2021
	100	100	100	2022
Gestão administrativa-financeira	100	100	100	2020
	100	92,72	94,17	2021
	100	100	100	2022
Gestão de pessoas	100	98,75	99	2020
	100	96,87	97,49	2021
	100	90,83	92,66	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A nota final do gestor escolar é calculada pela média da autoavaliação e da avaliação realizada pela chefia imediata. Além disso, a nota global final é atribuída pela média de todos os quatro itens avaliados: compromissos gerais, gestão pedagógica, gestão administrativo-financeiro e gestão de pessoas. Esses dados são representados de forma sintética na Tabela 3.

Tabela 3 - PGDI Resultado da Avaliação de Desempenho do Gestor Escolar da Instituição E. E. Professor José Eutrópio nota final (2020-2022)

Ciclo avaliativo	Autoavaliação	Avaliação chefia	Nota final
2020	100	98,64	98,91
2021	100	96,14	96,91
2022	100	96,45	97,16

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro dado relevante é o Indicador de Complexidade de Gestão Escolar, fornecido pelo Inep. Esse indicador classifica as escolas em níveis que variam de um a seis, conforme sua complexidade de gestão, quanto maior o nível, mais elevada é a complexidade gestora. O indicador é calculado com base nos dados do Censo da Educação Básica, que considera a complexidade de gestão a partir das seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas (Brasil, 2014a).

A Escola se enquadra no Nível 2 - Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos

Iniciais como etapa mais elevada (Brasil, 2014a). Embora o número de matrículas da escola seja superior ao estabelecido, a escola se enquadra nele, pois, o nível 3 estabelece que, além do porte de 50 a 500 matrículas, a escola deve apresentar duas a três etapas de ensino, e os Anos Finais a etapa mais elevada.

Os dados apresentados nesta seção demonstram a avaliação do trabalho realizado pela gestão escolar. A avaliação é facilitada pelo nível de complexidade da instituição, que funciona apenas em uma etapa de ensino e pelo bom quantitativo de docentes efetivos, o que permite a continuidade no trabalho pedagógico e na apropriação e execução do PPP da escola. Além disso, devido à função de dedicação exclusiva, a direção conhece as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes da instituição. A próxima subseção aborda especificamente os docentes.

2.1.2 Docentes: formação, indicador de esforço docente e regularidades destes profissionais na escola

Na busca por fatores relevantes sobre a E. E. Professor José Eutrópio, foram encontrados na base de dados do Inep três indicadores relacionados ao profissional docente. São eles: o indicador de adequação de formação docente, o indicador de esforço docente e o indicador de regularidade docente. Nesta seção, são detalhados o que cada uma mensura e os valores obtidos pela instituição em cada indicador no período selecionado para o presente estudo.

No que diz respeito ao indicador de adequação de formação docente, são apresentadas as informações referentes ao período de 2015 a 2019. Os dados estão condensados no Quadro 2, que resume os percentuais de docentes por grupo de formação do indicador de adequação da formação docente, conforme obtido na tabela original do Inep. Para uma análise mais aprofundada e uma interpretação completa, recomenda-se consultar a página do Inep ([2024]).

Quadro 2 - Indicador de adequação da formação docente E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019)

Indicador de adequação da formação docente	2015	2016	2017	2018	2019
Grupo 1- Docentes com licenciatura na área que leciona.	94,5%	100%	100%	100%	100%
Grupo 2- Docentes com bacharelado.	-	-	-	-	-
Grupo 3- Docentes com formação, não na área	-	-	-	-	-

Indicador de adequação da formação docente que leciona.	2015	2016	2017	2018	2019
Grupo 4- Docentes com formação não considerada nas categorias acima.	-	-	-	-	-
Grupo 5- Docentes sem nível superior.	5,5%	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como observado, apenas o ano de 2015 não registrou a totalidade de profissionais docentes com formação em licenciatura própria para o ano escolar em que atuam. Essa evidência é considerada relevante, pois cumpre a meta 15 do PNE 2014-2024, que visa assegurar que todos os docentes da Educação Básica sejam formados em nível superior, na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014b). As metas estabelecidas pelo PNE têm objetivo de garantir uma educação de qualidade do Brasil, fator que favorece o êxito nas avaliações externas, pois o profissional formado na área tende a desenvolver melhores práticas de atuação e mediação do aprendizado. Tal fato é apontado por Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 31), ao afirmarem que “a dimensão formação inicial e continuada tem como pressuposto que profissionais da educação com formação adequada são essenciais para uma educação de qualidade”.

O segundo indicador é o do esforço docente, que possui 6 níveis e avalia o esforço exercido na função docente. Esse indicador considera o número de alunos atendidos pelo profissional, o número de etapas em que atua, os turnos de trabalho e se o profissional está vinculado a uma ou mais escolas, dados coletados pelo Censo Escolar. Os níveis do indicador são descritos abaixo de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles.

Nível 1 Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (Inep, 2014, p. 6).

Com a finalidade de sintetizar aspectos que contribuem para a sobrecarga que atinge o professor na efetiva execução de sua função profissional, o indicador de esforço docente é particularmente relevante. Quanto mais elevado o indicador, maior é o esforço do docente. Para contextualizar a situação da escola em relação a este indicador do Inep, o gráfico a seguir apresenta os dados da instituição e o esforço que seus profissionais empregam no exercício de suas funções, no período compreendido entre 2015 e 2019.

Gráfico 1 - Indicador de esforço docente E. E. Prof. José Eutrópio (2015-2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nas informações fornecidas, pode-se apurar que, de 2015 a 2019, não houve registro de profissionais nos níveis 1 e 6. Durante esse período, o nível predominante entre os profissionais da escola foi o 2, que corresponde a docentes que atendem entre 25 e 150 alunos em apenas um turno e em uma única escola, indicando um trabalho similar a uma dedicação exclusiva. Este nível foi seguido pelo nível 4, onde o profissional atua em dois turnos, em uma ou duas escolas, e atende entre 50 a 400 alunos.

Em terceiro lugar, está o nível 3, que corresponde a docentes que atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, possuindo de 25 a 300 alunos. Em 2015, houve a presença de profissionais do nível 5, que trabalham com mais de 300 alunos em duas ou mais escolas. Isso mostra uma regularidade nos níveis de esforço docente da instituição, embora ainda seja observado um quantitativo significativo de profissionais atuantes apenas na escola, em um turno.

Para finalizar, o indicador de regularidade do corpo docente demonstra a permanência do profissional na instituição escolar por anos seguidos. Esse indicador

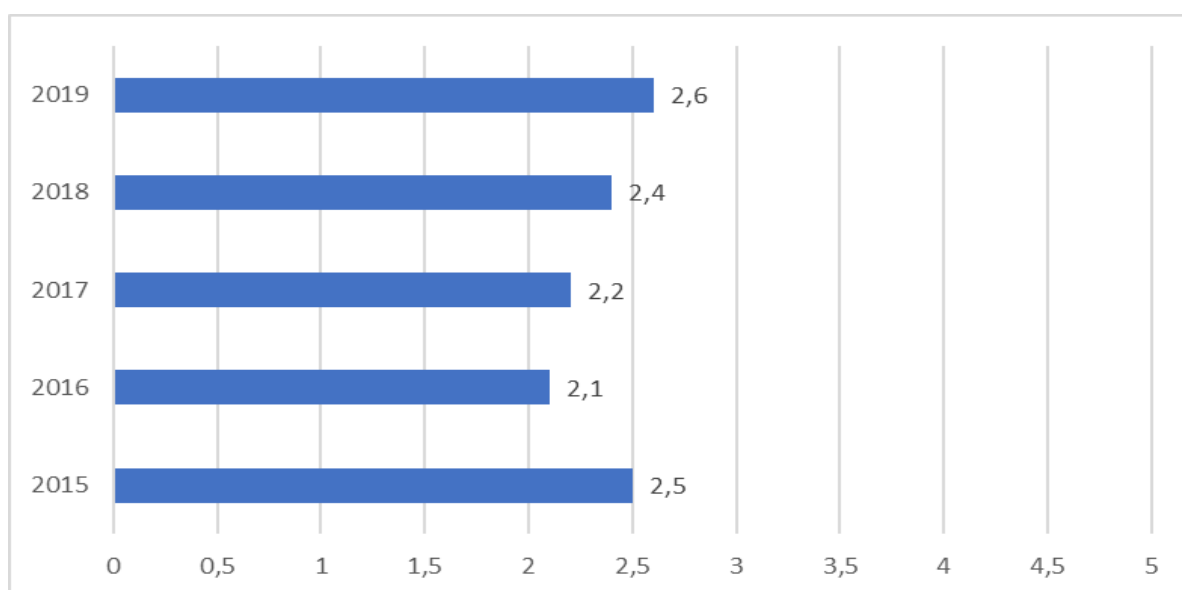
revela que quanto mais próximo de 0, menor é a regularidade destes profissionais na escola e quanto mais próximo de 5, maior é a regularidade. Segundo o Inep:

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando (Inep, 2015b, p. 5).

Como apresenta a citação do Inep (2015b), a rotatividade de professores pode interferir no sentimento de pertencimento à comunidade escolar e, conseqüentemente, no trabalho do profissional. Com isso, o ideal é que a escola apresente um valor mais próximo de 5, o que representa uma regularidade de permanência do profissional na escola nos últimos cinco anos, conforme definido pelo Indicador de Regularidade do Docente (IRD).

É relevante apontar que esse indicador só considera os profissionais que atuam como regente de classe ou disciplina. Assim, não abrange todos os docentes, excluindo os eventuais e profissionais de apoio/intérprete de Libras. O IRD da E. E. Professor José Eutrópio, no período analisado, é apresentado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Média do IRD E. E. Prof. José Eutrópio (2015-2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como demonstra o Gráfico 2, a escola apresentou uma média do IRD inferior a 2,5 entre os anos de 2015 e 2018. Apenas em 2019, a média alcançou 2,6. Esse dado sugere uma rotatividade considerável do corpo docente durante o período analisado. No entanto, o IRD de 2022, que reflete a situação a partir de 2017, mostrou uma média de 3,2, indicando uma redução na rotatividade ao longo dos anos (o ano de 2022 é citado, pois compreende cinco anos anteriores, assim mensura a rotatividade a partir de 2017, período que compõe o recorte temporal).

Por fim, é importante ressaltar que o PPP (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a) toca no comprometimento da equipe. Pontua que os docentes realizam suas funções com empenho, entusiasmo, além do comprometimento com as metas e objetivos da escola. Esse engajamento repercute em um trabalho de qualidade que visa o aprendizado dos alunos.

Na sequência, é abordado um aspecto relacionado ao comprometimento dos docentes, que é a forma como a escola lida com situações de absenteísmo docente.

2.1.2.1 Absenteísmo docente, o que é e como se dá neste contexto

O absenteísmo é descrito no Dicionário Online de Português (Dicio, 2023, recurso online) como: “Hábito de se ausentar com frequência, de não comparecer; Circunstância em que uma pessoa habitualmente deixa de realizar as obrigações referentes ao seu trabalho”, além de outros sentidos que não se enquadram em nosso estudo, mas, por último, apresenta uma definição própria ao absenteísmo escolar: “Ausência prolongada e recorrente das atividades realizadas na escola”.

Segundo a Lei nº 869/1952, o capítulo XI, trata das licenças legais: tratamento de saúde, afastamento por motivo de doença em pessoas da família, convocação de serviço militar, licença-maternidade, licença para tratar de interesses particulares (desde que seja concedida), licença para acompanhar cônjuge (quando o outro exerce função pública e muda de localidade), afastamento por casamento, luto. Foram acrescentados a esses afastamentos a licença-paternidade (Minas Gerais, 1952). Assim, essas são licenças que podem ser abonadas, sem prejuízo do salário. O artigo 88 da lei estabelece que afastamentos como férias e luto são computados como efetivo exercício para aposentadoria, promoção e adicionais (Minas Gerais, 1952), embora tais aspectos não sejam diretamente relevantes para este estudo.

Apesar de constar no PPP (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a) a informação sobre a ausência de absenteísmo na instituição, em uma análise do livro de pontos e guias de ocorrências, dos anos entre 2015 e 2019, se observa algumas faltas justificadas e outras sem justificativa. Para compreender o impacto desses afastamentos no cotidiano escolar, é necessário considerar o número total de profissionais docentes.

A seguir, apresentamos os dados de docentes da Escola Estadual Professor José Eutrópio, com base na folha de ponto de agosto de cada ano, de 2015 a 2019:

Tabela 4 - Número total de Profissionais de Educação Básica (PEB) na E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019)

	2015	2016	2017	2018	2019
PEB	28	31	30	29	28

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse número de profissionais engloba todos os docentes que atuaram na escola, sendo eles: regentes de turma, professoras eventuais, profissionais de uso da biblioteca, professores de Educação Física, profissionais de apoio especializados e professoras em ajustamento funcional. Com base no quantitativo apresentado na Tabela 4 e nas categorias profissionais supracitadas, a Tabela 5 evidencia o total de afastamentos ocorridos entre 2015 a 2019.

Tabela 5 - Números de afastamentos por mês na E. E. Professor José Eutrópio (2015-2019)

Meses/Anos	2015	2016	2017	2018	2019
Fevereiro	2	1	1	0	2
Março	2	7	1	5	6
Abril	2	10	1	5	5
Mai	5	2	3	4	4
Junho	3	9	1	4	3
Julho	1	3	1	2	3
Agosto	4	4	2	0	3
Setembro	4	6	5	4	6
Outubro	6	3	3	5	0
Novembro	4	1	2	4	3
Dezembro	5	1	2	1	1
Total	38	47	22	34	36

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No ano de 2015, 20 profissionais se ausentaram de suas funções ao longo do ano. Dois profissionais estavam afastados durante todo o ano e não exerceram função docente no ano analisado. Dois casos referentes a afastamentos em férias-prêmio, que se estenderam por 2 meses. Houve, também, dois registros de Licença Gala, que correspondem a oito dias de afastamento por casamento e um afastamento por licença-maternidade que equivale a 120 dias. Tendo 15 profissionais afastados por Licença para Tratamento de Saúde (LTS). Ocorreram nove profissionais com apenas um período de afastamento, desses, cinco de somente um dia. Houve apenas uma falta sem justificativa.

Em 2016, 19 profissionais tiveram registros de afastamento. Um profissional esteve afastado durante todo o ano, sem exercer função docente. Houve dois afastamentos por férias-prêmio, um por luto e dois por licença-maternidade. Nesse ano, 16 profissionais afastaram por LTS, sendo que seis tiveram apenas um período de afastamento, cinco tiveram dois períodos, três tiveram três e um profissional teve quatro afastamentos. Também ocorreu um profissional afastado o ano inteiro e apenas um profissional teve cinco faltas consecutivas sem justificativa.

No ano de 2017, 15 profissionais tiveram registros de afastamento. Há um caso de profissional em afastamento durante todo o ano, um em férias-prêmio, um por luto e um por licença-maternidade. Doze profissionais se afastaram por LTS, sendo nove profissionais com apenas um período de afastamento e dois com dois afastamentos. O afastamento mais longo, exceto o já citado anteriormente, foi de cinco dias, possuindo, ainda, um de quatro dias, dois com três dias, sete com dois dias e três de apenas um dia de duração. Ao longo do ano, houve apenas uma falta sem justificativa.

Em 2018, 15 profissionais tiveram registros de afastamento da função docente. Há um caso de profissional em afastamento durante quase todo o ano, que trabalhou por 18 dias e teve dez de faltas consecutivas. Nesse ano ocorreu um afastamento por licença-maternidade. Houve 15 profissionais que se afastaram em LTS, tendo sido computados: cinco afastamentos de um dia, um de dois dias, quatro de três dias, quatro de quatro dias, um de cinco dias, dois de seis dias, além de um com: 9, 11, 12, 15 e 60 dias. Assim, cinco afastamentos com mais de uma semana de duração. Além da profissional já citada, outras duas tiveram faltas computadas

uma com um dia e outra com quatro dias de faltas referentes a sábados letivos, por motivo religioso.

Por fim, no ano de 2019, 19 profissionais tiveram registros de afastamento. Há um caso de profissional em afastamento durante todo o ano, um afastamento por luto e um afastamento por licença-maternidade. Ao longo do ano, houve apenas dois profissionais com uma falta sem justificativa, sendo uma por motivo religioso, ausência em sábado letivo. Assim, 17 profissionais estiveram em LTS. Um afastamento com duração de um ano. Desses docentes, 12 com um afastamento cada, sendo um de um dia, três com dois dias, dois de quatro dias, três de cinco dias, um de 15 dias, um de 18 dias e um de 30 dias. Um docente teve sete afastamentos com o total de 17 dias, outros seis afastamentos com o total de 57 dias e dois tiveram dois afastamentos com o total de seis dias para cada docente.

Verifica-se, portanto, que, nessa instituição, ocorrem poucas faltas e, quando ocorrem, há uma professora eventual, uma por turno, o que ameniza o impacto de uma ausência docente. Caso necessário, o professor do uso da biblioteca e a especialista, nessa sequência, substituem o profissional ausente. Dessa forma, já se tem as alternativas determinadas em caso de necessidades, tendo sempre em mente a preocupação com os estudantes.

Essa ação é facilitada pela organização da gestão, como registrado em atas de Módulo II, que utiliza parte das reuniões para propiciar momento de planejamento por segmento escolar. Esse agrupamento se dá entre as regentes por ano escolar. As professoras de uso da biblioteca se reúnem para aprimorar seus projetos da biblioteca e as professoras eventuais e as especialistas dão suporte ao grupo.

Há, também, encontros por segmento para diminuir lacunas com relação ao planejamento, coleta de informação sobre o rendimento e desenvolvimento dos alunos. Assim, em caso de falta, há uma forma de acompanhamento pelas turmas no mesmo ano, diante do planejamento conjunto, por ano escolar. Conforme os dados do livro de atas Reunião Módulo II⁵, com registros iniciados em agosto de 2015, as reuniões por segmento se deram de acordo com o Quadro 3:

⁵ Atividade extraclasse, conforme carga horária prevista na Lei nº 20.592/2012 (Minas Gerais, 2012a).

Quadro 3 - Registros de encontros de planejamento por segmento (2015-2019)

Ano	Total de registros	Datas dos registros
2015	2	09/09 e 18/11
2016	12	01/02, 02/02, 03/02, 02/03, 16/03, 30/03, 13/04, 27/04, 25/05, 08/06, 06/07 e 30/08.
2017	4	01/02, 05/04, 03/05 e 14/06.
2018	1	02/04.
2019	8	04/02, 20/02, 15/03, 01/04, 05/04, 12/07, 05/09 e 30/09.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No período analisado, existem muitos registros no ano de 2016, seguido por 2019. No total, foram 27 registros de reuniões por segmento. Como apontado em seção anterior, ocorrem reuniões de apropriação do currículo e os conselhos de classe, que também contribuem significativamente para o conhecimento prévio do grupo escolar e das disciplinas a serem desenvolvidas.

Diante do exposto, os casos de absenteísmo no período analisado não prejudicaram o andamento do cotidiano escolar, pois as reuniões possibilitam um planejamento articulado, que estabelece definição de estratégias para sanar possíveis ausências. A seguir, são apresentados os projetos que a instituição desenvolve ao longo do ano letivo.

2.1.3 Projetos que a escola realiza

As ações de organização curricular iniciam nos dias escolares que precedem o início do ano letivo. Um desses dias é dedicado à apropriação do Currículo de Referência de Minas Gerais, verificando suas alterações e permanências em relação ao planejamento do ano anterior (Escola Estadual Professor José Eutrópio, [2023]).

Com a posse desses dados, dá-se início a elaboração das avaliações diagnósticas, elaboradas pelos professores e aplicada no início do ano letivo, orientação registrada em ata de Módulo II. No ano de 2023, optou-se por usar a avaliação enviada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais como diagnóstica.

Segundo o PPP (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a), a partir da avaliação diagnóstica e dados coletados pelos professores durante o primeiro mês de aula, são traçadas as estratégias de intervenções e o replanejamento curricular.

As intervenções pedagógicas acontecem por meio de três estratégias: intervenção em turma, intervenção individual e reagrupamento (Escola Estadual Professor José Eutrópio, [2023], p. 58).

A intervenção em turma tem como foco questões observadas no grupo que precisam ser consolidadas e são retomadas no plano curricular. Além das ações citadas, são realizadas adequações ao nível de aprendizagem da turma reestruturando o currículo conforme os dados coletados ao longo dos bimestres, para que os planejamentos sejam significativos, dinâmicos e garantam a consolidação do conhecimento desejado. Dessa forma, a escola posiciona-se sempre atenta para o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos de cada área, para permitir aos alunos uma maior participação no mundo letrado, novas aprendizagens na escola e para além dela, contribuindo de maneira especial para delinear seu projeto de vida. Priorizar, retomar e ressignificar, ao longo das primeiras séries do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), as competências da leitura e da escrita é a nossa meta, mobilizando os conhecimentos, conteúdos, procedimentos, habilidades cognitivas, sócio emocionais, atitudes e valores (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a, p. 15).

Nesse contexto, os alunos com dificuldades de aprendizagem são selecionados pelas professoras após os dados mapeados ao longo do primeiro mês. As atividades para esses discentes incluem: intervenção individual durante o turno, envio de atividades individualizadas para casa, conversas com os familiares e encaminhamentos a profissionais especializados.

A intervenção individual consiste em retirar os alunos da turma em dias estabelecidos para o atendimento de reforço, com foco na consolidação da alfabetização. Essa ação é conduzida pela professora eventual, bibliotecária e supervisora, como registrado nas atas de Módulo II. Nesses documentos, há registros bimestrais dos conselhos de classe, que apresentam os avanços na aprendizagem dos alunos atendidos na intervenção individual. No entanto, não foi possível localizar o número exato de alunos atendidos por essa intervenção individual direcionada às turmas do 2° ao 5° ano. Em 2023, os registros das supervisoras indicam que, no período da tarde, 22 alunos do 2° ano e sete alunos do 3° ano foram atendidos, enquanto, no período da manhã, sete alunos dos 3° anos, 12 alunos dos 4° anos e 20 alunos dos 5° anos receberam atendimento de reforço escolar.

O reagrupamento é outra estratégia de intervenção pedagógica que reúne alunos com diferentes níveis de desenvolvimento para realizar atividades que estimulem a troca em dupla, prática comum nas turmas do 3º ano, no turno da manhã. Para documentar essas ações junto às famílias, a escola registra os encontros em livros de atas por turno. Por meio deles, foi possível averiguar o contato com pais e responsáveis para informar sobre: dificuldades de aprendizagem específicas, registro de contatos/reuniões referentes a faltas constantes ou injustificadas, casos de indisciplina e conflitos levados a conhecimento dos responsáveis.

A escola, além das ações citadas, desenvolve alguns projetos que contemplam a formação integral dos discentes. São eles:

Gincanas e campeonatos- realizadas pelos professores de Ed. Física, uma vez por ano, com o objetivo de estimular a interação e criar condições de socializar e desenvolver conhecimentos físicos; Show de talentos - que oportuniza o despertar de talentos e habilidades pessoais entre os estudantes; Feira de ciências - com o objetivo de expor para a família todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano, geralmente acontece em novembro; Projeto de incentivo à leitura literária- “É ler para sonhar” - desenvolvido pelas professoras de uso da biblioteca com o objetivo de despertar o prazer pela leitura. Fazemos também parte do Projeto Gide- Gestão Integrada da Educação, que se trata de uma parceria SEE/MG e da Fundação de Desenvolvimento Gerencial- FDG. Estamos em nosso terceiro ano de participação, traçando ações que tem como objetivo garantir a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes e o engajamento da comunidade escolar (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a, p. 13).

O Projeto Gestão Integrada da Educação (Gide) utiliza formulários para identificar as principais ações que impactam os resultados da escola, sendo definidas metas pela equipe escolar. Esse projeto serve como um meio de registro e monitoramento das atividades que a escola realiza ao longo dos bimestres. A escola faz parte desse projeto desde 2020. No ano de 2023, as ações registradas foram: promover momentos de debate sobre o impacto da saúde na aprendizagem-palestra aos responsáveis com o tema “O uso das telas e o desenvolvimento infantil”, ministrada pela psicopedagoga e fonoaudióloga Charleny Lacerda; realizar plantões de atendimento aos pais e/ou responsáveis; promover sessões de cinema na

escola-voltada à cultura pela paz; realizar o projeto “ler é aprender”; implementar a “questão externa” nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

Relevante destacar o projeto de incentivo à leitura intitulado “É ler para sonhar”, na Escola Estadual Professor José Eutrópio. Nesse projeto, a escola demonstra um compromisso em extrapolar as paredes da biblioteca, promovendo o prazer de ler. Ao realizar o empréstimo de livros, a escola permite a circulação das obras para além do espaço físico da biblioteca, indo para a residência dos alunos e alcançando, também, seus familiares. Além da realização do empréstimo de livros, os alunos participam semanalmente de uma aula de biblioteca, na qual ouvem e discutem obras literárias. É importante ressaltar que a aula extrapola o espaço destinado à biblioteca, sendo realizada, também, em outros espaços da instituição.

Outra ação desenvolvida pela biblioteca, que foi abraçada pela escola e agora compõe ações quinzenais, é o projeto “Todo Mundo lendo”. Em datas já determinadas, quartas-feiras no turno da manhã e sextas-feiras no turno da tarde, a escola faz uma pausa de suas ações cotidianas e, por 20 minutos, todos fazem um momento de leituras individuais. Os alunos têm a opção de ler seus livros ou os ofertados pela bibliotecária, que organiza caixas literárias de acordo com a faixa etária, assim como os funcionários da escola. Esse momento tem início com a passagem da professora de uso da biblioteca, indicando, por meio do som emitido por um sino, a hora da leitura no ambiente escolar. Instante esse em que todos os funcionários (ATB, ASB, professores, equipe gestora) e alunos pausam a atividade que executaram e se debruçam no prazer de ler.

A Figura 4, abaixo, apresenta um mural que fica no corredor entre as salas de aula, ilustrando a parte decorativa do projeto citado. O intuito do mural é ornamentar o ambiente e o tornar acolhedor, estimulando o gosto pela leitura.

Figura 4 - Mural do projeto “Todo mundo lendo”, da E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: Acervo da autora (2023).

A Figura 5, abaixo, demonstra o refeitório ornamentado para esse momento de leitura, com livros dispostos para os funcionários. Esse espaço é onde os funcionários da escola, que atuam como ATB e ASB, geralmente se reúnem para participar da atividade. Durante esses 20 minutos, o atendimento na secretaria é suspenso para que toda a escola se concentre na leitura. Essa ação vai além da decoração do ambiente, promovendo o desenvolvimento de um hábito coletivo de leitura, envolvendo todos os membros da comunidade escolar.

Figura 5 - Refeitório ornamentado para o projeto “Todo mundo lendo” da E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: Acervo da autora (2023).

Além dos projetos citados e exemplificados, ocorre a observação do desenvolvimento individual dos alunos. Para tanto, são aplicados instrumentos de avaliação, como testes, provas, trabalhos, atividades, registros dos professores, acompanhamento da desenvoltura de leitura, de interpretação, produção escrita, resolução de questões matemáticas junto às interações orais. O objetivo é desenvolver os alunos de maneira integral em todos os conteúdos curriculares.

Um registro referente a essa observação foi verificado no livro de Módulo II de 2022. Nele, evidencia-se o foco na consolidação das aprendizagens dos alunos do 2º ano após a avaliação diagnóstica realizada pelas professoras. Como ação complementar à avaliação diagnóstica, a supervisora avaliou a fluência de leitura e

compreensão textual e identificou 22 alunos que ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização. Foram, então, definidas intervenções, revisão e organização curricular com o objetivo de que ao término do ciclo de alfabetização, os alunos alcançassem a consolidação desse processo.

Em meados de agosto de 2023, a escola foi contemplada com o projeto Reforço Escolar⁶, do Governo de Minas Gerais. Com a autorização prévia dos pais, os alunos selecionados pelas professoras regentes para participar desse projeto deveriam atender ao critério de apresentarem notas inferiores a 60% em três ou mais disciplinas. O Reforço Escolar na Escola Estadual Professor José Eutrópio ocorreu de segunda a quinta-feira, no período de 11h15 às 12h05, com professores designados para cada grupo de alunos, por ano escolar. Assim, na instituição, foram oferecidas quatro turmas de reforço, contemplando do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo atendidos conforme organização a seguir:

Tabela 6 - Turmas de reforço escolar da E. E. Prof. José Eutrópio (2023)

Turmas	Números de alunos atendidos
2º ano	15
3º ano	16
4º ano	13
5º ano	13

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As turmas de reforço concentram-se em atividades voltadas para a consolidação de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, assegurando os direitos de aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem em seu processo educacional. Vale salientar que os alunos do turno da tarde chegam no contraturno e, após a aula, a escola oferece o almoço, o que facilita a assiduidade dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que a gestão está sempre presente no atendimento aos pais, reuniões de Módulo II, conselhos de classe e nas reuniões bimestrais, além de participar ativamente de eventos como a “Virada da Educação”,

⁶ O Reforço Escolar é uma estratégia já consolidada pela SEE/MG e mostrou que os jovens que participaram das atividades têm um maior aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática em relação àqueles que também são público-alvo do programa, mas optaram por não participar. Em 2021, mais de 80 mil estudantes participaram da iniciativa, já em 2022, o programa atendeu cerca de 90 mil estudantes (Minas Gerais, [2023]).

a festa junina e a feira de ciências. Com uma atuação de dedicação exclusiva, a gestão atende nos dois turnos de funcionamento da escola. Dessa maneira, a escola se empenha para que seus projetos contemplem a formação integral dos alunos, com o compromisso do corpo docente em busca de uma educação de qualidade.

Na próxima seção, será apresentado um breve histórico das avaliações externas no contexto brasileiro, essencial para o entendimento dos dados relativos à escola e seus resultados no Ideb.

2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

A avaliação de larga escala, uma tendência internacional desde a década de 1950 e consolidada mundialmente no final dos anos 1980, segundo Fernandes e Gremaud (2009), é considerada um meio de verificar a qualidade da educação e a eficácia dos sistemas de ensino. Os autores apontam que “hoje, praticamente, todos os países desenvolvidos e muitos em desenvolvimento contam com um sistema deste tipo” (Fernandes; Gremaud, 2009, p. 4).

A avaliação externa brasileira de maior abrangência é o Saeb. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2001), responsável pela sua realização, o Saeb foi criado em 1990, com o intuito de coletar informações mais gerais sobre a educação nacional, tendo em vista a melhora na qualidade da educação, universalização ao acesso, “oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (Inep, 2001, p. 9).

O Saeb, aplicado a cada dois anos, já passou por algumas formulações e, atualmente, avalia os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. As avaliações são aplicadas a alunos dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Médio. O 4º ano do Ensino Médio foi uma medida criada pós-pandemia como um reforço escolar aos discentes de alguns estados, que, por opção, tenham interesse em complementar seus estudos. São aplicadas aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental avaliações de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas (Inep, 2021).

Junto à avaliação, é aplicado, eletronicamente, um questionário contextual à Secretaria Municipal de Educação, diretores escolares e professores responsáveis

pelas disciplinas avaliadas. Os alunos participantes, exceto os do 2º ano do Ensino Fundamental, também preenchem um questionário contextual.

As avaliações do Saeb têm caráter somativa, pois medem o domínio de determinado conteúdo pelos alunos e, ao fim, traduzem os acertos em uma nota. Para isso, as provas são elaboradas a partir de matrizes de referência, que orientam a construção dos itens que compõem o teste. Para a apresentação dos resultados, o Saeb possui uma escala de proficiência, ou seja, uma indicação de quais habilidades o aluno demonstra ter desenvolvido, de acordo com a pontuação obtida. Essa escala envolve níveis numéricos que variam de 0 a 500 pontos, exceto para o 2º ano do Ensino Fundamental, cuja escala varia de 0 a 1000 pontos.

Por meio da designação dos resultados na escala de proficiência, é possível alocar a pontuação obtida pelos alunos em níveis de desempenho, que é outra forma de refletir e complementar a interpretação dos dados. Desse modo, para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática) e etapa escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio), é desenvolvida pelo Inep uma escala de proficiência que mensura o nível de aprendizado do aluno. Foram definidos oito níveis para o 2º ano e dez níveis para o 5º ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que, para uma escola ter os dados da avaliação divulgados, ela deve obter a participação de pelo menos 80% dos alunos. Os resultados são divulgados por meio de boletins, disponibilizados no ano seguinte à aplicação da avaliação.

No ano de 2005, foi realizado o primeiro teste do Saeb, por meio das notas obtidas pelos alunos. O Inep projetou as metas bienais individuais de cada escola, município e Estado/Distrito Federal para os anos seguintes às aplicações das avaliações. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo composto do resultado de aprendizados aferidos no Saeb, de 2005, e os dados de fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono), sendo calculado pela média da proficiência (em Língua Portuguesa e Matemática) multiplicada pela taxa de fluxo. O Ideb é o principal indicador nacional da qualidade da educação e utiliza uma escala de 0 a 10. Ele estabeleceu metas para o período de 2007 a 2021, de modo que o Brasil alcançasse 6, em 2022, que corresponde ao patamar de países desenvolvidos (QEdu, 2022).

Nesta seção, foi apresentado o Saeb que, desde 1990 realiza a avaliação da educação em âmbito nacional. Por meio dele, é possível diagnosticar, monitorar e

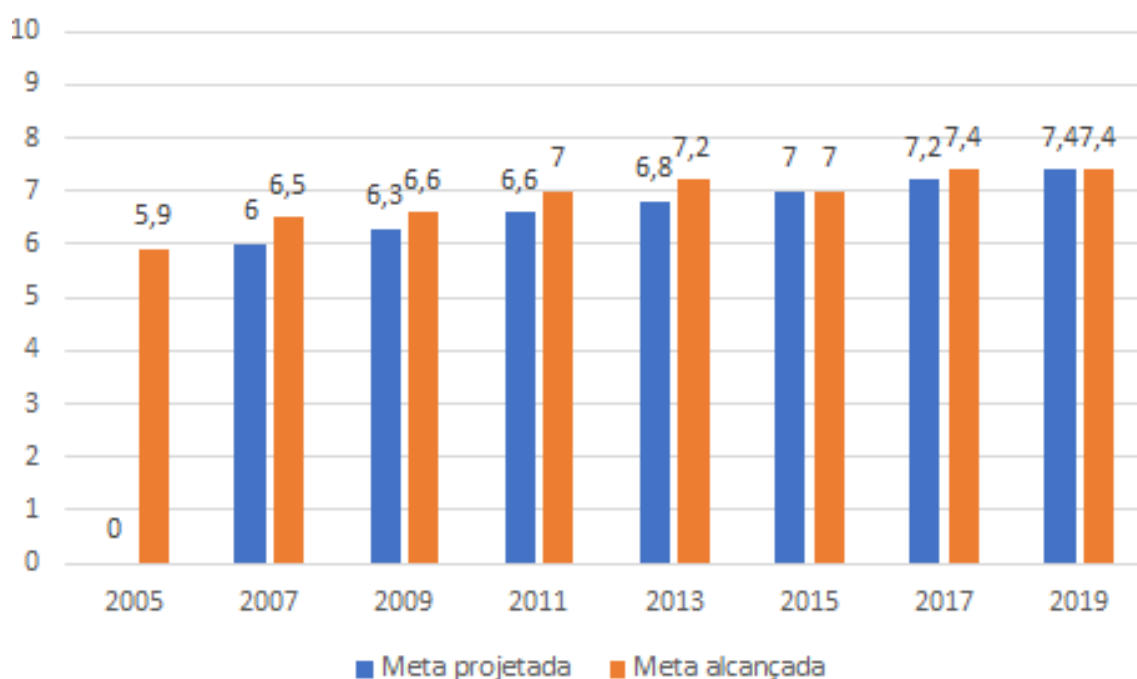
planejar ações que aprimorem a educação na busca pela qualidade. A seguir, serão apresentadas as metas da instituição, segundo o Ideb, e o desempenho da instituição na avaliação do Saeb para o 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

2.2.1 A escola e suas participações na avaliação externa do Saeb e seus resultados no Ideb

Com a consolidação das avaliações externas do Saeb e, também, do Ideb, para verificação da “qualidade” da educação nacional, se faz relevante conhecer os índices alcançados pela unidade escolar. Tal apresentação se faz, trazendo um comparativo com os índices nacional, estadual e municipal, que permite refletir sobre o desempenho da escola, o que evidencia que essa instituição, ao longo do tempo, obtém bons resultados nas avaliações de larga escala.

No ano de 2005, foi realizado o primeiro teste do Saeb e, por meio das notas obtidas pelos alunos, o Inep projetou as metas da escola para os anos seguintes, a partir de 2007. O Gráfico 3 ilustra essas metas em relação aos resultados obtidos pela escola, permitindo uma análise detalhada dos índices ao longo dos anos.

Gráfico 3 - Metas do Ideb projetadas e alcançadas pela Escola Estadual Professor José Eutrópio no 5º ano do Ensino Fundamental



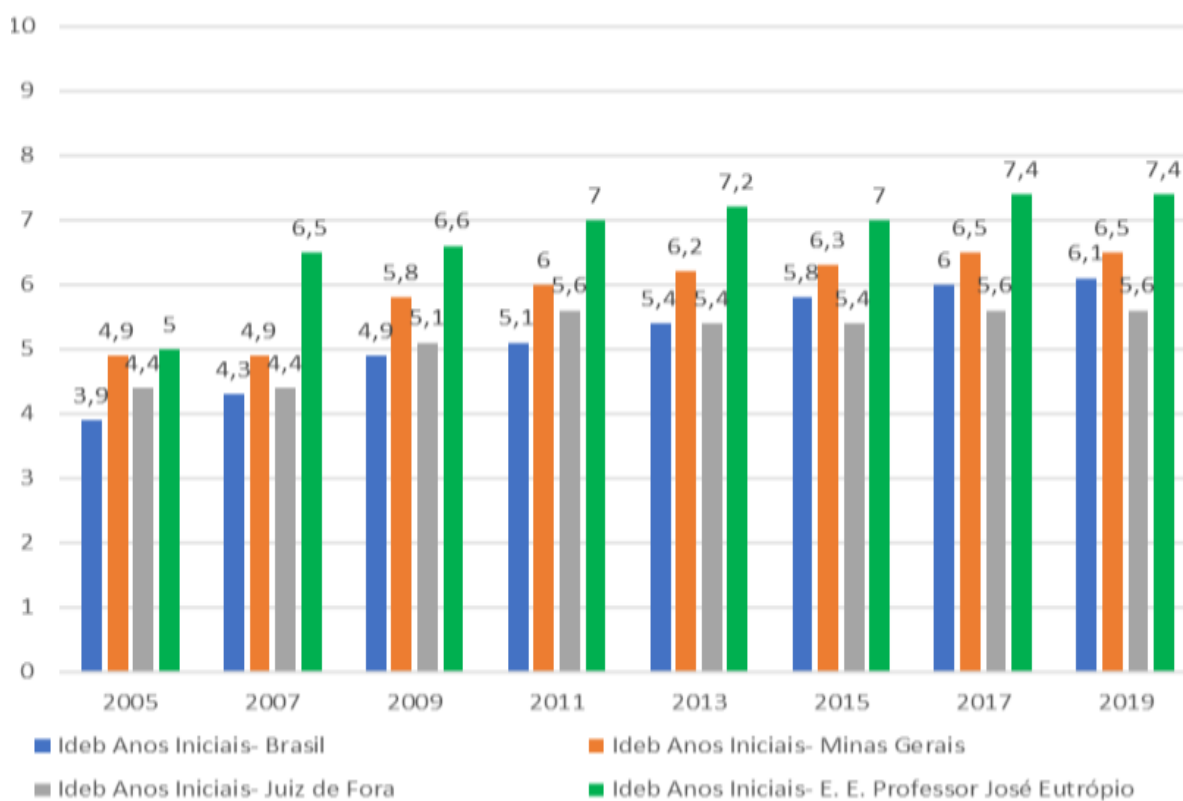
Fonte: Adaptado de QEdu (2022).

As metas projetadas pelo Inep são específicas para cada escola e rede de ensino, visando chegar à meta estipulada para 2022: 6 em todo o país. Na sua primeira participação, a escola alcançou o valor de 5,9 e teve a meta 6 projetada para o ano seguinte. Entretanto, vai além e obtém 6,5.

Os dados mostram que, de 2005 a 2013, foi um período de avanços. Apenas em 2015, houve uma queda de 0,2 em comparação com o Ideb da edição anterior, mas a escola cumpriu a meta estipulada pelo Inep. No ano de 2017 e 2019, o valor de 7,4 se mantém, sendo essa a meta para a edição de 2019. Em 2021, não houve cálculo diante do quantitativo inferior a 80% de alunos presentes, resultado do período pós-pandêmico. Assim, é possível verificar que a escola alcançou a meta projetada nacionalmente para 2022 no ano de 2007.

A evolução na meta do Ideb ocorreu ao longo das aplicações. Isso é demonstrado no Gráfico 4, a seguir, que também apresenta os índices do Brasil, do Estado de Minas Gerais e do município onde se localiza a instituição. Para auxiliar no comparativo, foi acrescentado o Ideb da E. E. José Eutrópio.

Gráfico 4 - Evolução do Ideb nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Brasil x Minas Gerais x Juiz de Fora x E. E. Professor José Eutrópio



Fonte: Adaptado de QEdU (2022).

Por meio dos dados apresentados, observou-se que o Estado de Minas Gerais possui um índice do Ideb superior ao nacional. O Ideb nacional do 5º ano do Ensino Fundamental teve elevação de 2005 a 2019. Em 2017, chega ao almejado índice 6, que é considerado o patamar de países desenvolvidos. Em 2021, ainda no período pandêmico, ocorreu uma pequena redução de 0,2. Essa leve queda no Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental pode, no entanto, ter implicações nas próximas edições das avaliações externas.

No âmbito estadual, em 2021, a queda foi de 0,5, uma redução que não havia ocorrido em edições anteriores. O índice permaneceu estável nas edições de 2005 e 2007 e voltou a se manter em 2017 e 2019. No período de 2007 a 2015, houve uma elevação contínua no índice. Em 2007, o índice foi 4,9, o mesmo de 2005, e chegou 6,5 em 2017, com um aumento final de 1,6. O Estado de Minas Gerais alcançou o índice de países desenvolvido em 2011 e manteve um mínimo de 6 pontos até a última edição de 2021.

Ao se analisar o Ideb da cidade de Juiz de Fora, observa-se que, em 2005, o índice era 4,4, o mesmo registro em 2007. Em 2009, houve uma elevação para 5,1, e, em 2011, o índice aumentou em 0,5. Em 2013, houve uma pequena queda de 0,2, com o índice permanecendo em 5,4 em 2014. O índice retornou para 5,6 em 2017 e manteve-se em 2019. No ano de 2021, devido ao contexto da pandemia, o número de participantes no Saeb foi insuficiente para a divulgação dos resultados, conforme informado pelo Inep. Cabe complementar que, na cidade de Juiz de Fora, o retorno ao ensino presencial ocorreu de forma híbrida, gradual e facultativa a partir de 20 de setembro de 2021, inicialmente sem alunos, para a adaptação aos novos protocolos. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental retornaram em 4 de outubro. Até o término do ano letivo de 2021, o retorno presencial foi opcional.

O Ideb da escola, ao longo de todas as edições, tem sido superior ao de Minas Gerais, ao nacional e municipal. No ano de 2021, a escola não teve seu Ideb calculado devido ao número insuficiente de participantes na avaliação externa do Saeb, inferior a 80%, conforme critério do Inep.

Para compreender o Ideb, é relevante se apropriar dos dados que o compõem, a proficiência dos alunos e o fluxo escolar. O fluxo escolar é calculado com base na média da taxa de aprovação e de evasão escola/repetência. É

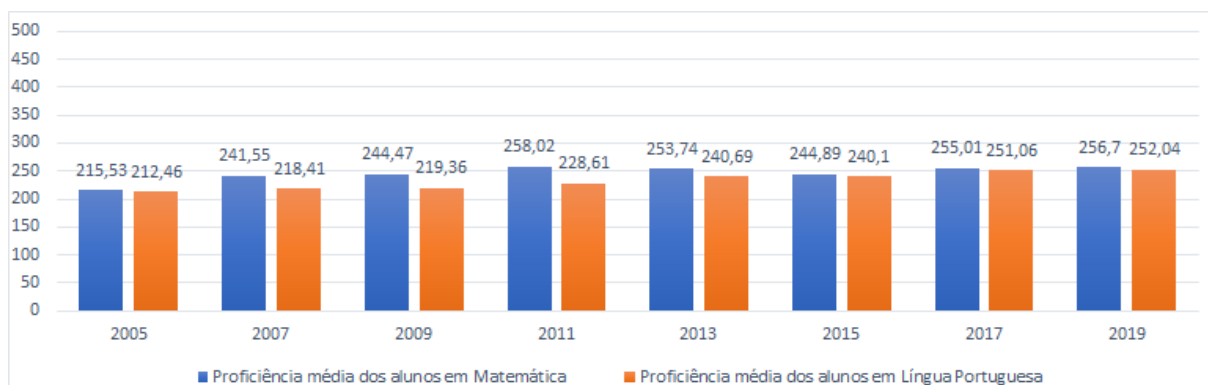
importante ressaltar que na Escola Estadual Professor José Eutrópio não há retenções, uma vez que “[...]nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular não há reprovação. A aprovação é automática através da progressão continuada existente no sistema de ciclos, [...]” (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a, p. 33).

Essa recomendação surgiu no Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, nº 1.132/1997 (Minas Gerais, 1997). O parecer deixa claro que “o pensamento do legislador no sentido de que o País abandone a cultura da reprovação e instale nas suas escolas a cultura da aprendizagem centrada no ritmo próprio de cada aluno” (Minas Gerais, 1997, recurso online). Visão retomada no Parecer CEE nº 1.158/1998 (Minas Gerais, 1998), na Resolução SEE nº 2.197/2012 (Minas Gerais, 2012b) e na Resolução SEE nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021a).

A Resolução SEE nº 4.692/2021, que permanece vigente, destaca: “Art. 31 - Os anos iniciais devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem de todos os estudantes, sem interrupção, com foco na alfabetização e na Matemática, na perspectiva do letramento” (Minas Gerais, 2021a, p. 7). Complementando, seu Artigo 36 orienta que as escolas, ao longo de cada ano que compõe o ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizem o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, visando sanar suas dificuldades para garantir sua progressão continuada. Dessa forma, são feitas as intervenções, como garante o artigo 92 e 95 da Resolução SEE nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021a). Essas intervenções incluem estudos contínuos de recuperações paralelas ao longo do bimestre, avaliações bimestrais (ao final de cada bimestre) e, se necessário, estudos independentes de recuperação após o 4º bimestre.

Segundo dados do QEdU, o ano de 2007 foi o único ano em que o fluxo da Escola Estadual Professor José Eutrópio apresentou valor 0,99, indicando que, a cada 100 alunos, um foi reprovado (Qedu, 2023). Nos outros anos, a taxa de aprovação foi de 1, o qual não interfere no cálculo, pois acaba sendo anulado diante da ausência de reprovação. Assim, para o cálculo do Ideb da escola em questão, o foco está na proficiência média alcançada em Matemática e Língua Portuguesa, como demonstrado a seguir.

Gráfico 5 - Proficiência média Matemática e Língua Portuguesa da E. E. Professor José Eutrópio, no 5º ano do Ensino Fundamental (Saeb)



Fonte: Adaptado de QEdU (2023).

Os dados do Gráfico 5 mostram a evolução das proficiências médias alcançadas nos anos de aplicação do Saeb, evidenciando um avanço tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Pela escala de proficiência, em 2015, os alunos se enquadram no Nível 4 em Língua Portuguesa, de um total de nove níveis e no Nível 4 em Matemática, de um total de dez níveis. No ano de 2007, houve um aumento considerável na proficiência de Matemática, com um crescimento de 26 pontos na média, representando uma evolução superior a 12% em apenas dois anos. Com essa evolução, a proficiência em Matemática alcança o Nível 5, enquanto a de Língua Portuguesa permanece no Nível 4.

Em 2009, os níveis se mantiveram os mesmos de 2007. Em 2011, houve uma nova evolução considerável em Matemática, com um aumento superior a 5%, e uma projeção similar em Língua Portuguesa, com mais de 4%. Nesse ano, a proficiência em Língua Portuguesa alcançou o Nível 5 e a proficiência em Matemática atingiu o Nível 6. Em 2013, ocorreu uma queda na avaliação de Matemática, que se manteve em 2015, permanecendo no Nível 6. Em 2015, a escola enfrentou um retrocesso e tanto Matemática quanto Língua Portuguesa retornaram ao Nível 5.

Em 2017, inicia-se uma retomada no avanço da proficiência em Matemática, em comparação com os dois últimos períodos avaliados, mas não alcança o valor obtido em 2011. As disciplinas se enquadram no Nível 6. Em 2019, houve uma melhoria na proficiência em Língua Portuguesa e, na Matemática, o valor obtido foi o mesmo de 2011, permanecendo em 6 para ambas as disciplinas.

O objetivo das avaliações é fornecer um feedback aos profissionais da escola, com o intuito de melhorar o processo de ensino e, conseqüentemente, aprimorar o

aprendizado dos alunos. Identificar as habilidades em defasagem possibilita o diagnóstico dos aspectos a serem priorizados em intervenções educacionais. Com esse propósito, a partir do Saeb, foram desenvolvidos sistemas próprios de avaliações externas em âmbitos municipais e estaduais, como o Simave, que desde 2000, avalia, anualmente, a qualidade da educação mineira.

A próxima seção aborda as avaliações externas do Estado de Minas Gerais e os resultados da instituição nessas avaliações.

2.3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM MINAS GERAIS

A SEE/MG, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), criou, em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Em 2015, sua nomenclatura foi alterada para o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, mantendo a mesma sigla. O Simave permite que as escolas mineiras estaduais e municipais avaliem o nível de apropriação de habilidades e conhecimentos alcançados pelos alunos (Minas Gerais, 2021b).

As avaliações que compõem o Simave são compostas por testes de múltipla escolha voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das avaliações, alunos, diretores e professores respondem a questionários contextuais. Após reformulações, as avaliações são direcionadas aos estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, compondo o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Essas avaliações têm caráter somativo e são mais detidamente apresentadas adiante neste trabalho.

Desde 2021, são aplicadas avaliações diagnósticas e trimestrais, de caráter formativo, aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas modalidades regular, integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo todos os componentes curriculares.

As avaliações são pautadas no currículo de cada disciplina. Como não há condições de uma avaliação ser composta de todo o currículo, são definidas as matrizes de referência “a Matriz de Referência baseia-se no currículo, selecionando determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos

estudantes em avaliações – internas e externas” (Minas Gerais, [2024a], recurso online). Ou seja, são realizados recortes das habilidades básicas e essenciais que sustentam o desenvolvimento dos estudantes ao longo das etapas escolares.

Os resultados do Simave são calculados e organizados em uma escala de proficiência que varia de 0 a 500 pontos, exceto o do 2º ano do Ensino Fundamental, em que a variação é de 0 a 1000 pontos. A escala categoriza o desenvolvimento das habilidades de acordo com o nível de desempenho. Cada disciplina possui sua padronização e matriz de referência, respeitado o proposto pelo currículo estadual.

Os “os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram” (Minas Gerais, [2024a], recurso online). Os padrões de desempenho do Simave são definidos em quatro níveis: baixo, intermediário, recomendado e avançado, e cada padrão apresenta características bem definidas.

No nível baixo, encontram-se os estudantes que precisam de ações pedagógicas de recuperação, devido à carência no desenvolvimento de competências e habilidades mínimas para a finalização da etapa de ensino em que se encontram. No padrão intermediário, os estudantes carecem de atividades de reforço, pois não desenvolveram apropriadamente as competências e habilidades essenciais para sua etapa de ensino. Já no recomendado, os estudantes devem aprofundar suas aprendizagens, pois consolidaram as competências e habilidades definidas para sua etapa de escolaridade. No avançado, o estímulo é para continuar a evolução, pois tais alunos desenvolveram além do esperado para a etapa escolar.

As avaliações do Simave servem como base para a formulação de políticas públicas em âmbito estadual. Além disso, têm o objetivo de estimular a participação e o uso consciente de seus resultados, com a finalidade de aprimorar o desempenho dos alunos e embasar políticas públicas de valorização dos profissionais da educação que cumprem as metas estipuladas.

2.3.1 Proalfa

O Proalfa é uma avaliação anual e censitária, isso é, abarca todos os estudantes do sistema educacional mineiro. Iniciada em 2006, foi aplicada até 2017 aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2018, passou a ser aplicada tanto

no 2º quanto no 3º anos e, desde 2019, é aplicada apenas no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa mudança ocorreu devido à reestruturação do ciclo de alfabetização, que anteriormente abrangia os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019, definiu-se que a alfabetização deverá ocorrer até o 2º ano. O objetivo do Proalfa é monitorar o processo de alfabetização e letramento.

Os resultados dos testes, elaborados com base nas matrizes⁷ de referência, são calculados e organizados em uma escala de proficiência que varia de 0 a 1000 pontos. Esses pontos são agrupados em níveis de desempenho: baixo, intermediário, recomendado e avançado, conforme Quadro abaixo:

Quadro 4 - Padrão de desempenho Proalfa

Padrão de desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Baixo	Até 350	Até 400
Intermediário	De 350 a 450	De 400 a 500
Recomendado	De 450 a 600	De 500 a 625
Avançado	Acima de 600	Acima de 625

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021b).

É importante observar que as disciplinas possuem cortes na escala de proficiência diferentes para cada padrão de desempenho. Cada evolução de padrão representa o domínio das habilidades do padrão anterior acrescidas de outras habilidades.

2.3.1.1 A escola e suas participações de 2015- 2019 no Proalfa

A seguir, observam-se os dados referentes ao Proalfa, aplicado às turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de aferir as aprendizagens do ciclo de alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados, disponibilizados na página do Simave por meio de infográficos, mostram um comparativo entre as médias de Minas Gerais, da SRE de Juiz de Fora e da Escola Estadual Professor José Eutrópio.

⁷ As Matrizes de referência do Proalfa estão disponíveis nos Apêndices A e B.

Quadro 5 - Comparativo de resultados no Proalfa - Língua Portuguesa, 3º ano EF - Minas Gerais / SER-Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2015-2018)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2015	604,5	5,2	7,1	55,3	32,3
2016	600,3	5,1	6,7	59,5	28,8
2017	600,1	5,0	6,9	58,7	29,3
2018	597,3	5,3	6,5	60,8	27,4
SRE/Juiz de Fora					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2015	586,6	7,3	8,2	60,8	23,6
2016	584,1	7,6	8,1	63,1	21,3
2017	588,3	5,8	9,2	60,5	24,4
2018	582,9	8,0	8,1	62,1	21,9
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2015	621,2	-	5,4	53,8	40,9
2016	616,7	-	3,0	66,7	30,3
2017	628,4	2,2	1,1	58,9	37,8
2018	621,0	1,1	4,3	62,8	31,9

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

O comparativo demonstra que o padrão de desempenho da escola é superior aos do Estado de Minas Gerais e da SRE/Juiz de Fora. A proficiência do estado é superior à da SRE/Juiz de Fora. Ao somar os padrões recomendável e avançado, a escola obteve uma porcentagem superior a 94% dos estudantes em todas as edições. Nas edições de 2015 e 2016, não houve registro de alunos no padrão de baixo desempenho. Nas edições posteriores, o padrão de baixo desempenho foi registrado, mas com valores significativamente inferiores aos encontrados no estado e na SRE/Juiz de Fora.

O Quadro 6 apresenta dados de 2018 e 2019. Com a implementação da BNCC em 2019 e a mudança do término do ciclo de alfabetização para o 2º ano em 2018, foram aplicadas provas do Proalfa no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Já em 2019, passa a cumprir a determinação de que o ciclo de alfabetização tenha o término no 2º ano e passa, portanto, a aferir as aprendizagens desse ano escolar.

Quadro 6 - Comparativo de resultados no Proalfa - Língua Portuguesa, 2º ano EF - Estado de Minas Gerais, SRE/JF e E. E. Professor José Eutrópio (2018 e 2019)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2018	561,7	0,9	7,4	59,2	32,4
2019	572,8	0,7	5,8	55,6	37,9
SRE/Juiz de Fora					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2018	552,4	1,0	10,0	60,5	28,5
2019	554,2	0,6	8,6	61,6	29,3
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2018	591,0	-	0,9	55,1	43,9
2019	562,2	-	5,7	60,9	33,3

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

Os resultados referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental evidenciam uma diminuição na taxa de alunos no padrão baixo em todas as esferas analisadas. Além disso, nessas esferas, houve um aumento no número de alunos no padrão intermediário, com mais de 55% dos alunos atingindo o padrão recomendável.

O Estado de Minas Gerais e a SRE/JF obtiveram aumento no padrão avançado. Já a escola, em 2018, teve o melhor percentual de alunos nesse padrão, com 43,9%. Nesse ano, a junção de alunos da instituição no padrão recomendável e avançado totalizou 99% dos estudantes. Além disso, destaca-se a ausência de alunos no padrão de baixo desempenho. Em 2019, ocorreu uma elevação no padrão intermediário e recomendável, com queda no padrão avançado. Nesse ano, a escola apresentou proficiência inferior à do estado. Dando sequência à apresentação dos resultados, o Quadro 7 apresenta os dados do Proalfa em Matemática:

Quadro 7 - Comparativo de resultados no Proalfa de Matemática - 3º ano EF - Minas Gerais, SRE/Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2017 e 2018)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2017	595,8	12,8	14,5	53,9	18,7
2018	590,9	13,4	15,0	53,6	18,0
SRE/Juiz de Fora					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado

2017	583,8	14,1	17,2	56,6	12,0
2018	576,6	17,0	16,1	53,9	13,1
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2017	614,8	4,5	11,2	68,5	15,7
2018	595,1	6,7	14,4	71,1	7,8

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

O comparativo demonstra que a proficiência da escola é superior à do Estado de Minas Gerais e da SRE/Juiz de Fora. Nota-se que todas as esferas analisadas apresentaram quedas em suas proficiências na edição de 2018. Apesar de todas as esferas terem mais de 50% dos alunos no padrão recomendável, houve uma elevação no padrão baixo. A instituição obteve um total de 84,2% no somatório dos padrões recomendável e avançado em 2017 e reduziu para 79,9% em 2019.

A seguir, a Quadro 8 apresenta os dados de 2018 e 2019 do Proalfa para o componente Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental. Salienta-se que, em 2018, a avaliação foi aplicada no 2º e no 3º ano, enquanto, desde 2019, é aplicada apenas no 2º ano, como ano de término do ciclo de alfabetização.

Quadro 8 - Comparativo de resultados do 2º ano no Proalfa - Matemática, do Estado de Minas Gerais, SER/Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2018 e 2019)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2018	551,3	3,9	20,7	56,1	19,3
2019	568,2	2,6	16,6	55,4	25,5
SRE/Juiz de Fora					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2018	538,7	5,2	23,0	58,3	13,6
2019	551,8	3,5	22,3	55,0	19,2
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2018	566,1	2,9	8,7	66,3	22,1
2019	566,3	1,2	21,2	49,4	28,2

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

A avaliação do 2º ano apresentou uma menor taxa de alunos em padrão de desempenho baixo em todas as esferas analisadas. Foi observada uma elevação no padrão intermediário tanto do estado quanto na SRE/JF. Em 2018, a escola teve

uma queda no padrão intermediário, mas em 2019 apresentou sua maior porcentagem de alunos nesse padrão. Em 2019, a escola registrou seu pior valor no padrão recomendável, com 49,4%, e o melhor no padrão avançado, com 28,2%. O padrão avançado apresentou aumento em todas as instâncias. Contudo, em 2019, a escola teve uma proficiência inferior à do Estado de Minas Gerais.

A comparação evidencia que os alunos evoluem ao longo de sua trajetória escolar, já que as turmas de 2º ano apresentam um nível de proficiência inferior em Matemática e Língua Portuguesa, em relação às turmas do 3º ano, em 2018.

2.3.2 Proeb

O Proeb é uma avaliação anual e censitária direcionada aos alunos dos 5º e 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das redes municipais e estaduais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses anos foram selecionados para verificar, ao final de cada etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o nível de proficiência dos estudantes.

As habilidades listadas nas matrizes de referências⁸ são selecionadas a partir do currículo, considerando a trajetória escolar dos alunos que estão prestes a finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados das avaliações são organizados em uma escala de proficiência, composta por uma escala de valores que variam de 0 a 500 pontos, agrupados em níveis de desempenho: baixo, intermediário, recomendado e avançado, conforme Quadro 9, a seguir. Vale ressaltar que os cortes nas escalas de Língua Portuguesa e Matemática possuem valores diferentes para cada padrão de desempenho.

Quadro 9 - Padrão de desempenho Proeb

Padrão de desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Baixo	Até 150	Até 175
Intermediário	De 150 a 200	De 175 a 225
Recomendado	De 200 a 250	De 225 a 275
Avançado	Acima de 250	Acima de 275

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021b).

⁸ As Matrizes de referência Proeb de Língua Portuguesa e Matemática estão disponíveis nos Apêndices C e D.

Esta seção apresentou o Simave, que, desde 2000, desempenha um papel crucial na avaliação da educação no Estado de Minas Gerais. Com sua atualização em 2021, o Simave possibilitou o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes, desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, por avaliações diagnósticas e trimestrais em Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ano letivo. Essas avaliações permitem a identificação de lacunas de aprendizado e o desenvolvimento de ações em prol de uma educação de qualidade.

Na seção seguinte, são apresentados os dados da Escola Estadual Professor José Eutrópio, local do caso de gestão, que evidenciam o bom desempenho da instituição nas avaliações em larga escala. Além disso, são descritos o trabalho e a organização da escola, fatores que podem estar contribuindo para o bom desempenho evidenciado.

2.3.2.1 A escola e suas participações de 2014 a 2019 no Proeb

Com o foco nas aprendizagens dos estudantes mineiros, o Simave, como destacado em seções anteriores, apresenta tanto os resultados de proficiência média quanto a porcentagem de alunos por padrão de desempenho.

O Quadro 10 apresenta os resultados do Proeb para o 5º ano do Ensino Fundamental no componente Língua Portuguesa, referentes aos anos de 2014, 2016, 2018 e 2019. Esse Quadro organiza a porcentagem de alunos por padrão de desempenho e proficiência média. A elaboração do Quadro é baseada nos dados disponibilizados na página do Simave e permite um comparativo entre as médias de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e Escola Estadual Professor José Eutrópio.

Quadro 10 - Comparativo de resultados no Proeb - Língua Portuguesa, 5º ano EF do Estado de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e E. E. Professor José Eutrópio (2014, 2016, 2018 e 2019)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2014	224,2	8,1	23,4	36,3	32,2
2016	225,3	6,8	24,2	36,7	32,2
2018	222,1	8,8	25,3	35,0	30,9
2019	222,4	10,4	23,4	33,6	32,6
SRE/Juiz de Fora					

Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2014	220,5	9,2	23,8	38,5	28,5
2016	221,7	8,3	25,8	36,1	29,8
2018	219,2	9,8	25,7	35,3	29,2
2019	220,2	11,5	24,3	32,2	32,0
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão avançado
2014	249,9	1,2	13,1	33,3	52,4
2016	246,5	3,4	11,2	37,1	48,3
2018	246,3	2,0	13,9	33,7	50,5
2019	247,8	3,4	8,0	36,4	52,3

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

No comparativo entre a SRE de Juiz de Fora e Minas Gerais, a escola se destaca ao apresentar um índice de proficiência médio superior em todos os anos analisados. A melhor proficiência da escola foi registrada em 2014, com um índice de 249,9, mostrando oscilações de 3,6 ao longo das edições.

Um dado relevante é a porcentagem de alunos no nível avançado. Verifica-se que, apenas em 2016, essa porcentagem não ultrapassou 50%. Quando se combinam os padrões de desempenho recomendado e avançado, almejados para uma educação de qualidade, a escola apresentou sua menor porcentagem em 2018, com 84,2% e, em 2019, a melhor, com 88,7%. Isso indica que, a cada dez alunos, oito estão dentro do que se almeja para uma educação de excelência.

O Quadro 11 apresenta os resultados do Proeb referentes ao 5º ano, para o componente de Matemática, para os anos de 2014, 2016, 2018 e 2019. Nela, são apresentadas a porcentagem de alunos por padrão de desempenho e a proficiência média, por ano de aplicação, para Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e a E. E. Professor José Eutrópio. Esse Quadro possibilita um comparativo detalhado entre as médias de Minas Gerais, SRE de Juiz de Fora e escola.

Quadro 11 - Comparativo de resultados de Matemática no Proeb - 5º ano EF - Minas Gerais, SRE/JF e E. E. Professor José Eutrópio (2014, 2016, 2018 e 2019)

Estado de Minas Gerais					
Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2014	239,3	11,4	27,0	35,9	25,7
2016	234,4	12,6	29,2	36,3	21,8
2018	230,9	13,5	30,8	37,1	18,6
2019	230,4	13,4	31,7	36,9	18,1
SRE/Juiz de Fora					

Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2014	232,3	12,1	32,4	35,8	19,7
2016	228,6	15,1	31,7	35,6	17,7
2018	224,5	15,1	35,5	35,5	13,9
2019	224,2	15,3	34,0	37,1	13,6
Escola Estadual Professor José Eutrópio					
Ano	Proficiência média	% Padrão baixo	% Padrão intermediário	% Padrão recomendável	% Padrão Avançado
2014	262,1	-	23,3	40,7	36,0
2016	253,5	1,7	25,0	43,1	30,2
2018	247,9	5,9	25,7	43,6	24,8
2019	248,1	5,7	22,7	42,0	29,5

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024b]).

No comparativo entre a SRE de Juiz de Fora e Minas Gerais, a escola mantém consistentemente um índice de proficiência médio em Matemática superior ao dos demais anos. Contudo, ao comparar com seus próprios resultados ao longo dos anos, sua melhor proficiência foi alcançada em 2014, com 262,1, apresentando oscilações de 14,2 ao longo das edições analisadas. Outro dado relevante é a porcentagem de alunos no nível avançado em Matemática, que é significativamente inferior à de Língua Portuguesa. Em 2014, o índice foi de 36%, enquanto, em outra edição chegou a 24,8%. Além disso, ao somar os níveis recomendado e avançado, a instituição obteve sua menor porcentagem em 2018, com 68,4% dos alunos, e a melhor em 2014, com 76,7%.

Nesta seção, foram apresentados os resultados da instituição nas avaliações externas do Simave, juntamente com um comparativo com os resultados do Estado de Minas Gerais e o da SRE de Juiz de Fora. Esses dados evidenciam o êxito da escola em suas participações nas edições do Proeb e Proalfa analisados neste estudo. A seguir, o foco do estudo está voltado para as ações destinadas à gestão dos dados dessas avaliações na Escola Estadual Professor José Eutrópio.

2.4 A ESCOLA E A GESTÃO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Na coleta de dados, ficou evidente que o trabalho realizado pela escola não é voltado exclusivamente para o êxito e/ou realização das avaliações externas, mas sim para a concretização do processo de alfabetização e desenvolvimento pleno dos

alunos. Como evidência desse ponto, pode-se citar que a instituição não se inscreveu em nenhuma das edições do Prêmio Escola Transformação⁹.

Nas documentações internas da escola¹⁰, analisando o período de 2015 a 2019, existem poucos registros voltados para avaliações externas, totalizando apenas cinco registros, como será relatado a seguir. Em 2016, há duas citações sobre as avaliações externas: na primeira, datada de 25 de agosto, foi observada uma análise dos resultados do Proalfa, Proeb e avaliação interna, com a definição de ações coletivas da escola para a intervenção da Virada da Educação, no dia 17/09, com foco em leitura e escrita, respaldadas por uma análise do currículo, por ano escolar, culminando em ações voltadas para garantir esses direitos de aprendizagem.

O segundo registro, de 17 de setembro, dia da Virada da Educação, aponta para a realização de uma análise dos resultados do Proeb, Proalfa e Ideb com a comunidade escolar. Em uma reunião realizada em 19 de outubro de 2017, foi mencionada a comunicação aos responsáveis sobre a aplicação das avaliações do Proalfa e Proeb, incluindo as orientações pertinentes. Em 22 de outubro de 2018, foi registrada a exposição das notas do Proeb na Virada da Educação e, em 12 e 19 de novembro, a capacitação dos profissionais da escola que aplicaram as avaliações do Proeb e do Proalfa naquele ano, respectivamente.

No conselho de classe¹¹ do terceiro bimestre, em 30 de setembro de 2019, foram apresentados e discutidos os dados das avaliações externas do Saeb, Proeb e Proalfa. As discussões e observações docentes subsidiaram decisões relativas à turma, considerando tanto as características observadas no dia a dia e nas avaliações internas quanto os resultados das avaliações externas.

Como demonstrado, em relação às avaliações externas, nota-se a preocupação em se apropriar dos dados como mais um indicativo sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, alinhando-se ao que é relatado no PPP da instituição.

⁹ O Prêmio Escola Transformação é concedido pela SEE/MG a escolas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar (Minas Gerais, 2022).

¹⁰ Livro de Módulo II e Livro de ata de alunos e pais da E. E. Professor José Eutrópio (2011-tarde).

¹¹ Conselho de classe: reunião de todo o corpo docente, supervisoras e direção, a respeito do trabalho docente, desempenho dos alunos e estratégias de intervenção pertinentes.

As avaliações educacionais externas, como o Proalfa e o Proeb, fornecem, aos gestores educacionais e professores, informações fundamentais para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. As possibilidades são várias, dentre elas, podemos destacar: Orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; Produzir informações sobre o desempenho escolar dos estudantes mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas; Permitir que as escolas analisem seu desempenho, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino [...]

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação (Escola Estadual Professor José Eutrópio, 2022a, p. 23).

Assim, o conselho de classe desempenha um papel fundamental, alinhado às diretrizes estabelecidas no PPP da instituição, ao utilizar a avaliação como um dado que se integra às observações dos docentes como meio de aprimorar o ensino, conforme enfatiza a citação anterior. A atuação do conselho de classe é enriquecida pela participação do corpo docente, que utiliza diversos instrumentos avaliativos (anotações cotidianas, observações, testes, provas, trabalhos, dentre outros) e analisa os resultados tanto das avaliações externas e internas, estas elaboradas pelos professores e pela equipe pedagógica, articulando o trabalho da escola.

Como descrito no PPP da E. E. Professor José Eutrópio (2022a, p. 9), “A avaliação é contínua, o rendimento escolar dos alunos é acompanhado: quantos e quais apresentam dificuldade de aprendizagem, de acordo com as competências do ano de escolaridade em que estão inseridos”, o que evidencia foco na aprendizagem e não apenas na obtenção de bons resultados nos exames de larga escala.

Corroborando o que foi apresentado, ao verificar os registros nas documentações da escola citadas ao longo deste texto, observou-se apenas cinco menções às avaliações externas, o que evidencia a inexistência de um trabalho direcionado exclusivamente para a melhoria dos resultados nessas avaliações, sendo o foco na consolidação do aprendizado dos alunos.

É importante destacar que isso não representa uma falta de preocupação com o aprendizado dos alunos. Ao buscar no Livro de Módulo II registros voltados para planejamento/replanejamento por segmento, apropriação do currículo e conselho de

classe, no período de 2015 a 2019, foram encontrados 65 registros relacionados aos assuntos elencados (sendo dois registros em 2015, 18 em 2016, 19 em 2017, nove em 2018 e 17 em 2019).

Dessa forma, as avaliações externas não são o foco do trabalho docente da instituição. Como descrito no PPP, o diagnóstico é complementado pelas avaliações internas e observações cotidianas dos professores, que, a partir disso, realizam as adequações necessárias para a reestruturação do currículo, garantindo um planejamento significativo e visando a construção do conhecimento e consolidação das competências básicas para o êxito na sua trajetória escolar, como evidenciado nos projetos realizados pela escola.

O capítulo evidenciou que o trabalho pedagógico realizado na instituição não tem como foco principal as avaliações externas, apesar de apresentar resultados expressivos nos exames de larga escala. Por outro lado, foram destacados fatores que contribuem para o bom desempenho, como a gestão e sua atuação, os docentes e indicadores relacionados a esses profissionais, os dados de absenteísmo no período de 2015 a 2019, os projetos desenvolvidos pela escola e o INSE dos estudantes.

Após um breve histórico das avaliações externas nacionais e estaduais, foram apresentados os resultados de desempenho no Saeb, Proalfa e Proeb, no período de 2015 a 2019, e finalizou-se com a descrição da gestão dos resultados das avaliações externas pela instituição. Elencando respostas à questão: o Ideb 7,4 da Escola Estadual Professor José Eutrópio, aparentemente, representa um caso de sucesso. Quais fatores contribuíram para os bons resultados da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas de 2015 a 2019?

Diante da descrição da escola, sua organização, práticas e resultados, emergem questionamentos relevantes. A gestão escolar e pedagógica, com sua postura, de fato possui influência nesses resultados? O clima escolar tem algum papel? Qual é a contribuição dos docentes para os bons resultados nas avaliações externas? Quais são as práticas pedagógicas exitosas da instituição no período entre 2015 e 2019? Tendo conhecido os fatores elencados, se faz necessário recorrer a autores que abordam essas temáticas para esclarecer e aprofundar os questionamentos suscitados no desenvolvimento deste estudo.

3 ANÁLISE DOS FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES INFLUENCIADORES DE DESEMPENHO

O capítulo 2 apresentou as evidências que sustentam o presente caso de gestão, ao contextualizar a instituição educacional, suas práticas pedagógicas e de gestão, além da série histórica dos bons resultados obtidos nas avaliações externas, embora essas não sejam o foco do trabalho pedagógico na escola. O objetivo deste capítulo é analisar os fatores relacionados aos bons resultados nas avaliações externas da Escola Estadual Professor José Eutrópio, no período de 2015 a 2019, com ênfase nas ações gestoras, nas propostas educacionais desenvolvidas na instituição e na atuação docente.

Para realizar a análise dos fatores mencionados, foi necessário, primeiramente, construir um panorama teórico em relação aos conceitos que fundamentam a análise. Assim, a primeira seção deste capítulo se organiza em dois eixos teóricos. O primeiro envolve a gestão escolar, que abrange tanto o conceito de clima escolar quanto o índice socioeconômico dos alunos.

Já o segundo eixo aborda a gestão pedagógica, que incorpora tanto o trabalho colaborativo quanto o impacto do papel do professor na eficácia do processo educacional. Esses elementos são primordiais para o entendimento dos bons resultados da escola nas avaliações externas. O referencial teórico subsidiou as análises do material produzido na pesquisa de campo, detalhada na seção metodológica, e que norteou a construção do Plano de Ação, no capítulo 4.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Como descrito anteriormente, para a apresentação dos fatores elencados no presente estudo, é necessário um panorama teórico que subsidie a análise. Esta seção está subdividida em duas partes.

O primeiro eixo aborda a compreensão da gestão escolar. Como aponta Lück (2009, p. 9), “[...] a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola[...]”. Além disso, dois fatores cruciais complementam essa abordagem: o

clima escolar e o nível socioeconômico dos alunos. Para essa análise, além de Lück (2009), são utilizados como fontes de referência os autores Polon e Bonamino (2011); Peregrino (2006); Costa (2018); Pinto *et al.* (2019); Candian e Rezende (2020); Miranda, Bertagna e Freitas (2019); Alves e Soares (2008); Soares (2005) e Soares e Andrade (2006).

O segundo eixo foca na gestão pedagógica, entendida como a ação da escola voltada para o aprendizado. Afinal, a gestão pedagógica “constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos” (Lück, 2009, p. 93). Esse eixo se entrelaça com o trabalho colaborativo e com o efeito do professor na aprendizagem. A fundamentação teórica é baseada em Peregrino (2006); López (2005); Lück (2009); Portela, Lück e Gouvêa (2006); Silva e Fernandes (2022); Roldão e Almeida (2018); Soares (2004); Libâneo (2001); Lima e Fialho (2015); Coelho e Linhares (2008); Soares (2003) e Fontanive (2013).

A partir do referencial teórico destacado e que é apresentado a seguir, foi possível construir argumentos que sustentaram a análise dos fatores e das práticas adotadas pela escola em correlação com as teorias apresentadas. Essa abordagem permitiu reflexões importantes sobre as fragilidades e potencialidades da instituição.

3.1.1 Construindo caminhos para o sucesso educacional: gestão escolar, clima escolar e nível socioeconômico dos estudantes

Cada instituição escolar, ao elaborar seu planejamento, busca traçar um caminho que promova uma trajetória de sucesso para seus estudantes. Para alcançar êxito nessa jornada, é essencial que a gestão escolar dedique atenção e ação para assegurar que, no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas se desenvolvam de maneira adequada. De acordo com Lück (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de

resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A atuação da gestão vai além da administração burocrática. Nesse sentido, é fundamental conhecer as políticas educacionais e a dinâmica cultural da escola, de modo a articular e valorizar os elementos inerentes ao seu contexto. A gestão é também responsável por assegurar o compromisso democrático na implementação do PPP. A abordagem abrangente apresentada por Lück reconhece a complexidade e a relevância da gestão escolar no desenvolvimento de um ambiente educacional participativo e eficaz. A autora enfatiza que a gestão escolar é constituída por uma equipe de profissionais que são:

responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (Lück, 2009, p. 24).

Ao destacar a figura central da equipe gestora, a autora ressalta o papel do diretor escolar como o principal orientador, sendo ele o maior responsável “[...] pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (Lück, 2009, p. 22). No contexto da gestão escolar, o papel do diretor ganha ainda mais relevância, especialmente considerando o processo de massificação da escola pública no Brasil, que resultou na universalização da educação e na ampliação do atendimento escolar durante os anos 1980. Com a redemocratização do país, consolidada na década de 1990 (Peregrino, 2006), a gestão escolar sofreu modificações em suas formas de atuação, “bem como a necessidade de que a figura do diretor escolar se voltasse mais aos aspectos político-pedagógicos do que aos administrativos, com vistas à (re)valorizar o papel social da escola” (Polon; Bonamino, 2011, p. 2).

A legislação também desempenha um papel fundamental nesse contexto de mudanças com a redemocratização do país. A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no artigo 14, define as normas para a gestão democrática do ensino público e estabelece como um dos princípios a participação da comunidade escolar na confecção do PPP e no conselho escolar.

Costa (2018, p. 69) afirma que “a concepção democrática de educação varia em conformidade com as aspirações da sociedade onde ela é exercida”. O autor argumenta que o gestor deve desapegar da administração de recursos e enfrentar a gestão escolar de maneira integral, participativa, consciente e transformadora, “deve reconhecer que pertence a um âmbito social específico, reconhecer-se como organização social dentro de um espaço macro” (Costa, 2018, p. 69).

Assim, o gestor assume a responsabilidade pela gestão escolar, que “engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, que também são considerados participantes da equipe gestora da escola” (Lück, 2009, p. 23). A autora enfatiza a abrangência da gestão escolar e a multiplicidade de papéis desempenhados pelo gestor.

Pinto *et al.* (2019) acrescentam que a influência da gestão escolar nas práticas educacionais é significativa, com base na análise dos estudos realizados por outros autores¹². Esses estudos verificaram que o fator mais relevante para o aprendizado e o bem-estar dos alunos é a qualidade da aula propriamente dita. Em segundo lugar, é citado o fator liderança do diretor escolar.

A definição de liderança, segundo Pinto *et al.* (2019), se fundamenta em duas funções: exercer influência e fornecer orientação. No contexto escolar, a definição de liderança, de acordo com Hallinger e Heck (1996 *apud* Pinto *et al.*, 2019, p. 3), destaca as seguintes atividades:

[...] definição da missão para a escola; planejamento, coordenação e avaliação do ensino e do currículo educacional; promoção e participação ativa na formação e aprendizagem de professores; e, ainda, a promoção de um ambiente favorável, resultando no sucesso e na aprendizagem dos alunos.

Assim, apontam que o tipo de liderança almejado nas instituições educacionais é a transformacional, aqui vista como sinônimo de gestão democrática e compartilhada,

¹² Pinto *et al.* (2019) citam, em seu estudo, os autores Day *et al.* (2011), Hallinger e Heck (1998); Leithwood *et al.* (2004); Leithwood *et al.* (2006); Robinson *et al.* (2009); Sammons *et al.* (2011) para embasar essa afirmativa.

[...]onde o líder contribui para que seus liderados tenham uma visão comum e compartilhada dos objetivos organizacionais a serem alcançados (o melhor desempenho dos alunos); exercem uma consideração individualizada estimulando o desenvolvimento de cada liderado (ênfase na formação continuada de cada docente); e pratica a estimulação intelectual de seus subordinados cooperando com eles na análise, compreensão e enfrentamento de seus desafios, resultando em melhorias e novas soluções (aprimoramento do ensino e do currículo) (Pinto *et al.*, 2019, p. 5).

Tendo como principais objetivos da escola o sucesso de seus estudantes, um gestor transformacional dedica seus esforços à capacitação e motivação de seus professores, o que se consolida em uma educação aprimorada. Para tanto,

O diretor precisa ser capaz de criar um ambiente de confiança, gerenciar recursos humanos e administrativos (conhecimentos financeiros, estratégicos, de marketing, etc.), desenvolver pessoas, principalmente seus professores, estimular o trabalho colaborativo, motivar e estimular seus liderados, desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem seus professores no desempenho de suas funções, se preocupar com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, propiciar condições para capacitação dos docentes, acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e seus resultados, entre outras atividades (Pinto *et al.*, 2019, p. 20).

Como destacado na citação, o diretor escolar desempenha uma série de funções complexas e multifacetadas. Diante de todas as ações que o gestor realiza, Pinto *et al.* (2019) ponderam sobre a cobrança e responsabilização que recaem sobre esse ator, ressaltando que “os gestores escolares estão sendo confrontados com as mesmas tarefas gerenciais que são praticadas por gerentes e líderes de outras organizações, inclusive do setor privado” (Pinto *et al.*, 2019, p. 3). No entanto, Lück (2009, p. 15) destaca uma constatação fundamental sobre sua atuação: “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. Portanto, o simples fato de passar pelo processo eleitoral não garante que o diretor tenha as habilidades práticas de um líder eficaz.

A autora argumenta que a concepção do gestor se desenvolve a partir de referenciais legais e conceituais, que fundamentam e orientam suas ações. Assim, a capacidade conceitual é o que possibilita ao diretor “lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve” (Lück, 2009, p. 18). Isso implica que o gestor busque aprimoramento constante, pois uma

de suas competências essenciais é promover, junto à comunidade escolar, o entendimento do papel de cada um em relação à educação e o papel social da escola.

A gestão escolar constitui, portanto,

em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola e como se reforçam reciprocamente e, em que medida esses aspectos desassociam ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais. E ainda, em compreender como sua própria postura interfere nesse processo, para então, atuar de modo a promover a superação do distanciamento porventura existente entre os valores vigentes e os objetivos educacionais (Lück, 2009, p. 121).

Quando a figura do gestor escolar promove uma gestão democrática ou transformacional, os benefícios se estendem à construção de um ambiente de trabalho favorável nas escolas. Esse tipo de liderança fortalece a equipe, o que culmina em um bom clima escolar. Em relação a isso, é importante destacar que

há uma ideia geral sobre do que seria composto o clima escolar, mas não há uma definição unívoca e precisa acerca da expressão. Em princípio, o clima é tratado como um conjunto de condições que, na escola, contribuem para que os atores escolares considerem o ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades (Candian; Rezende, 2020, p. 26).

Tal definição é corroborada por Miranda, Bertagna e Freitas (2019), ao salientarem que não há um consenso sobre as dimensões que podem ser utilizadas para medir o clima escolar. Candian e Rezende (2020, p. 29) apontam que, na perspectiva interacionista, o clima escolar “[...] é definido como sendo um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola”.

Em uma publicação recente, Miranda, Bertagna e Freitas (2019) buscaram em diversos materiais e compilaram alguns aspectos que viabilizam um bom clima escolar. São eles: envolvimento dos pais nas atividades escolares do filho, fortalecimento do vínculo escola e família, relação positiva professores e alunos, regras claras, comunicabilidade, disciplina do ambiente escolar, reconhecimento do professor e de seu papel para o clima escolar. Os autores apontam que, além desses, o envolvimento nas atividades escolares pelos familiares, os professores

acreditarem em seus alunos, a gestão democrática e a atuação da equipe gestora promovem um clima favorável.

Conforme apontado por Candian e Rezende (2020, p. 26), “a associação entre um bom ambiente escolar e a aprendizagem pode ser percebida de forma direta: quanto melhor o ambiente escolar, melhor a aprendizagem”. Ademais, os autores indicam que a denominação “clima escolar” está ganhando mais destaque em vez de “ambiente escolar”.

Além da denominação, considerando que a escola é um dos primeiros meios de socialização extrafamiliar, a sensação de uma boa atmosfera escolar ultrapassa a barreira de definição. Ela se reflete nas condições de funcionamento e em outros fatores que impactam a organização pedagógica e, conseqüentemente, interferem no clima escolar. Dessa forma, a gestão escolar não apenas fortalece a equipe, mas, também, contribui para um clima escolar positivo, refletindo diretamente na qualidade da aprendizagem dos alunos.

O conjunto de fatores combinados constitui o clima escolar da instituição, sendo, portanto, um elemento singular moldado pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. Esse clima, por sua vez, determina a produtividade no aprendizado e a qualidade de vida no ambiente educacional. Diretamente relacionado ao tamanho da escola, “a pessoalidade do tratamento, a afetividade e a ausência ou raridade de episódios violentos são características de escolas de sucesso” (Miranda; Bertagna; Freitas, 2019, p. 5). Os autores apresentam que,

para o professor, esse clima requer apoio social, dos pares e da comunidade, pois os problemas atuais dentro das escolas (abandono, conflitos de alunos entre si e com professores) geram tensão nas relações sociais e uma qualidade alienante da vida escolar, sem promover a aproximação eficaz de estudantes e docentes para o trabalho educacional (Miranda; Bertagna; Freitas, 2019, p. 3).

Os autores citados convergem em suas colocações sobre o clima escolar ao apontarem que ele é composto de fatores variados e que culminam na sensação de bem-estar produzida pela liderança da gestão escolar.

Nessa conjuntura, Lück (2009) destaca que a cultura organizacional da escola desempenha um papel fundamental ao definir o modo de ser e de fazer da escola. Essa cultura é mediada por interações que motivam a participação da comunidade

escolar no cotidiano e favorecem um bom clima escolar de trabalho. A autora ressalta que, “a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas” (Lück, 2009, p. 116). Ou seja, a escola se molda na junção de tudo que a constitui. Dentro deste “caldo cultural”, que definem o ser e fazer da escola, se desenvolve e constrói o clima escolar. Lück (2009, p. 22) destaca que

escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e idéias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola.

Além disso, o PPP é apontado por Miranda, Bertagna e Freitas (2019) como um elemento crucial para o clima escolar, pois contém os programas, a caracterização da escola como instituição e representa o fazer pedagógico da comunidade escolar e da equipe gestora.

Esse fazer pedagógico em coletivo favorece um bom clima escolar e, como apontam Candian e Rezende (2020), é uma das dimensões que explica os diferentes desempenhos médios das escolas nas avaliações educacionais de larga escala: “quanto melhor o clima escolar, melhor o desempenho médio das escolas” (Candian; Rezende, 2020, p. 26).

Outra dimensão relevante para a construção do clima escolar é o nível socioeconômico, pois, de acordo com Soares (2005, p. 89),

as escolas e as turmas com alunos de nível socioeconômico mais alto e/ou de melhor desempenho acadêmico têm várias vantagens associadas ao contexto criado por esses alunos. Esse tipo de aluno fomenta, freqüentemente, um ambiente mais apropriado para o aprendizado e com menor número de problemas disciplinares.

Além disso, complementando essa abordagem, Soares e Andrade (2006, p. 109) apontam que atualmente se reconhece “que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno”. Diante disso, é importante

salientar que “o efeito do nível socioeconômico é uma das principais fontes de desigualdade antes e durante a trajetória escolar” (Alves; Soares, 2008, p. 541). Candian e Rezende (2020, p. 33) corroboram com a ideia apresentada por Alves e Soares,

considerando que as características dos alunos são as mais importantes no desempenho escolar, ou seja, é uma característica associada positivamente ao desempenho (quanto melhor a condição socioeconômica do aluno, melhor tende a ser o seu desempenho) e que a condição socioeconômica média da escola é um índice que expressa a condição geral dos alunos que ela recebe, é possível estimar o desempenho esperado para determinada escola a partir da condição econômica dos seus alunos. Essa medida é estimada por meio da resposta dos alunos a diversos itens que expressam a condição dos seus domicílios (presença de bens no domicílio) (Candian; Rezende, 2020, p. 33).

A condição econômica, mensurada pelas respostas dos estudantes, é especialmente importante por trazer as condições que geram efeitos indiretos, ao se propiciar o “consumo de bens culturais e fornecendo aos pais o tempo necessário para se dedicarem ao acompanhamento da vida escolar dos filhos” (Soares, 2005, p. 85). No entanto, Soares (2005) destaca que, embora a condição econômica seja importante, como atitudes familiares e suas histórias que geram diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo. Considerando que “A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos” (Soares, 2005, p. 90). Essa ideia é compartilhada por Santos *et al.* (2022), ao afirmarem que:

com a convivência familiar, os fatores que fazem frente ao processo de aprendizagem da criança se ampliam, uma vez que o ato de aprender vai além do que o professor diz em sala de aula. É justamente por isso que, sem o comprometimento dos pais nesse processo, as chances do que se é visto em sala pelo aluno simplesmente se perca. Neste sentido, os pais podem e devem servir de reforçadores do que é vivenciado pelo aluno em sala e ampliadores de tais conhecimentos (Santos *et al.*, 2022, p. 140).

Dessa maneira, Soares e Andrade (2006) convergem para essa linha de pensamento ao considerar como fatores determinantes para o desempenho dos alunos a estrutura escolar, a família e as características individuais do aluno. “Ou

seja, nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares” (Soares; Andrade, 2006, p. 109).

Afinal, “a família não é um ente neutro e nem deve atribuir à escola suas atribuições acerca da base social de seus filhos” (Santos *et al.*, 2022, p. 136). Os autores complementam que “a escola deve oferecer o espaço para a participação dos pais e estes colaborar com o planejamento e a gestão da aprendizagem dos seus filhos harmonicamente” (Santos *et al.*, 2022, p. 142). Nesse sentido, salientam o importante papel da família, discorrendo que sua atuação,

diz respeito à presença, a participação e a interação da família com a escola no processo de aprendizagem que aponta reflexos de grande relevância na aprendizagem dos estudantes, pois tal interação está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos mesmos, contribuindo para a formação integral, global (Santos *et al.*, 2022, p. 142).

Como os autores evidenciam, o papel da família é de suma importância para o aprendizado dos alunos, seja no aspecto financeiro, ao definir o nível socioeconômico do estudante, seja através de sua participação ativa no processo de ensino. Em relação a isso, Santos *et al.* (2022) apontam, ainda, que se percebe um melhor relacionamento entre os profissionais da escola e as famílias que participam ativamente no processo de aprendizagem. Esse relacionamento se entrelaça na composição de um bom clima escolar e na facilitação da gestão escolar.

Em síntese, ao falar de gestão escolar apoiada em uma liderança transformacional, é necessário considerar não apenas o papel do gestor escolar, mas, também, o contexto que sofre interferências internas e externas. Nesse cenário, o nível socioeconômico dos alunos e a participação das famílias no processo de aprendizagem escolar se revelam cruciais para compreender as nuances do clima escolar. Assim, a gestão escolar transformacional, um clima escolar favorável e o nível socioeconômico das famílias emergem como elementos essenciais para a construção de caminhos para o sucesso educacional.

3.1.2 Práticas pedagógicas escolares: a importância da gestão pedagógica, do trabalho colaborativo e da atuação docente

A escola se abre para todos, permeada pela igualdade de acesso, mas as desigualdades permanecem dentro da instituição. Com isso, para alguns, ela simplesmente cumpre o papel de possibilitar o acesso, local em que esse sucesso habita, ou seja, está dentro dela, mas não se escolariza e usa o aprendizado de conhecimento junto a seus pares (Peregrino, 2006). Assim, a escola se abre a todos, mas não é escola para todos.

O sociólogo argentino López (2005) pontua que a igualdade na educação é um valor arraigado, ou seja, é a premissa de oferecer a todos o mesmo. No entanto, quando se trata de educação, essa igualdade perde sua simplicidade diante da complexidade dos indivíduos que a compõem. O sociólogo argumenta que, embora a concepção de igualdade de acesso tenha sido importante para permitir a inclusão de todos na educação, a massificação da educação e o tratamento igual dos diferentes tendem a aprofundar as desigualdades.

Diante da realidade, o conceito de equidade se apresenta como uma forma de buscar dar meios para enfrentar as desigualdades em prol de uma chegada igualitária ao final da jornada educacional. Como aponta López (2005, p. 66, tradução nossa), “[a] noção de equidade renuncia à ideia de que somos todos iguais e é precisamente a partir deste reconhecimento das diferenças que propõe uma estratégia para alcançar essa igualdade fundamental”. Nesse sentido, na educação, a equidade se refere à implementação de oportunidades diferenciadas para tentar igualar as possibilidades de todos os alunos com defasagem, por meio de atendimento apropriado para o seu desenvolvimento.

A abordagem da equidade na instituição escolar, de acordo com López (2005), revela-se fundamental no contexto educacional. Ao adotar o conceito de equidade, a escola busca desenvolver oportunidades diferenciadas por meio de um atendimento adequado, com objetivo de igualar as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Isso se reflete na concretização de uma Educação Básica de qualidade, na qual todos terão acesso aos conhecimentos básicos que garantem meios para o seu desenvolvimento individual. Portanto, utiliza-se da equidade para assegurar uma igualdade de resultados educacionais. Sendo ressaltado por López (2005, p. 68, tradução nossa) que,

a noção de equidade não compete nem substitui a igualdade, mas sim, pelo contrário, integra-o, expandindo-o nas suas múltiplas

dimensões. Não há equidade sem igualdade, sem essa igualdade estruturação que define o horizonte de todas as ações. A noção de equidade renuncia à ideia de que todos somos iguais, e é precisamente a partir deste reconhecimento de as diferenças que propõem uma estratégia para conseguir isso igualdade fundamental. A igualdade é, então, uma construção social.

Pautada na igualdade e equidade, a escola busca consolidar uma educação de qualidade, interagindo com as transformações e conhecendo o ambiente que a rodeia. Ela se caracteriza como uma escola reflexiva, que reflete sobre sua missão social e organizacional, pensando sobre si mesma e analisando o desenvolvimento de suas atividades avaliativas e formativas (Alarcão, 2001). É dentro desse contexto reflexivo que se alinha o objetivo principal da escola, que, segundo Lück (2009), é o desenvolvimento do potencial e das habilidades necessárias para que seus alunos participem ativamente dos ambientes dos quais fazem parte. Ou seja, o foco da escola é a formação e aprendizagem dos alunos.

Os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola. Segundo esse princípio, a pedagogia escolar de qualidade é aquela centrada no aluno, que tem o aluno, sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada na determinação de todos os planos de ação e avaliação de sua efetividade (Lück, 2009, p. 21).

Assim, o papel da escola só se cumpre quando seus profissionais assumem suas responsabilidades nesse processo que,

por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica (Lück, 2009, p. 94).

Dentro desse contexto, a autora complementa que a dimensão mais importante da gestão escolar é a gestão pedagógica, pois “trata-se da organização,

coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (Lück, 2009, p. 96). Essa gestão pedagógica, intrinsecamente ligada ao contexto específico de cada instituição, é moldada pelo clima escolar, pelo nível socioeconômico de seus alunos, pela participação das famílias, bem como pela história e cultura da região, tornando-se, portanto, única para cada escola.

Assim sendo, “a gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e a peculiaridade de cada escola” (Portela; Lück; Gouvêa, 2006, p. 103). Afinal, “a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo ou corpo de aprendizagens-seja o que for que se considere dever constituí-lo” (Roldão; Almeida, 2018, p. 10). Para Roldão e Almeida (2018), a gestão, em qualquer campo, é um processo de tomada de decisões com uma finalidade específica a ser atingida.

Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido (Roldão; Almeida, 2018, p. 18).

No cotidiano escolar, o processo de gestão é formado pelas interações entre as pessoas que compõem a escola.

Essas interações refletem toda a diversidade das histórias dos membros da comunidade escolar, sua condição socioeconômica, valores e experiências prévias e opções feitas pela escola. Essas complexas interações são denominadas de cultura da escola (Soares, 2004, p. 91).

O autor complementa que a cultura da escola é um sistema de valores comuns da comunidade escolar, inclusos na finalidade da instituição, o que define como objetivo de aprendizagem dos alunos, o comportamento no ambiente escolar e, por fim, culmina no tipo de adultos que seus alunos se tornarão.

A cultura da escola pressupõe ainda uma agenda comum de atividades que vise a facilitar o aparecimento de interações sociais significativas entre seus membros, associá-los às tradições do estabelecimento e contribuir para a criação de estruturas comunitárias na escola (Soares, 2004, p. 91).

Assim, a gestão pedagógica é o meio para desenvolver uma cultura escolar que materialize a forma de tratamento entre professores e alunos e, também, entre os pares. Afinal, “nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação” (Lück, 2009, p. 81).

No contexto da gestão pedagógica, na construção da cultura escolar e nas interações em seu interior, destaca-se e desenvolve-se o trabalho colaborativo docente. O trabalho colaborativo é considerado por muitos autores um fator determinante em escolas eficazes, que reflete na aprendizagem dos docentes no local de trabalho (Lima; Fialho, 2015). Esse dado é reforçado pela autora Lück (2009, p. 82), ao afirmar que:

fundamentalmente, a vitalidade da escola, na promoção de educação de qualidade, centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico e em sua determinação em promover ensino de qualidade voltado para a formação e aprendizagem dos alunos.[...] E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola.

Tal asserção é corroborada por Coelho e Linhares (2008), que apontam que professores e gestores, ao colaborarem de maneira conjunta, melhoram a qualidade do clima escolar. Essa colaboração cria condições para um ensino e aprendizagem mais eficaz, modificando aspectos do processo de trabalho que são considerados obstáculos para a qualidade do desempenho.

As autoras destacam, ainda, a relevância de um trabalho conjunto entre os docentes. “Escolas, onde há integração entre professores, tendem a serem mais eficazes do que aquelas em que os professores se mantêm profissionalmente isolados” (Coelho; Linhares, 2008, p. 4). Reforçando essa perspectiva, salientam que as escolas que apresentam essa integração cultivam uma cultura de reforço mútuo das expectativas. Essa cultura se manifesta na “confiança, interação entre os

funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula” (Coelho; Linhares, 2008, p. 5).

Professores integrados desenvolvem na escola uma cultura de parceria que culmina no trabalho coletivo. Além disso,

o trabalho coletivo possibilita a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola. É condição indispensável para que as atividades sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem (Coelho; Linhares, 2008, p. 9).

Ademais, ao se pensar sobre o processo de aprendizagem, segundo Libâneo (2001), a figura do coordenador/supervisor pedagógico é crucial para a orientação e condução das práticas pedagógicas, por meio de ações de acompanhamento, supervisão, assessoramento, apoio e avaliação das atividades pedagógico-curriculares.

Na perspectiva de planejar e avaliar, destaca-se a influência do professor “a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais” (Lück, 2009, p. 21). A autora complementa que professores bem formados e bem informados desempenham um papel fundamental na orientação de seus estudantes, tendo sua atuação guiada por forte liderança, abertura e perspectivas positivas distintas para o sucesso. Reforça, ainda, que “professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses” (Lück, 2009, p. 21).

Nesse sentido, pode-se inferir que o trabalho colaborativo gera um efeito de aprendizagem para além da relação professor-aluno, estabelecendo, assim, uma cultura escolar que deve ser orientada por uma gestão pedagógica, que visa o aprendizado de toda a sua comunidade educacional.

Na comunidade educacional, a figura do diretor escolar, segundo Lück (2009), tem destaque e se junta ao coordenador/supervisor pedagógico, norteando o modo de ser e de fazer da escola. São, portanto, os responsáveis pela integração dos docentes, promovendo a organização e gestão pedagógica, promovendo um

ambiente propício ao compartilhamento de ideias, experiências e aprendizados. Assim,

o objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde perseverar, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores (Lück, 2009, p. 16).

Para a efetivação do trabalho colaborativo, Lima e Fialho (2015) elencam ações específicas, como conversas constantes entre os colegas, reflexão e diálogo sobre os objetivos da escola conjuntamente. Esses diálogos culminam em debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos. Além disso, inclui ações para otimizar o tempo das reuniões, explorar diferentes estratégias pedagógicas, definir metas de aprendizagem e determinar as melhores formas de avaliar. Perpassam por discussões sobre boas práticas e pela articulação consciente do trabalho com os colegas de outras turmas e níveis de ensino.

Esses fatores são exemplos relevantes de interações pedagógicas colaborativas nas escolas. Conforme Lück (2009), o adjetivo “pedagógico” representa diversos níveis de abrangência e complexidade, sendo utilizado em diferentes contextos, mas que “em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isto é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes” (Lück, 2009, p. 97).

Nesse sentido, a autora aponta que o desempenho de professores é mais influenciado pelas características da cultura organizacional da escola do que pelos cursos de formação. “Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam” (Lück, 2009, p. 119). Entretanto, salienta que não se trata de desvalorizar os cursos de formação, mas argumenta que o desafio reside no fato de que, mesmo quando o profissional participa desses cursos com entusiasmo, ao se deparar com a realidade da escola, muitas vezes não consegue pôr na prática suas aprendizagens, pois se depara com a escola perpetuando em seu cotidiano práticas já estabelecidas. Lück ressalta que “esse fato, portanto, indica a importância de se

investir no aprimoramento da cultura organizacional da escola, como condição para a melhoria de desempenho de seus profissionais e consequente qualidade do ensino” (Lück, 2009, p. 119).

De acordo com Libâneo (2001), a construção da cultura escolar pelos seus membros é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente produtivo. Esse espaço é permeado pelas trocas, com o objetivo de implantar uma cultura colaborativa, que culmina “num local de aprendizagem: as pessoas podem mudar aprendendo com a organização e a organização também pode mudar aprendendo com as pessoas” (Libâneo, 2001, p. 194).

A colaboração profissional é crucial para o sucesso dos alunos ao término de um período escolar, pois o trabalho é, em parte, coletivo e envolve a atuação de colegas de anos anteriores. Portanto, o trabalho colaborativo está ligado ao efeito que a escola produz. Como aponta Soares (2004, p. 1), a escola tem a “função de preparar as novas gerações para a participação ativa e crítica na vida social do país através da aquisição de conhecimentos e atitudes”.

Contudo, “o desafio não é apenas garantir o aprendizado, mas um aprendizado com qualidade e com equidade entre os grupos sociais na escola” (Alves; Soares, 2008, p. 541). As autoras ainda complementam que isso deve ser meta de todas as escolas, alcançando os níveis básicos de ensino.

Logo, a colaboração profissional se torna essencial na busca de um ensino de qualidade e na superação dos desafios para alcançar a equidade na escola. Lima e Fialho (2015) ressaltam que suas revisões literárias apontaram que escolas que adotam culturas colaborativas apresentam perspectivas mais eficazes e enfrentam menor dificuldade na efetivação do trabalho docente.

Passando do enfoque da cultura colaborativa para a dinâmica de integração docente e discente, é relevante destacar que os professores mais colaborativos, individualmente, têm menos dificuldade em seu trabalho e maiores percepções de eficácia de suas escolas. Pois,

no chão da escola, a interação professor-aluno possibilita, não só, que ele selecione variados instrumentos de avaliação - provas, trabalhos, portfólios, apresentações orais, entre outros - como também orienta a seleção dos recursos didáticos mais adequados para superar as dificuldades e corrigir as eventuais lacunas de aprendizagem encontradas (Fontanive, 2013, p. 85).

Com base na observação de Soares (2004, p. 88), “a aprendizagem depende da forma de interação entre o professor e o aluno”. Ele aprofunda essa ideia ao afirmar que “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula” (Soares, 2004, p. 91). O autor aponta que a gestão da sala de aula pelo professor engloba o trabalho conjunto com os alunos, pois apenas o domínio teórico, por mais completa que seja, não é suficiente. Além disso, são contempladas outras características do docente,

[...] por exemplo, a sua expectativa sobre o futuro dos alunos, seu envolvimento e conseqüente entusiasmo em relação ao ensino na turma, sua motivação e traços de personalidade. Conta também sua capacidade de produzir um ambiente adequado ao aprendizado, habilidade tradicionalmente chamada de manejo de classe (Soares, 2004, p. 92).

Essas considerações também são destacadas por Soares (2003), que elenca características que influenciam o desempenho escolar dos alunos. O autor ressalta a importância de medir o impacto e as interações em cada instituição.

Além disso, Soares (2003) apresenta como relevantes para o aprendizado de uma turma variável associada ao docente e suas posturas. Entre essas variáveis estão: as faltas do professor durante o ano letivo, a escolha didática de realizar ou não atividades para casa (deveres), a demonstração de interesse no aprendizado dos alunos, a exigência de atenção dos alunos às explicações e a realização adequada dos trabalhos, bem como a disponibilidade de esclarecer dúvidas e esforço dedicado ao aprendizado de todos.

No decorrer de seu estudo, Soares (2003, p. 121) comprovou “[...] que as características do professor e do ambiente em sala de aula afetam decisivamente o rendimento dos alunos e explicam substancial parcela da variabilidade observada para a proficiência do aluno que é devida ao efeito da sala de aula”. O que se pode apontar é que a interação professor e aluno não segue um padrão fixo. Da mesma forma, a gestão pedagógica pode ou não fomentar um trabalho colaborativo entre seus profissionais.

O que se nota, por meio do sobrevoo teórico aqui apresentado, é que toda movimentação em prol da construção de uma cultura escolar de reciprocidade beneficia o aprendizado de todos e são elementos de uma escola eficaz. A colaboração dentro da comunidade escolar cria um ambiente de troca e enriquecimento de oportunidades de aprimoramento que impactam a instituição. No entanto, esse processo não pode ser exclusivamente determinado pelo gestor, envolve, também, condições adequadas de um bom clima escolar.

Na próxima seção, é apresentada uma proposta metodológica desenvolvida para a coleta de dados que auxiliam na compreensão da instituição e sua dinâmica em relação ao caso de gestão em questão. As contribuições teóricas discutidas até aqui subsidiaram a análise dos dados encontrados, facilitando a compreensão dos fatores relevantes para a obtenção de seus bons resultados nas avaliações externas no período estudado.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os passos e instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, com o objetivo de aprofundar o estudo do caso de gestão. Vale ressaltar que, segundo Godoy (1995, p. 25), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente”. Assim, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que visa, por meio dos instrumentos, atribuir significados e reflexões em um estudo das relações, de caráter subjetivo, no processo de (re)construção da realidade social (Günther, 2006). O objetivo é identificar os fatores que coadunam para o bom desempenho da escola nas avaliações externas.

A metodologia adotada no capítulo 2 foi baseada na coleta de dados oficiais primários, obtidos por meio dos livros de atas de reuniões de Módulo II, do Regimento Escolar, do PPP, do PGDI do gestor e das guias de ocorrências de 2015 a 2019. Esses dados foram complementados por revisões bibliográficas, fichamentos e dados secundários obtidos junto ao Inep e do Simave. Esses dados auxiliaram a formulação do caso e se traduzem em evidências que corroboram a questão norteadora da pesquisa.

Já no capítulo 3, optou-se pelo uso de questionários mistos, com questões abertas e fechadas, como instrumentos de pesquisa. Segundo Maia (2020, p. 18), os “questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes”. Segundo a autora, por meio dessas questões, podem ser levantados fatos, opiniões, comportamentos específicos e informações. O objetivo da pesquisa foi compreender os fatores que levaram à escola para obter bons resultados nas avaliações externas no período de 2015 a 2019. O instrumento selecionado permitiu identificar esses fatores e dar voz a quem atua na instituição, contextualizando, para além dos dados primários e secundários apresentados no segundo capítulo, os fatores envolvidos no cenário dos bons resultados obtidos pela instituição e projetar caminhos para o seu aprimoramento.

Foram elaborados e aplicados dois questionários distintos: um direcionado aos docentes e outro à equipe gestora, visto as especificidades de suas atuações. Considerando que o caso de gestão envolve um processo de vivências coletivas, é relevante dar voz tanto à equipe gestora quanto aos docentes, que são diretamente envolvidos na dinâmica pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem aqui estudado.

Os questionários foram aplicados aos profissionais efetivos que atuaram na escola durante o período de 2015 a 2019, selecionados por terem familiaridade com a cultura escolar da instituição. Inicialmente, em novembro de 2023, período anterior à qualificação, o instrumento foi planejado para ser aplicado a 16 profissionais docentes (professoras regentes de turma, professores de Educação Física, professores para o ensino de uso da biblioteca e professoras eventuais) e outro à equipe gestora. No entanto, em meados de dezembro de 2023, o município de Juiz de Fora realizou a nomeação para o concurso público na área da Educação, o que resultou na perda de um quantitativo significativo de profissionais efetivos da instituição pesquisada, em janeiro de 2024. Da amostra inicialmente selecionada, cinco docentes foram exonerados. Portanto, o questionário foi direcionado a 11 docentes.

Assim como ocorreu na equipe docente, a equipe gestora (diretora, vice-diretora e supervisoras) também sofreu uma redução significativa em seu número devido às nomeações para o concurso público. Em janeiro de 2024, houve a exoneração da vice-diretora e de uma das supervisoras, diminuindo a equipe

gestora para apenas duas profissionais: a diretora e a supervisora. Com essa redução, o questionário destinado à equipe gestora foi direcionado somente a essas duas profissionais. Para garantir uma coleta de dados abrangente e comparativa, os questionários foram elaborados com pontos comuns, permitindo uma análise comparativa das percepções dos docentes e da equipe gestora sobre a escola.

O questionário foi aplicado remotamente por meio do Google Formulários, um recurso acessível que permite aos participantes responderem no momento mais conveniente para eles. Além disso, oferece uma tabulação automática dos dados coletados, facilitando o acompanhamento das respostas. O questionário inclui questões mistas: fechadas, abertas e escala de Likert. As questões fechadas possibilitam o agrupamento das respostas, o que facilita a compreensão dos dados. A escala Likert, de acordo com Silva (2021), é comumente utilizada em questionário de satisfação e opinião, permitindo uma avaliação escalonada da concordância ou discordância com uma afirmação, identificando fatores positivos e negativos de maneira precisa. As questões abertas, por sua vez, fornecem informações detalhadas e contextuais, fundamentais para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional e para dar voz aos atores da escola.

Os questionários foram elaborados com um termo de consentimento e uma concordância com a participação no estudo. Em seguida, foram incluídas as perguntas, totalizando 31 para os docentes (23 fechadas e 8 abertas) e 34 para a equipe gestora (23 fechadas e 11 abertas). As questões foram distribuídas entre os eixos: “sobre você”, “gestão escolar e gestão pedagógica”, “organização do trabalho escolar” e “clima escolar”. O tempo estimado para o preenchimento dos questionários foi de 15 a 20 minutos, e os entrevistados foram informados sobre essa estimativa. Os questionários compartilham questões que permitem uma análise abrangente e integrada. Os instrumentos aqui descritos estão no Apêndice.

A aplicação dos questionários foi realizada por meio do envio de um link via *WhatsApp*. O envio ocorreu no dia 29 de abril de 2024, após o término do 1º bimestre, respeitando o prazo de lançamento de notas e fechamento do diário. Após o primeiro contato com os profissionais que compõem o público-alvo, aguardou-se uma semana para o retorno dos participantes. Com o retorno inicial das duas profissionais da equipe gestora e de nove docentes, foi feito um novo contato de solicitação de apoio adicional à pesquisa. Em 6 de maio de 2024, o link foi enviado

novamente a dois docentes. Duas semanas após o início do processo, a coleta de dados foi encerrada, obtendo 100% de retorno da equipe gestora e 90,9% dos docentes, o que corresponde a 10 docentes.

Após a coleta dos dados, iniciou-se a fase de tabulação, utilizando o Google Formulários para organizar as respostas coletadas. Em seguida, as respostas foram agrupadas em um quadro para facilitar a análise dos dados. Esse quadro é composto por cinco colunas: eixos de análise, perguntas, respostas dos entrevistados, percepções e referenciais teóricos. Com base nas informações dos questionários, as quatro primeiras colunas foram preenchidas. Os eixos de análise foram organizados em quatro categorias: “sobre você”, “gestão escolar e gestão pedagógica”, “organização do trabalho escolar” e “clima escolar”. As questões relacionadas a cada eixo foram dispostas à frente e, em seguida, as respostas obtidas. Dessa forma, foi possível desenvolver percepções sobre as colocações das profissionais.

Para que a análise fosse fundamentada nas contribuições dos teóricos mencionados na seção anterior, foi necessário revisar as bibliografias utilizadas. Ao relacionar essas referências teóricas aos dados coletados, referentes às percepções das professoras e da equipe gestora, o quadro teórico tornou-se mais alinhado aos elementos produzidos na coleta. Isso proporcionou uma base sólida para as colocações e permitiu um aprofundamento nas ideias apresentadas pelas profissionais, viabilizando robustez e contextualização das informações obtidas nos questionários.

Dessa forma, na seção a seguir, é apresentada a análise dos dados coletados por meio do instrumento de produção de dados utilizado, o questionário. O objetivo é responder à questão norteadora da pesquisa: quais fatores têm contribuído para os bons resultados da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas?

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a exposição dos dados coletados, as questões foram agrupadas conforme os eixos estruturantes. Assim, dando início às seções analíticas, inicialmente, são apresentadas as informações que compõem o eixo “Sobre Você”,

que recolheu informações sobre o perfil dos docentes e da equipe gestora, incluindo sua atuação e formação profissional. Em seguida, são expostas as informações referentes ao eixo “Gestão Escolar e Gestão Pedagógica”, que busca aprofundar a compreensão sobre a gestão na instituição. Esse eixo aborda o papel da equipe gestora em diversas áreas de atuação, permitindo um entendimento mais profundo sobre as percepções da gestão tanto pelas docentes quanto pela equipe gestora. Além disso, explora como cada participante vê a importância dos projetos desenvolvidos no período do estudo, entre 2015 e 2019.

No questionário aplicado à gestão pedagógica, foram incluídas questões sobre as avaliações externas, pois os bons resultados obtidos no período analisado foram a aplicação para este estudo de caso. O eixo “Clima Escolar” trata de um fator subjetivo, oferecendo uma visão sobre a instituição por meio das percepções dos casos de violência, a relação com as famílias e como cada profissional caracteriza o clima escolar na instituição. Isso inclui como essas percepções afetam o aprendizado e se o nível socioeconômico dos alunos é considerado relevante.

Por fim, o eixo “Organização do Trabalho Escolar” explora como o trabalho pedagógico é efetivado na escola, abordando o planejamento docente e como se dá a organização da escola em caso de ausência docente no cotidiano escolar. Para manter o sigilo garantido no termo de aceite, os participantes foram identificados por números acrescidos de “D” para docente e “G” para a equipe gestora. Os numerais foram atribuídos conforme a ordem correspondente à devolutiva do formulário.

3.3.1 Perfil e trajetória de formação

Este eixo evidencia a composição da equipe que atua na Escola Estadual Professor José Eutrópio desde o período analisado. São apresentados dados sobre idade, formação, sentimento de realização com a escolha profissional, tempo de atuação e número de turnos em que atuam como profissionais da área da educação. Esses dados foram apresentados separadamente para docentes e equipe gestora, a fim de caracterizar cada grupo e suas especificidades.

Em relação ao perfil docente, todas as profissionais são do sexo feminino. Entre elas, cinco têm idades entre 36 a 40 anos, três estão na faixa de 46 a 50 anos, uma está na faixa etária entre 31 e 35 e outra informou idade superior a 50 anos.

Ao caracterizar o perfil de profissionais docentes, é relevante conhecer a base de formação inicial e a propensão à formação continuada. O PNE 2014-2024 estipula, em sua meta 15, uma política que visa garantir a formação profissional dos docentes da Educação Básica, em nível superior, com licenciatura na área de atuação. Nesse aspecto, Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 31) apontam que “A dimensão formação inicial e continuada tem como pressuposto que profissionais da educação com formação adequada são essenciais para uma educação de qualidade”. Isso é corroborado pelos estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), que destacam a multiplicidade de dimensões na qualidade da educação, sendo uma delas a formação inicial e continuada.

Nesses estudos há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos; ou seja, a qualificação docente é vista como um importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 22).

Nesse contexto, a Escola Estadual Professor José Eutrópio atende à meta 15, com todos os docentes efetivos possuindo formação superior em sua área de atuação, além de especialização. Uma das profissionais possui mestrado. Ainda na perspectiva de instrução, quando questionadas sobre formação continuada, todas as participantes indicaram compreender a relevância de realizar cursos. Dessas, oito afirmaram participar de cursos de formação continuada ao longo do ano.

A formação continuada não apenas evidencia o compromisso do docente com sua atuação profissional e atualização, mas soma a outro elemento destacado nas conclusões de Dourado, Oliveira e Santos (2007), que destacam a importância do vínculo profissional. Um profissional com conhecimento prévio da realidade em que atua possui melhores condições de se aprimorar visando atuar sobre determinada realidade. Segundo os autores, escolas com um número significativo de professores efetivos tendem a apresentar resultados mais satisfatórios do que aquelas com alta rotatividade docente. Eles acrescentam que o “vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 23). Na instituição, especialmente no turno da

manhã, observa-se a continuidade do trabalho do corpo docente, com todas as regentes efetivas. Essa situação é potencializada pela parceria entre as docentes, conforme apontado nas respostas ao questionário, que serão apresentadas no eixo referente às estratégias para eficiência escolar.

Os autores Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 31) complementam ao apontarem que “a construção da escola de qualidade depende, ainda, do compromisso que os profissionais da educação assumem com o seu trabalho e com as condições nas quais ele se dá”. Eles destacam várias dimensões importantes relacionadas à carreira e remuneração dos docentes, incluindo: estabilidade, planos de carreira, reconhecimento da importância de seu trabalho, número adequado de alunos por profissional, remuneração adequada e o uso de um terço da carga horária destinada às atividades extraclases. Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao descreverem as características dos professores de escolas eficazes, corroboram esses aspectos ao salientarem que:

titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 22).

Com esse viés, os dados demonstram que todas as profissionais efetivas da instituição atuam como docentes há mais de uma década. Em relação à estabilidade, todas as profissionais já possuem mais de cinco anos na escola, sendo todas efetivas, posição conquistada mediante ingresso por concurso público. É importante ressaltar ainda que, dessas profissionais, duas têm dedicação exclusiva à escola, atuando apenas em um cargo.

Além das características já mencionadas do perfil docente, a questão “Escolhi ser professor(a) e me sinto realizado(a) com essa decisão”, tem o objetivo de abordar a dimensão da satisfação profissional, que, conforme discutido por Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 32) “[...] está associada à sensação de construir, por meio do trabalho, sentido para sua própria existência”. Essa questão foi abordada por meio da Escala Likert, buscando obter de forma escalonada a relação de concordância ou discordância com a afirmativa, sendo disponibilizadas quatro opções, sendo elas: concordo, concordo mais que discordo, discordo,

discordo mais que concordo. A maioria das professoras demonstram realização com a profissão, totalizando nove acordos com a afirmação: cinco concordam absolutamente e quatro concordam mais que discordam, apenas uma discorda mais que concorda. Isso indica que não há profissionais totalmente insatisfeitas com sua decisão de ser professora.

O perfil das docentes, que responderam ao questionário da Escola Estadual Professor José Eutrópio revela uma equipe predominantemente feminina e experiente, sendo qualificadas atendendo aos requisitos estabelecidos pelo PNE (2014-2024). O índice de participação em cursos de formação continuada e a taxa de satisfação profissional, aliadas ao vínculo estável e à dedicação das profissionais, são fatores que podem contribuir para o bom desempenho da instituição nas avaliações externas. Considerando a importância de conhecer o perfil da equipe gestora, voltamos à apresentação dos seus dados.

As profissionais que compõem a equipe gestora possuem formação inicial que as habilita para a docência, mas atualmente ocupam cargos na gestão escolar da instituição. Conforme apontado por Lück (2009, p. 23), “[...] a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola”.

Assim sendo, a integração de habilidades pedagógicas e administrativas é essencial para o funcionamento e organização da instituição educacional. Além disso, é válido destacar que a equipe gestora é composta por duas profissionais que possuem formação em nível superior e especialização. Ao longo do ano, elas participam de formações continuadas.

Sendo assim, a formação continuada se revela como uma importante potencialidade as ações gestoras, pois, segundo Libâneo (2001, p. 189) ela é “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Esse ponto de vista alinha-se às práticas da equipe gestora da Escola Estadual Professor José Eutrópio, que participa de cursos ao longo do ano, buscando melhorar constantemente suas habilidades e conhecimentos. Esse movimento não apenas fortalece a capacidade de liderança e gestão das profissionais, mas, também, contribui para a eficácia das

decisões e ações tomadas na escola, refletindo positivamente no ambiente educacional e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

Ademais, as gestoras relatam uma experiência na área da educação de mais de duas décadas de atuação. Como apontado por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 23), “é possível verificar que a maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de formação continuada[...]”, confirmando a potencialidade da gestão nos dois aspectos: experiência e formação. A formação continuada se faz relevante diante de novas formas de pensar a educação, por mais que se tenham anos de atuação, pois, como argumenta Libâneo (2001, p. 27):

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. E, mais importante que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista.

Nesse sentido, as gestoras demonstram um compromisso não apenas com a manutenção de seu domínio, mas, também, com a adaptação às exigências contemporâneas da educação, promovendo um ambiente escolar dinâmico e propício ao aprendizado. Como profissionais que atuam ou atuaram como docentes, entendem a importância de integrar prática e teoria em sala de aula, além de orientar o fazer escolar no papel gestor. Nesse aspecto, conforme descreve Lück (2009, p. 23), “a gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social [...]”.

No contexto temporal de atuação, a equipe gestora é composta pela profissional docente mais antiga da instituição, com 13 anos de serviço, incluindo dois anos como docente e dedicação exclusiva à escola. Além disso, a outra gestora, com seis anos de atuação na instituição exclusivamente como membro da equipe gestora, também atua como docente em outra escola estadual. Essa

estruturação não apenas permite a continuidade na gestão escolar, mas, também, a aplicação prática dos princípios destacados por Lück (2009), promovendo ações que visam a qualidade social na educação. Ademais, proporciona uma compreensão ampliada do papel docente, considerando sua experiência ou atuação como professora.

Com relação ao questionamento “Escolhi ser parte da equipe gestora e me sinto realizado(a) com essa decisão”, foi utilizada a Escala Likert, com quatro opções de resposta: concordo, concordo mais que discordo, discordo, e discordo mais que concordo. As respondentes apresentam discordância quanto à sua realização no papel de gestor. A 2G concorda com a afirmativa, enquanto a 1G discorda mais que concorda. A discordância da 1G pode ser complementada pela descrição de sua experiência com demandas extremamente burocráticas e o envolvimento com questões disciplinares dos estudantes, o que dificulta seu engajamento em outras ações pedagógicas. Isso gera um sentimento de insatisfação em relação à sua capacidade de influenciar, de forma significativa, na formação das professoras e questões pedagógicas.

O perfil da equipe gestora apresenta duas profissionais experientes, com formação adequada à função e engajadas em formações continuadas. Combinando habilidades pedagógicas e administrativas fundamentais para a gestão escolar eficaz, corroborando a potencialidade nesses quesitos, defendidas por Lück (2009). Ao analisar o perfil tanto do corpo docente quanto da equipe gestora, em uma escola com bom desempenho nas avaliações externas, nota-se que há profissionais que indicam não se sentir plenamente realizados em sua escolha profissional. Isso inclui uma docente e uma gestora que discordam mais do que concordam com a realização em sua decisão profissional.

O perfil dos docentes e da equipe gestora da Escola Estadual Professor José Eutrópio revela uma sólida qualificação, experiência e compromisso com a formação continuada, elementos que contribuem positivamente para a qualidade educacional da instituição. No entanto, a discordância na satisfação profissional e os desafios individuais destacam áreas que podem requerer atenção para a melhoria do ambiente escolar e a eficácia das ações pedagógicas.

Considerando que a satisfação é uma percepção individual que reflete um julgamento de valor sobre aspectos específicos, justifica-se a aplicação deste estudo de caso. Segundo Godoy (1995, p. 25):

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

A autora enfatiza que “[...] para uma apreensão mais completa do fenômeno em estudo, é preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa” (Godoy, 1995, p. 25). Dada a vastidão de dimensões que compõem uma instituição escolar, este estudo focou em alguns aspectos específicos, permitindo uma análise mais direcionada. Na subseção a seguir são apresentados e analisados os dados coletados no questionário pelo eixo: gestão escolar e gestão pedagógica.

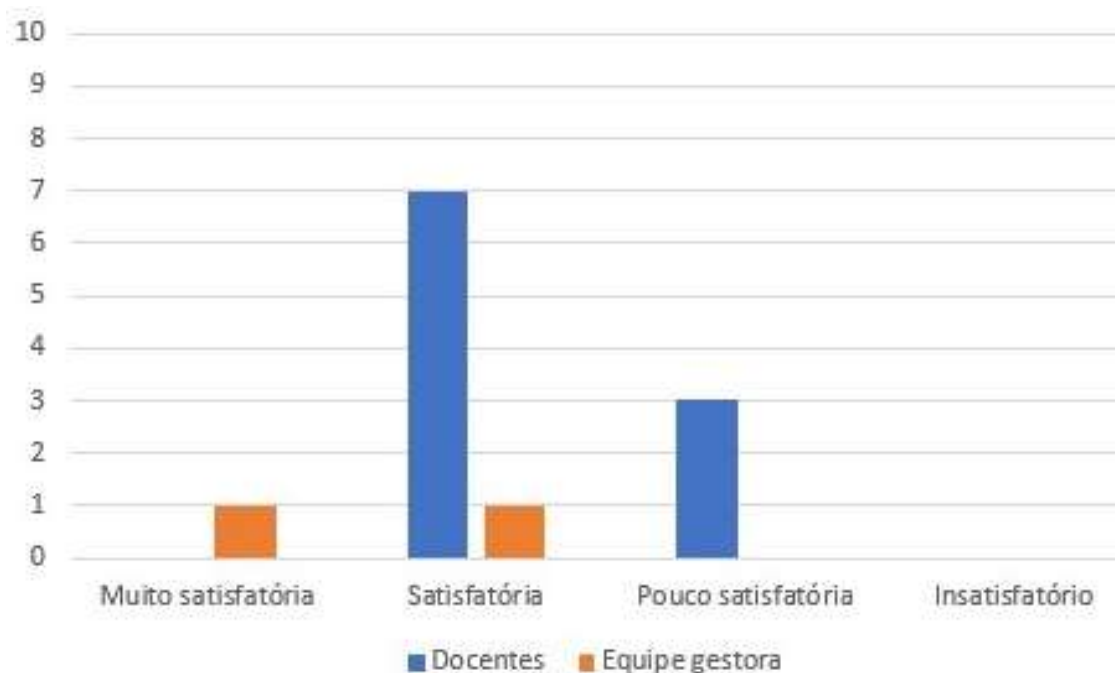
3.3.2 A gestão escolar e pedagógica, integrada a atuação docente, em prol de uma educação de qualidade

Nesta subseção, pretende-se compreender como se sistematiza a gestão escolar e pedagógica da instituição. Este tópico é relevante porque, conforme aponta Libâneo (2001), a coordenação e a direção são responsáveis por orientar as ações coletivas, estabelecer metas e diretrizes para a escola. Além disso, Lück (2009) destaca que, sem compreender a cultura organizacional da escola, não é possível entender sua personalidade e as decisões que a definem.

O eixo é introduzido com seis afirmativas comuns nos questionários, utilizando a Escala Likert para coletar opiniões sobre satisfação, classificadas em quatro níveis: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório e insatisfatório. O Gráfico 6, a seguir, sintetiza as respostas inerentes à primeira afirmativa, “A relação entre professores e equipe gestora ocorre de maneira”. Essa questão dá voz ao grupo para que expresse seus níveis de satisfação em relação ao relacionamento

estabelecido entre docentes e equipe gestora, oferecendo uma visão clara sobre a interação entre as partes.

Gráfico 6 - A relação entre professores e equipe gestora ocorre de maneira



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão lança luz à relação entre professores e equipe gestora, pois, “entender a organização escolar como cultura, significa dizer que ela é construída pelos seus próprios membros que tanto podem criar um espaço de trabalho produtivo e até prazeroso ou um espaço hostil e estressante” (Libâneo, 2001, p. 194). Essa consideração reforça o entendimento de que a cultura desenvolvida no ambiente escolar está profundamente ligada às relações interpessoais, que são elementos fundamentais para o clima organizacional.

As respostas das docentes indicam que sete delas consideram a relação com a gestão como satisfatória, enquanto três avaliam como pouco satisfatórias. Por outro lado, a equipe gestora a classifica como muito satisfatória ou satisfatória. Embora não tenham sido registradas respostas indicando insatisfação, há indícios de que, na visão de três docentes, há aspectos a serem aprimorados na relação interpessoal. Como destaca Lück (2009, p. 16), “a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente”. Por

isso, avaliar algo como pouco satisfatório revela uma área de fragilidade nas interações entre os envolvidos.

Após essa análise das relações entre professores e equipe gestora, foram abordadas três questões afirmativas sobre as áreas específicas de atuação da gestão escolar: administrativa, financeira e pedagógica. É importante destacar que, segundo Libâneo (2001, p. 181), “O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)”. Além disso, Pinto et al. (2019) observam que, apesar do enfoque na literatura sobre o papel pedagógico do diretor, estudos indicam que as garantias das condições administrativas impactam diretamente o desempenho dos alunos. Portanto, conhecer a opinião do grupo sobre a satisfação com as ações gestoras nas distintas áreas de atuação torna-se relevante.

O Quadro 12, abaixo, organiza os dados coletados.

Quadro 12 - Avaliação da gestão escolar nas áreas administrativa, financeira e pedagógica

Aspecto da gestão escolar	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Atuação administrativa	10- Satisfatória	1- Muito satisfatória 1- Satisfatória
Atuação financeira	1- Muito satisfatória 9- Satisfatória	1- Muito satisfatória 1- Satisfatória
Atuação pedagógica	5- Satisfatória 5- Pouco satisfatória	1- Satisfatória 1- Pouco satisfatória

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na avaliação da atuação administrativa, os docentes foram unânimes ao considerá-la satisfatória, enquanto a equipe gestora a classificou como muito satisfatória ou satisfatória. Quanto à gestão financeira, as assertivas informadas pelos docentes totalizaram uma avaliação muito satisfatória e nove satisfatórias, enquanto a equipe gestora, uma a classificou como muito satisfatória e uma como satisfatória.

Já em relação à gestão pedagógica, metade das docentes, cinco, considerou a atuação pouco satisfatória, enquanto a outra metade, avaliou como satisfatória. A equipe gestora, por sua vez, apresentou uma avaliação como pouco satisfatório e uma como muito satisfatório.

Os dados revelam percepções distintas sobre as áreas de atuação. O aspecto administrativo é amplamente visto de forma positiva por ambos os grupos, com unanimidade entre os docentes em relação à avaliação satisfatória, enquanto a equipe gestora traz avaliações muito satisfatória e satisfatória.

Quanto à gestão financeira, há, também, uma avaliação positiva, com os docentes majoritariamente satisfeitos e a equipe gestora destacando-se pela avaliação muito satisfatória ou satisfatória. Lück (2009) aponta que a gestão financeira favorece a resolução de muitos problemas de consumo, reparos e manutenções, sendo complementada pela gestão administrativa que, segundo a autora, apresenta perspectivas pedagógicas e dinâmicas. Essas dimensões são essenciais para garantir a qualidade da gestão pedagógica. A autora argumenta que, sem a execução zelosa e dentro dos prazos da gestão administrativa, a qualidade na dimensão pedagógica pode ser comprometida pelo apoio logístico insuficiente. Dessa forma, uma avaliação positiva nas áreas financeiras e administrativas é fundamental para sustentar iniciativas pedagógicas.

Por outro lado, a gestão pedagógica revela opiniões divididas de forma bem marcante: metade dos docentes expressa insatisfação em relação a esse aspecto, enquanto a outra metade a considera satisfatória. A equipe gestora, por sua vez, também apresenta uma visão mista, com uma parte considerando-a pouco satisfatória e outra parte como muito satisfatória. Essa disparidade pode indicar áreas de conflito ou desafios específicos na coordenação das atividades pedagógicas, que exigem maior atenção e esforços para alinhar as expectativas e práticas.

Essas percepções ressaltam a importância de um diálogo contínuo e colaborativo entre os diferentes setores da escola para fortalecer a eficácia das práticas administrativas, financeiras e pedagógicas, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso e eficiente para todos os envolvidos. Conforme destacado por Lück (2009), a gestão pedagógica é a mais importante, é para ela que todas convergem, pois organiza, coordena, lidera e avalia todos os processos e ações direcionados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. Essa colocação sublinha a importância de refletir sobre como essa questão impacta nas práticas diárias da escola, propondo ajustes que possam otimizar a qualidade educacional oferecida.

Para aprofundar a compreensão da atuação da equipe gestora, foi incluída uma questão aberta para que esses participantes pudessem expressar qual aspecto de suas responsabilidades demanda mais tempo. A 2G menciona os processos financeiros, enquanto a 1G explicou:

Como sou a especialista de educação básica da escola, colaboro com as professoras para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, assim como supervisiono o cumprimento das diretrizes curriculares, atendimento aos pais, disciplina dos alunos, ou seja, não atuo na parte financeira. No entanto, meu trabalho ultimamente é extremamente burocrático e também cuido da parte disciplinar dos alunos, dificultando algumas ações pedagógicas que acredito serem muito importantes (1G, Respostas ao questionário, 2024).

Embora a respondente 1G aponte questões que interferem na execução de suas ações pedagógicas de acompanhamento às profissionais docentes, ela realiza outras ações pedagógicas importantes. Sua atuação inclui a gestão de conflitos, o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem, intervenções, coordenação de projetos, atendimento a pais, acompanhamento das documentações pedagógicas e o gerenciamento de ausências docentes e discentes, além de trabalhos burocráticos. Isso revela uma insatisfação na gestão pedagógica em relação à intervenção direta com os docentes, mas evidencia sua contribuição em outras áreas fundamentais do cotidiano escolar.

As demandas das áreas financeiras, administrativas e pedagógicas são tão relevantes, que Lück (2009, p. 113) aponta que “muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e que deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais”. Essa prática é usada nas instituições para tentar garantir a gestão de todas as áreas, cumprindo prazos e demandas. No entanto, a separação de atuação por área pode dificultar uma visão global da escola e gerar uma divisão de ações.

Para aprofundar o conhecimento sobre as ações da instituição na gestão pedagógica, foi adicionado um desdobramento da questão para a equipe gestora: “Como agir para que as demandas não se sobreponham à gestão dos aspectos pedagógicos? E como descreveria sua atuação na gestão pedagógica da escola”? A 1G afirma que tenta equilibrar essas ações, mas reconhece a necessidade de maior foco na formação dos professores. Já a 2G aponta a delegação das funções aos

especialistas e argumenta que “o pedagógico da escola tem que ser desenvolvido em ambos os cargos Direção, especialistas, professores, e outros funcionários da escola” (2G, respostas ao questionário, 2024). Essa afirmativa vai ao encontro da colocação de Candian e Rezende (2020, p. 40), ao trazerem que, “[...], cabe ao gestor escolar conduzir os processos na escola, sejam eles administrativos, pedagógicos ou normativos, envolvendo os atores escolares nesse processo, e dando publicidade às decisões tomadas”.

Dessa forma, as gestoras, em suas respostas, apontam que a gestão da escola tenta integrar as diversas áreas de atuação. Mesmo com a delegação das funções pedagógicas às supervisoras, há a ressalva de que essa responsabilidade compete a toda a equipe gestora. Elas destacam a relevância do desenvolvimento conjunto, mostrando uma potencialidade da escola. Apesar da fragilidade na atuação sobre a formação dos professores e da clara divisão de responsabilidades no aspecto pedagógico, com a 1G sendo responsável pela gestão de conflitos, entre outras ações, a 2G demonstra a necessidade de unir esforços em prol de uma unidade escolar coesa.

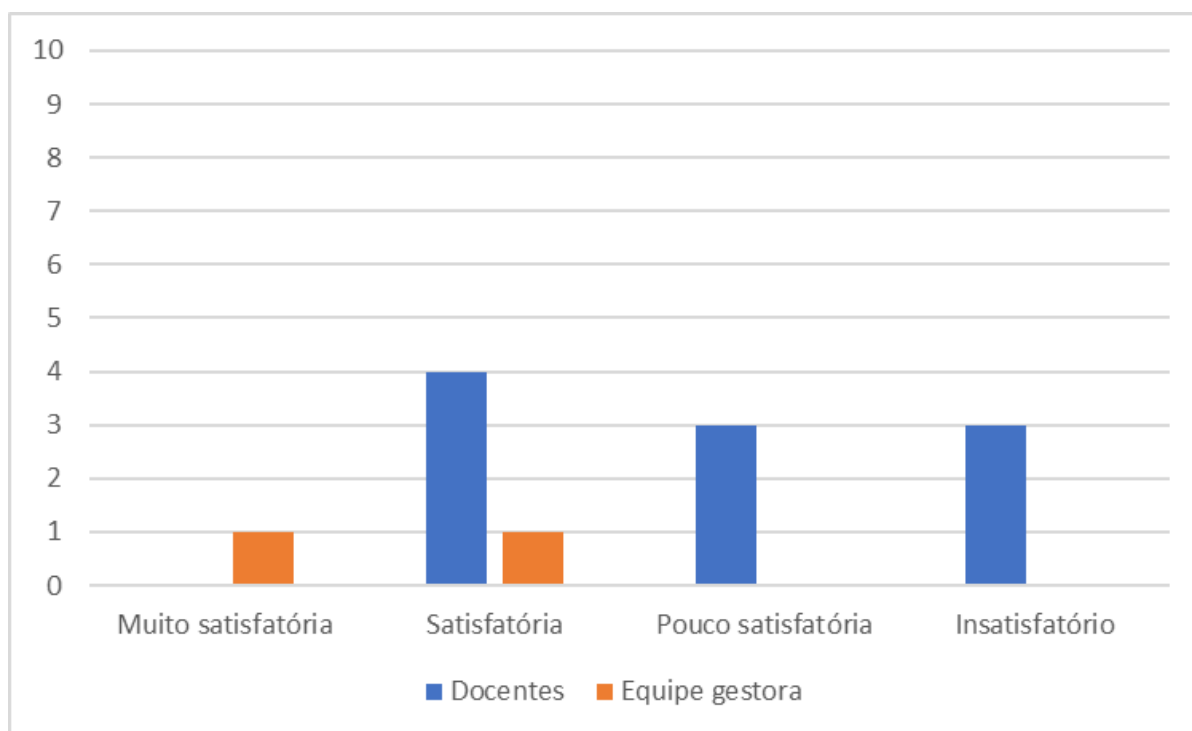
No presente capítulo, foi apresentada a perda de alguns profissionais, no início de 2024, que incluiu a supervisora do turno da tarde, fato que criou uma lacuna na unificação das ações da instituição. Embora tenha havido a contratação de outra profissional para o cargo vago, a nova supervisora precisará de tempo para conhecer a cultura da instituição e se familiarizar com suas peculiaridades, como os projetos em andamento. É importante ressaltar que o turno da tarde teve a perda de professores efetivos, engendrando uma maior responsabilidade ao supervisor no assessoramento pedagógico-didático dos docentes, além do acolhimento e orientação desses professores novatos.

A rotatividade desse profissional agrava e dificulta a implementação de estratégias e ações previamente consolidadas, necessitando de um suporte adequado da direção e de uma parceria com a supervisora do contraturno. A divisão de responsabilidades, sem esse suporte, pode comprometer a qualidade do ensino, exigindo maior colaboração e integração entre os membros da equipe escolar. Portanto, é fundamental a integração da equipe gestora com o intuito de acolher a nova integrante e aprimorar a atuação da gestão pedagógica, uma área que

apresentou discrepância nas avaliações do grupo, com menor grau de satisfação, principalmente na relação direta com os docentes.

Explorando o viés pedagógico, analisa-se a questão “A tomada de decisão pela gestão escolar é realizada em conjunto entre equipe gestora e o corpo docente”. Dando sequência à apresentação dos questionamentos feitos por meio da escala Likert, as respostas são apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Tomada de decisão pela gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

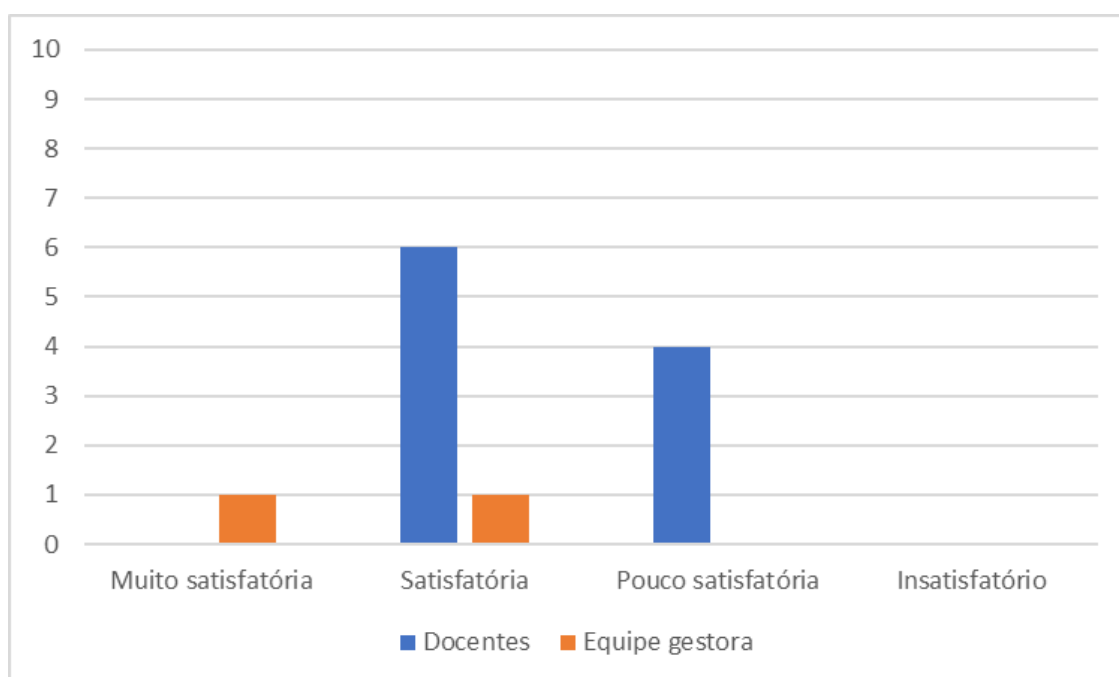
As docentes demonstram distintas percepções sobre como a gestão escolar toma decisões: 40% classificaram como satisfatória, enquanto 60% indicaram a necessidade de atenção, dividindo-se entre pouco satisfatório (30%) e insatisfatório (30%). Essa divergência sublinha uma lacuna na forma como ocorre a tomada de decisões pela gestão escolar, evidenciando que as ações implementadas não conseguem atender de forma uniforme todo o corpo docente. Contudo, cabe aqui uma autocrítica, pois, após a aplicação do questionário e a tabulação dos dados, ficou evidente uma lacuna na pergunta, não deixando claro a quais questões a tomada de decisão elencada no questionamento se referia.

Deve-se considerar que existem questões na escola que são determinações a serem cumpridas e não permitem escolhas, assim como situações com prazos curtos, que inviabilizam a coleta de opiniões. Além disso, nota-se que nenhum membro do corpo docente avaliou como muito satisfatória essa questão. A falta de alinhamento nessa área pode impactar negativamente na eficácia das iniciativas pedagógicas e na motivação dos professores, aspectos fundamentais para o sucesso educacional da instituição.

Nesse contexto, Soares (2004, p. 89) aponta que “a administração de uma escola só pode ser bem-sucedida se há objetivos claramente definidos, conhecidos por todos e para cuja implementação todos possam trabalhar”. Afinal, sem o compartilhamento de tomada de decisão, os membros não se envolvem da mesma forma que quando as ações se baseiam na participação e na formulação de um coletivo. Essa ideia é reforçada por Lück (2009), que declara que a efetividade de um planejamento só é garantida quando as pessoas que o executarão são envolvidas no processo de planejamento, quanto mais envolvidas, mais efetivos são.

Por fim, a última questão do eixo em escala Likert, questiona: “A gestão escolar respalda o trabalho pedagógico da equipe docente”? Suas respostas são apresentadas no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 - Respaldo da gestão escolar ao trabalho pedagógico docente



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o gráfico, a avaliação apresenta divergências, em que 60% das docentes classificam a atuação da gestão escolar no suporte ao trabalho pedagógico como satisfatório, enquanto 40% a consideram pouco satisfatório. Em contraste, a equipe gestora a classificou como muito satisfatória ou satisfatória. Essa análise indica que, a maioria das docentes percebe um respaldo da gestão escolar ao trabalho pedagógico docente, sugerindo que há um reconhecimento significativo acerca do suporte oferecido pela gestão. Além disso, a equipe gestora avalia esse suporte de maneira plenamente satisfatória.

Os dados sugerem que, embora haja reconhecimento do suporte da gestão escolar, a plena eficácia desse respaldo só será alcançada por meio de uma maior integração e comunicação entre a gestão e os docentes. Esses apontamentos remetem ao texto de Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 32), que discorre que “a escola requer de seus dirigentes a capacidade de liderar o processo de construção do projeto pedagógico, organizar a estrutura e o funcionamento da escola, gerir o corpo profissional, além de envolver e engajar a comunidade”. Com os dados em mãos, é possível mensurar uma dificuldade da gestão tanto na inclusão do seu quadro docente na tomada de decisão como na necessidade de ampliar a percepção de respaldo ao trabalho executado pelas profissionais.

Para ampliar a compreensão sobre a área pedagógica, foi incluída no questionário da equipe gestora a questão aberta que interroga: “Em sua prática cotidiana, utiliza de reuniões, entre o grupo que compõe a equipe gestora, para alinhar ações para um trabalho colaborativo? Ocorre uma delegação de funções pedagógicas, entre a equipe gestora? Caso sim, como ocorre na prática?” A profissional 1G apresenta o desenvolvimento de um trabalho coletivo no turno da manhã, já consolidado. No entanto, aponta ser fundamental um trabalho em equipe e colaborativo expandido aos dois turnos. Esse fato corrobora o que é apresentado no capítulo 2 deste trabalho, onde é mencionado que o quantitativo de 100% das professoras regentes no turno da manhã é efetivo, ressaltando a importância de maior integração no turno da tarde devido à rotatividade de profissionais. A 1G destaca, ainda, que o grupo sempre discute ações, estratégias e possibilidades de aprimoramentos de ações, acrescentando que as funções pedagógicas e disciplinares ficam a cargo das especialistas. Já a 2G descreveu reuniões

produtivas, bem alinhadas e com foco no comprometimento com a educação, que gera êxito na escola.

Alarcão (2001) destaca que, quanto maior o nível de construção coletiva, mais definida é sua especificidade, abrangendo seus projetos e objetivos. É necessário avaliar esse processo para aprimorar as ações. Isso sublinha a importância de um trabalho colaborativo na área pedagógica, em que a participação de todos os membros da equipe é crucial para o sucesso da instituição. A cultura organizacional da escola, construída a partir da interação entre equipe gestora, professores, funcionários e alunos, forma um estilo coletivo de perceber, pensar e agir sobre os problemas e soluções da escola.

Para aprofundar a compreensão sobre a gestão pedagógica na instituição, foi incluída uma questão fechada em ambos questionários, com a orientação: “Marque todas as afirmativas que se aplicam a gestão pedagógica na instituição”. Com um total de 23 ações afirmativas relacionadas à atuação pedagógica, essa abordagem permite um comparativo detalhado das percepções das participantes. Devido ao quantitativo de opções, esses dados foram expostos na Quadro 13, abaixo, organizada por grau de concordância das participantes, começando pelas unanimidades até as assertivas menos marcadas.

Quadro 13 - Afirmativas que se aplicam à gestão pedagógica

Afirmativas que se aplicam à gestão pedagógica na instituição	Votação Docente	Votação Equipe gestora
Acompanha as ausências dos alunos.	10	2
Realiza os conselhos de classe, bimestralmente.	10	2
Conhece os problemas de aprendizagem das turmas.	10	2
É presente nas reuniões com familiares.	10	2
Apoia os docentes nas reuniões com familiares.	10	2
Auxilia nas resoluções de conflitos entre alunos.	10	2
Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores e alunos.	9	2
Possui uma fala comum com os docentes da instituição.	8	2
Envolve o corpo docente na análise dos dados das avaliações externas.	7	2
Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e alunos.	7	2
Orienta com relação ao cumprimento do Currículo Referência de Minas Gerais.	7	2
Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores.	7	2
Monitora os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.	6	2
Coordena a construção do PPP.	6	2

Afirmativas que se aplicam à gestão pedagógica na instituição	Votação Docente	Votação Equipe gestora
Monitora a execução das atividades propostas no PPP.	6	2
Auxilia na formulação de ações em prol de alunos em defasagem, colaborando com os docentes.	6	1
Incentiva ações que estimulam o bom clima escolar.	4	2
Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e professores.	4	2
Acompanha sistematicamente os planejamentos bimestrais.	3	2
Incentiva os professores com relação a formações continuadas, indicando cursos.	3	2
Incentiva os professores com relação a formações continuadas, as contemplando no Módulo II.	3	1
Analisa os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.	2	2
Implementa ações que estimulam o bom clima escolar.	1	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse método de análise proporcionou uma visão clara das áreas com maior alinhamento de percepções entre os membros da equipe gestora, assim como das áreas com divergências significativas. Essa abordagem não apenas auxilia na identificação dos pontos fortes da gestão pedagógica, como, também, das áreas que exigem maior atenção e desenvolvimento. Observa-se que a equipe gestora apresentou uma visão similar, com apenas duas afirmativas não contempladas, uma apontada por cada profissional. A 1G não assinalou a ação “incentiva os professores com relação a formações continuadas, as contemplando no Módulo II”, o que é corroborado por 70% das docentes, que também não consideram essa prática presente na instituição. A gestora identificou essa ausência como uma lacuna em sua atuação pedagógica, conforme apontou no questionário.

Já a 2G não marcou a ação “auxilia na formulação de ações em prol de alunos em defasagem, colaborando com os docentes”, apesar de 60% das docentes indicarem que essa iniciativa é realizada pela gestão pedagógica. Esse dado reforça o apontamento de quatro docentes sobre a pouca satisfação com o suporte da gestão escolar ao trabalho pedagógico docente.

A equipe docente apresentou unanimidade em seis ações que refletem práticas bem estabelecidas e aceitas pelo grupo. Essas ações incluem o acompanhamento das ausências dos alunos, a realização bimestral dos conselhos de classe, o conhecimento dos problemas de aprendizagem das turmas, a presença nas reuniões com familiares, o apoio aos docentes nessas reuniões e a resolução de

conflitos entre alunos. Embora essas práticas estejam mais diretamente ligadas ao setor administrativo, a realização dos conselhos de classe e a abordagem dos problemas de aprendizagem têm nuances que refletem na atuação da gestão pedagógica.

Dessa forma, mesmo que a percepção das docentes tenha apontado a atuação da gestão pedagógica como pouco satisfatória, entende-se que as ações unânimes contribuem para um melhor desempenho em outros setores da gestão escolar. Esse fato é corroborado pelas ações unânimes aqui destacadas, que têm foco na execução do setor administrativo.

Algumas afirmativas indicaram uma atuação que respalda o trabalho docente ao envolver as professoras na análise dos dados das avaliações externas e auxiliar na resolução de conflitos entre funcionários, alunos e professores. Essas ações foram destacadas por sete docentes e pelas duas integrantes da equipe gestora, apresentando um contraponto com a avaliação menos satisfatória sobre a atuação da gestão pedagógica.

Ademais, é importante destacar os itens que tiveram menor concordância e demandam aprimoramento, devido ao baixo quantitativo de respostas, dos quais:

- a) 10% Implementa ações que estimulam o bom clima escolar.
- b) 20% Analisa os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.
- c) 30% Acompanha sistematicamente os planejamentos bimestrais; incentiva os professores com relação a formações continuadas, contempladas no Módulo II; acompanha sistematicamente os planejamentos bimestrais.
- d) 40% Incentiva ações que estimulam o bom clima escolar; auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e professores.

Compreende-se como crucial um olhar voltado às estratégias menos votadas. Alguns itens são analisados com maior profundidade na subseção 3.3.3, que aborda o clima escolar, o que pode justificar o baixo quantitativo de respostas devido à ausência de conflitos que demandem uma intervenção mínima e, conseqüentemente, menos ações.

Embora a análise dos resultados das avaliações internas seja pouco mencionada, conforme demonstrado no capítulo 2, existe um processo contínuo de monitoramento do desempenho dos estudantes. Essa ação faz parte do cotidiano educacional, indo além da simples realização das avaliações. A análise contínua do processo de aprendizagem dos alunos ocorre ao longo de sua trajetória educacional, não se limitando apenas às avaliações formais. Durante os conselhos bimestrais, há um foco específico nos alunos com baixo rendimento, o que, de forma indireta, capta tais dados. No entanto, é essencial que esse aspecto seja analisado, refletido e discutido, buscando formas de aprimoramento pela gestão escolar em conjunto com os docentes.

O foco nas afirmativas pouco elencadas é relevante, pois, como destaca Lück (2009, p. 129), “para conhecer uma escola é preciso conhecer o seu cotidiano, que traduz o que ela realmente é. E ela é o que fazem dela os seus participantes”. Portanto, a gestão escolar deve ser vista não apenas como uma entidade administrativa, mas como um facilitador do desenvolvimento profissional e pessoal de toda a comunidade escolar, tornando relevante conhecer a opinião de quem faz parte da instituição.

Conforme Lück (2009, p. 22), “os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais”. Dessa forma, dar voz aos profissionais da escola é essencial na construção e aprimoramento de uma escola de qualidade. Nesse sentido, as profissionais apontaram algumas lacunas ao marcarem as assertivas e também tiveram a oportunidade de expressar, de forma mais aprofundada, sua opinião sobre a atuação gestora por meio da questão aberta: “baseado em sua vivência na instituição, como descreveria a ação da gestão escolar nos aspectos pedagógicos? Destaque pontos fortes e o que poderia ser aprimorado”.

Entre as características destacadas como fortes, estão: a organização; a presença constante da equipe gestora; a disponibilidade de material, a gestão pedagógica competente e, em sua maioria, satisfatória, além da demonstração de confiança no trabalho dos profissionais. É interessante observar que alguns desses aspectos foram mencionados anteriormente como insatisfatórios, evidenciando percepções divergentes sobre a gestão pedagógica e o suporte ao trabalho docente.

Foi destacada a importância do aprimoramento da comunicação dentro do ambiente escolar, maior participação do corpo docente e fortalecimento de ações coletivas como fundamentais. Também foi apontada a necessidade de fortalecer as relações com familiares, melhorar as intervenções nos conflitos entre pais e professores, cumprir os combinados definidos em reuniões e a promover uma unidade escolar pela gestão. Este último ponto é corroborado pela opinião da profissional 8D, que ressaltou a importância de o acompanhamento pedagógico propor ações para alinhar toda a escola em um caminho uníssono.

As colocações refletem o desejo das docentes em ter um papel mais ativo no desenvolvimento de uma integração na escola por meio de sua participação. Conforme Lück (2009, p. 77), “a participação constitui uma forma significativa de promover maior aproximação entre os membros da escola e reduzir desigualdades entre eles”. Assim, a participação é central na busca por formas democráticas de promover a gestão de uma unidade escolar. A autora destaca que um princípio fundamental da gestão democrática é garantir a participação ativa de todos, contribuindo para a realização de uma educação de qualidade.

É interessante notar que a busca por participação emana do grupo em prol de um bem maior, além de representar um interesse em uma cultura escolar construída por todos e para todos. Essa busca, apontada pelos docentes, reforça a ideia de construção de uma comunidade escolar que trabalha em conjunto para alcançar objetivos comuns. Isso não só melhora a eficácia da gestão pedagógica, mas, também, fomenta um sentimento de colaboração e pertencimento ao ambiente escolar. Afinal, a integração e a participação são fundamentais para criar um ambiente escolar inclusivo e democrático, onde cada membro se sente valorizado e engajado no processo educacional. A ideia é reforçada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), que afirmam que uma das condições para a almejada educação de qualidade é o engajamento e a motivação dos docentes no projeto pedagógico da escola, bem como no seu processo de desenvolvimento profissional.

Portanto, a análise dos dados revela a necessidade de a gestão escolar oferecer mais espaços para a participação ativa do grupo, seja por meio de momentos na reunião de Módulo II ou no desenvolvimento de um mecanismo de feedback, como uma autoavaliação. Ao fazer isso, a gestão não apenas atenderá às

necessidades e preocupações dos membros, mas, também, enriquecerá o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e participativo.

Após uma análise detalhada da gestão pedagógica por meio dos dados coletados, é relevante investigar os projetos e ações implementados na Escola Estadual Professor José Eutrópio durante o período de estudo (2015-2019). Como afirmado por Soares (2016, p. 145), “uma escola precisa ser vista pelo aprendizado de seus alunos e, também, pelas suas condições de funcionamento”. Dessa forma, a construção do contexto institucional durante esse período deve considerar os projetos e ações comuns que visavam não apenas influenciar o aprendizado dos alunos, mas, também, moldar seu cotidiano escolar.

Foram identificados vários projetos e ações que se destacaram como relevantes, conforme relatado pelas respondentes. Essas iniciativas foram avaliadas por meio de uma questão fechada, composta por 13 ações afirmativas que influenciaram diretamente o aprendizado dos estudantes ao longo do período de 2015 a 2019. Os dados coletados estão apresentados no Quadro 14, organizada conforme o grau de concordância com as afirmativas, partindo das unanimidades até as de menores marcações.

Essa organização permite visualizar quais projetos e ações foram mais consensualmente reconhecidos como eficazes na promoção do aprendizado escolar. A análise desses resultados oferece percepções valiosas para entender não apenas o impacto das iniciativas implementadas, mas, também, para orientar futuras estratégias de gestão pedagógica na escola.

Quadro 14 - Projetos e ações que davam mais “resultados” na aprendizagem dos estudantes (2015-2019)

Quais projetos davam mais “resultados” de aprendizagem no período de 2015-2019?	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Reuniões com familiares de alunos em defasagem	10	2
Aula de biblioteca, semanalmente	10	2
Projeto de incentivo à leitura literária- “É ler para sonhar”, empréstimo de livros semanalmente.	8	2
Avaliações diagnósticas	8	2
Intervenções pedagógicas- individual reforço no turno em dias específicos	6	1
Feira de ciências	5	1
Intervenções pedagógicas em turma	4	2
Intervenções pedagógicas – reagrupamento de alunos em níveis de desenvolvimento diferentes para o desenvolvimento	4	1

Quais projetos davam mais “resultados” de aprendizagem no período de 2015-2019? de atividades.	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Reuniões de organização curricular nos dias escolares que antecedem o início do ano letivo.	4	1
Intervenções pedagógicas- individual pela professora.	3	2
“Virada da Educação”	1	1
Show de talentos	1	1
Gincanas e campeonatos realizadas pelos professores de Educação Física.	0	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o Quadro 14, tanto as docentes quanto a equipe gestora destacam a realização de reuniões com familiares de alunos em defasagem e a aula de biblioteca semanal como ações consolidadas e integradas ao cotidiano escolar atual. As reuniões com familiares têm sido fundamentais para conhecer a trajetória dos alunos e, em parceria, traçar estratégias de intervenções. Afinal,

torna-se notório a importância da participação e o acompanhamento da família nos processos de ensino aprendizagem dos seus filhos, até porque, como a família é o primeiro meio social ao qual a criança é inserida, sendo assim, é nesse ambiente social familiar na qual ocorrerá a sua iniciação educacional primária, e as primeiras contribuições para a formação do seu currículo oculto (Santos *et al.*, 2022, p. 134).

A parceria entre escola e família é tão crucial que já foi identificada anteriormente pelas docentes como um ponto a ser aprimorado para fortalecer as relações que impactam significativamente no aprendizado integral do aluno.

Além dessas ações, outras que fazem parte do cotidiano pedagógico da instituição e se destacaram na pesquisa foram a aplicação de avaliações diagnósticas e o projeto de incentivo à leitura literária “É ler para sonhar”, que inclui o empréstimo semanal de livros. Ambas as iniciativas receberam 80% de apontamentos docentes e 100% da equipe gestora, destacando a importância das atividades promovidas pelas profissionais que trabalham na biblioteca para o processo de aprendizagem dos alunos.

Albuquerque e Martins (2024) apresentam que uma das funções da biblioteca é desenvolver a criticidade dos sujeitos que a frequentam, habilidade cultivada pela prática da leitura. Eles descrevem o espaço da biblioteca como “lugar de adquirir informação, constitui-se o ambiente necessário para a construção de criticidade, pois

é um espaço de significados e sentidos, através das técnicas de informação” (Albuquerque; Martins, 2024, p. 200). Essa caracterização da biblioteca como um espaço para conhecer preferências literárias e ampliar o repertório tanto individualmente quanto coletivamente reflete a valorização desse ambiente na escola, conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho. A abordagem não só enfatiza a expansão da leitura das palavras, mas, também promove a leitura do mundo, proporcionando aos alunos habilidades interpretativas que vão além da simples decodificação.

As intervenções pedagógicas individuais de reforço, realizadas em dias específicos no turno, foram apontadas por seis docentes e uma gestora. A equipe gestora destacou com unanimidade as intervenções pedagógicas em turma e as individuais realizadas pelas professoras. No entanto, entre as docentes, essas intervenções receberam apoio de quatro e três docentes, respectivamente. É interessante notar que a equipe gestora reconhece a ação de intervenção das docentes como mais impactante do que as próprias docentes avaliaram, indicando um reconhecimento das práticas docentes que visam suprir dificuldades individualizadas dos estudantes.

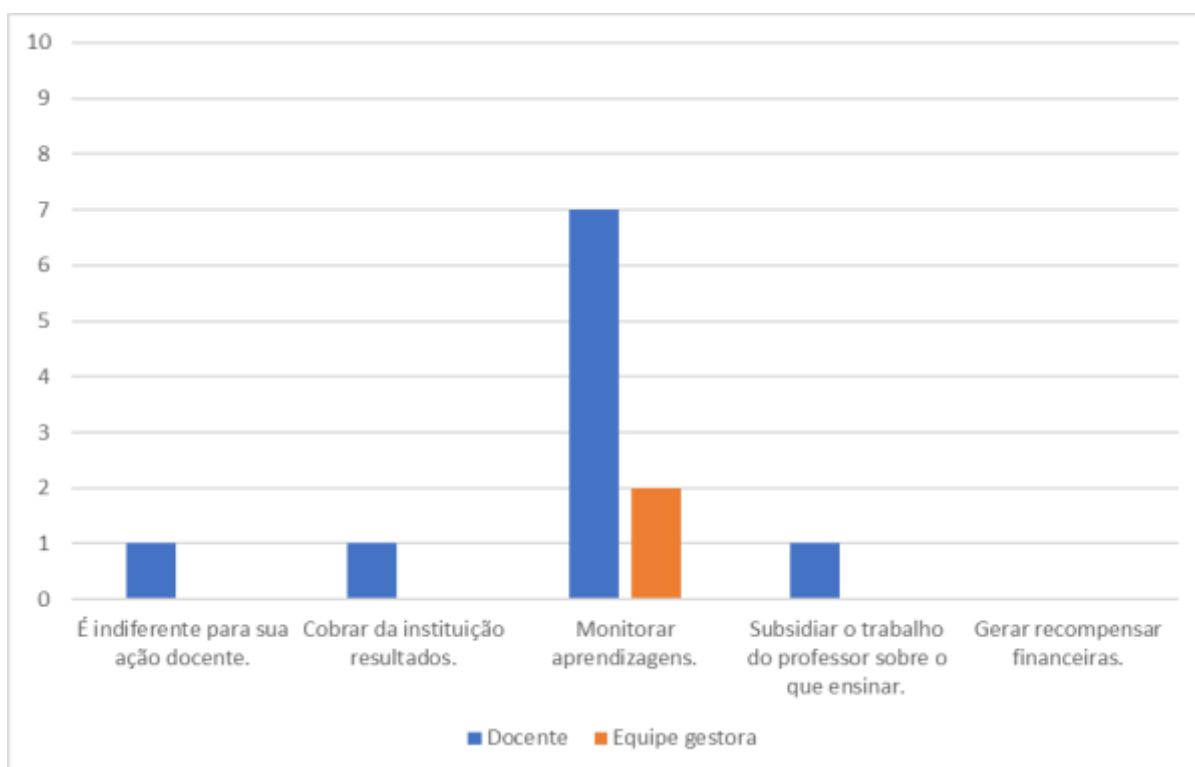
Essa perspectiva é corroborada por Lück (2009), que aponta que as pessoas têm a necessidade de sucesso e, para isso, assumem responsabilidades para elevar sua identidade profissional e social. Além disso, há a necessidade de reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado, o que leva a perspectivas de aprendizado e desenvolvimento. Nesse caso específico, as docentes têm desenvolvido práticas que levam ao aprendizado dos alunos, permeadas pelo reconhecimento profissional de suas ações diferenciadas.

Na busca por projetos que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos, é crucial lembrar que “nem tudo pode ser mensurado, nem tudo que é mensurado é totalmente fidedigno à realidade. Por isso que o trabalho desenvolvido pelas escolas deve voltar-se para o objetivo primordial que é a aprendizagem social dos alunos” (Silva; Fernandes, 2022, p. 12). Com essa perspectiva, os próximos questionamentos deste eixo se concentram na dimensão pedagógica da avaliação externa. O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que levaram a escola obter bons resultados nessas avaliações no período entre 2015 e 2019, e, portanto, é fundamental incluir questões com esse enfoque no questionário.

Nos questionários, há duas questões comuns sobre essa temática: a função das avaliações externas e como a escola apresenta os resultados dessas avaliações à equipe. Além disso, no questionário direcionado aos docentes é questionado se elas utilizam os resultados das avaliações externas para monitorar o aprendizado dos alunos. No questionário da equipe gestora, foi incluída uma questão aberta para compreender como elas utilizam esses resultados.

Segundo Soares (2016, p. 146), “A avaliação educacional é parte do sistema educacional e, portanto, deve contribuir para que esse sistema seja mais eficaz na sua tarefa precípua de garantir o direito à educação dos estudantes”. Para que a avaliação seja contributiva, sua função deve estar clara para quem a utiliza. Com esse foco, o Gráfico 9 apresenta como docentes e equipe gestora definem a função da avaliação externa.

Gráfico 9 - Função da avaliação externa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a equipe gestora e para a maioria das docentes (70%), a avaliação externa é vista como um meio de monitorar as aprendizagens. Essa visão está em consonância com a colocação de Fernandes e Gremaud (2009), que consideram as avaliações externas um meio de verificar a qualidade da educação e a eficácia dos

sistemas de ensino. Também está alinhada com o que o Saeb aponta sobre suas funções, oferecendo “subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (Inep, 2001, p. 9). Da mesma forma, o Simave (Minas Gerais, 2021b) avalia o nível de apropriação de habilidades e conhecimentos alcançados pelos alunos mineiros, como apresentado no capítulo 2.

A equipe gestora foi questionada sobre como se apropriam dos resultados das avaliações externas e demonstraram o uso dessas avaliações para identificar lacunas no aprendizado dos alunos. A gestão adota uma abordagem sistemática, conforme descrito pela 1G: *“Enquanto especialista sempre faço uma análise primeiramente com a direção, depois por escrito e nas reuniões de conselho passamos para as professoras”* (1G, Respostas ao questionário, 2024). A gestão acredita que a apresentação dos resultados na escola envolve a análise das avaliações, a comparação com o que foi trabalhado ao longo do ano escolar e a identificação das lacunas no aprendizado dos estudantes.

Como apontado no capítulo 2, a avaliação é usada como subsídio para o acompanhamento das aprendizagens e não como um objetivo de trabalho sistematizado. Essa prática demonstra que a instituição prioriza a utilização das avaliações externas como ferramenta de diagnóstico e monitoramento, em vez de um fim em si mesmo. Isso está alinhado com a proposta da instituição, que busca usar as avaliações para melhorar continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à visão das docentes, cinco afirmam que a apresentação dos resultados da avaliação externa é realizada conforme apontado pela equipe gestora: por meio da análise das avaliações, comparando-as com o que foi trabalhado durante o ano escolar. Dessa forma, é possível identificar as lacunas de aprendizado dos estudantes nos conteúdos já estudados. Outras quatro docentes indicam que têm conhecimento dos resultados, mas não observam a implementação de ações subsequentes para preparação de futuras avaliações. Apenas uma docente mencionou utilizar a avaliação como guia para orientar o trabalho pedagógico em busca de melhores resultados nas avaliações externas. Assim, 90% das respostas indicam um foco no aprendizado do aluno em vez de no êxito nas avaliações externas, que ocorre como consequência do trabalho docente.

É relevante refletir sobre o conhecimento das docentes acerca da avaliação externa, visto que 80% delas afirmaram fazer uso dos resultados como meio de monitorar as aprendizagens dos alunos. Isso é crucial porque, como destaca Fontanive (2013, p. 96), “se o professor não tem o conhecimento conceitual para interpretar a avaliação, ele é incapaz de determinar como aquela avaliação pode ajudar o aluno a aprender”. Portanto, o conhecimento dos profissionais é essencial para poderem interpretar corretamente os resultados das avaliações e utilizá-los de maneira eficaz para melhorar o aprendizado dos alunos.

A apropriação dos resultados das avaliações deve ir além dos dados descritos. Como apontam Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 22), “é oportuno que as escolas desenvolvam metodologias e espaços para que não apenas se apropriem dos resultados das avaliações externas, mas, sobretudo, desencadeiem processos que garantam a autoavaliação participativa”. Isso sugere que, além de usar os dados para monitorar o aprendizado, as escolas devem criar ambientes que incentivem a reflexão e a autoavaliação, promovendo uma cultura de melhoria contínua.

Na prática, ao refletir sobre o que foi efetivamente aprendido do currículo escolar, a instituição pode partir da sua realidade e direcionar novas reflexões sobre o papel e a contribuição de cada indivíduo na escola.

Esta subseção analisou um dos objetivos específicos do caso de gestão: a análise dos fatores que podem estar relacionados aos bons resultados nas avaliações externas, com destaque para as propostas educacionais e ações desenvolvidas pela equipe gestora na instituição. Os dados revelaram uma avaliação positiva das áreas administrativas e financeiras, enquanto a gestão pedagógica apresentou divergências significativas, indicando a necessidade de aprimoramento e alinhamento dos profissionais da instituição.

A comunicação e a participação ativa foram destacadas como lacunas a serem preenchidas nas práticas pedagógicas e são vistas como meios para propiciar um ambiente escolar mais harmonioso. A importância da parceria entre escola e família, bem como a implementação de projetos que incentivem a leitura e as intervenções pedagógicas individualizadas, foram identificadas como ações-chave para o sucesso do aprendizado dos alunos. Portanto, a gestão escolar deve continuar a buscar formas de integrar e valorizar a contribuição de todos os

membros da comunidade escolar, assegurando um processo educacional cada vez mais inclusivo e eficaz.

Além do monitoramento e acompanhamento das aprendizagens, que visa aprimorar a Educação Básica, as avaliações externas coletam diversos dados adicionais. Entre esses dados, destacam-se aqueles que definem o nível socioeconômico dos alunos. Esses dados socioeconômicos compõem uma das dimensões abordadas no eixo clima escolar do questionário, que é o tema da próxima subseção. No clima escolar, são considerados aspectos como o ambiente de aprendizagem, as relações interpessoais e o envolvimento familiar, refletindo diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos estudantes.

3.3.3 Clima escolar e algumas de suas dimensões: nível socioeconômico, envolvimento familiar e conflitos no ambiente escolar

Nesta subseção busca-se analisar questões que foram elencadas durante a caracterização da instituição, como fatores que possibilitam o bom desempenho nas avaliações externas. Para sua construção, foram utilizadas as questões do eixo clima escolar do questionário, que aborda a constância dos casos de violência na instituição, a participação dos pais e/ou responsáveis na escola, a percepção do clima escolar e a relevância do nível socioeconômico dos alunos.

Retomando as informações que a avaliação externa fornece, a análise do nível socioeconômico é crucial, pois oferece uma compreensão mais ampla das condições em que os alunos vivem e aprendem, permitindo que a instituição desenvolva estratégias pedagógicas de acordo com essas realidades. A obtenção e interpretação desses dados são partes essenciais do processo, conforme destacado por Soares (2005), ao apontar as vantagens significativas de contextualizar o ensino de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes. Corroborando essa visão, Soares e Xavier (2013, p. 917) reforçam que “uma grande e sólida literatura mostra que o desempenho dos alunos está muito associado ao seu nível socioeconômico”.

Essa relação evidencia não apenas a influência direta das condições sociais e econômicas dos alunos sobre seu aprendizado, mas, também, a necessidade de políticas educacionais que considerem essas variáveis para promover uma educação mais equitativa e eficaz. Além disso, Libâneo (2001, p. 22) complementa

que “por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão, está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas”. Essa dimensão cultural influencia profundamente o ambiente escolar e a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando fundamental a compreensão detalhada do contexto socioeconômico para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes e inclusivas.

Dessa forma, buscar dados sobre o aluno e seu meio não apenas enriquece a caracterização da instituição, mas, também, orienta práticas pedagógicas que podem minimizar desigualdades educacionais e promover um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado de todos os alunos.

Para entender como a equipe concebe esses dados e o contexto da comunidade, foi feito o seguinte questionamento: “Na sua experiência na área da educação, considera relevante o nível socioeconômico dos alunos? Por quê?”. Em relação ao retorno da gestão, a 1G enfatizou que, independentemente do nível socioeconômico, toda criança pode aprender. A 2G destaca a importância de uma estrutura familiar que garanta o básico:

O aluno tem que ter o mínimo para ter um aprendizado importante, uma casa onde possa descansar, fazer suas atividades diárias, um lar para ser acolhido. Uma alimentação adequada, uma família ajustada, carinhosa, participativa, uma família que cobra dele suas atitudes. Nossas crianças estão precisando de cuidados. Para isso tudo os familiares precisam de ter alguma renda (2G, Respostas ao questionário, 2024).

Já no campo docente, nove indicaram que o nível socioeconômico é relevante, no sentido de permitir o uso de recursos complementares, como acesso a professores particulares, bens culturais e materiais. A profissional 4D (Respostas ao questionário, 2024) argumenta: “O acesso à informação, criticidade, “conhecimento de mundo”, geralmente é mais comum a alunos com nível socioeconômico mais favorável”. Além disso, a professora 8D (Respostas ao questionário, 2024) complementa que “[...] em geral, pais com um melhor nível socioeconômico tendem a ser mais participativos no cotidiano escolar”.

Por outro lado, a 2D não correlacionou o poder aquisitivo de alguma forma como facilitador do processo de aprendizagem. Nessa direção, afirma que “[...]”

todos os nossos alunos têm capacidades para adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, independente do seu nível socioeconômico” (Respostas ao questionário, 2024). Embora o poder aquisitivo não garanta o aprendizado, ele pode servir como recurso para o seu aprimoramento, como apontado por (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14):

De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

O nível socioeconômico não determina a capacidade de aprendizagem, mas, como apontam as profissionais e teóricos, facilita o processo por meio de recursos que podem ser adquiridos e da postura familiar que valoriza a educação. Muitas vezes, essa valorização é baseada em experiências educacionais bem-sucedidas de familiares, o que reflete diretamente na motivação e no apoio que os alunos recebem em casa para se dedicarem aos estudos.

A gestão escolar não pode alterar o nível socioeconômico dos alunos, mas desempenha um papel crucial no alcance do sucesso acadêmico de seus estudantes. Ela contribui por meio de suas ações, proporcionando um ambiente acolhedor, motivador e seguro. Como afirmam Candian e Rezende (2020, p. 41), “[...] uma das atribuições de uma gestão escolar cada vez mais envolvida com os elementos relacionais e pedagógicos da escola é, justamente, o estabelecimento e a manutenção de um bom clima escolar”.

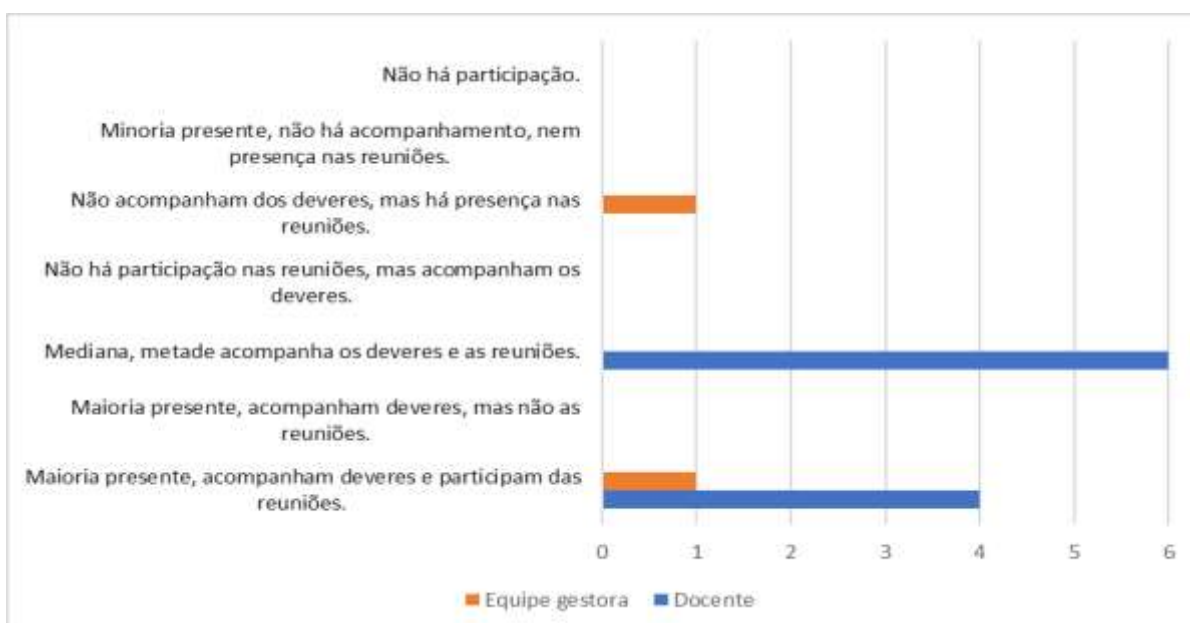
Esse clima, conforme destacado por Miranda, Bertagna e Freitas (2019, p. 5) é único: “cada escola possui seu clima próprio, que determina a qualidade de vida e a produtividade de docentes e alunos. Trata-se, portanto, de um fator essencial no trabalho educativo”. Essa abordagem salienta como a gestão pode impactar positivamente ao criar e desenvolver um ambiente propício ao aprendizado, independentemente das limitações socioeconômicas, fortalecendo a conexão entre clima escolar e sucesso acadêmico.

Conforme explicado anteriormente, no capítulo 3 deste trabalho, na seção teórica “Construindo caminhos para o sucesso educacional: gestão escolar, clima

escolar e nível socioeconômico dos estudantes”, foi apontado que o clima escolar envolve percepções subjetivas, podendo ser uma temática desafiante para alguns e um diálogo construtivo para outros. Miranda, Bertagna e Freitas (2019) enriquecem o estudo ao destacarem que escolas menores e com relação de proximidade com sua comunidade tendem a devolver um ambiente que oportuniza alunos mais satisfeitos, participativos e responsáveis. Essa proximidade facilita uma relação mais próxima entre professores e alunos, fomentando a responsabilidade coletiva e melhorando o clima escolar. Assim, a instituição se beneficia das características relacionadas ao tamanho da escola e, também, à proximidade entre seus profissionais e alunos, facilitando o desenvolvimento de um clima favorável.

Para a composição do clima escolar da instituição, foi questionado: “Como se dá a participação dos pais e/ou responsáveis na escola?”. Essa questão apresentou sete opções de resposta que graduavam se a participação dos pais e/ou responsáveis ocorre com a maioria, minoria ou de forma mediana. Além disso, os itens permitem indicar se o envolvimento estava relacionado ao acompanhamento dos deveres de casa e/ou à participação nas reuniões de pais e responsáveis. Para facilitar a compreensão dos dados, eles foram agrupados no Gráfico 10. As opções de marcação foram sintetizadas para melhor apresentação, mas encontram-se, como apêndices E e F, na íntegra.

Gráfico 10 - Como é a atuação familiar no acompanhamento de deveres e reuniões?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise da participação dos pais e responsáveis na escola revelou divergências significativas nas percepções da equipe gestora. A 1G observa que, embora a presença nas reuniões seja notável, não há acompanhamento nas atividades escolares diárias. Em contraste, a 2G destaca que a maioria das famílias acompanha a realização dos deveres de casa e participa ativamente das reuniões. Essa visão é corroborada por quatro profissionais do corpo docente, sendo três do turno da manhã e regentes do mesmo ano escolar e uma do turno da tarde.

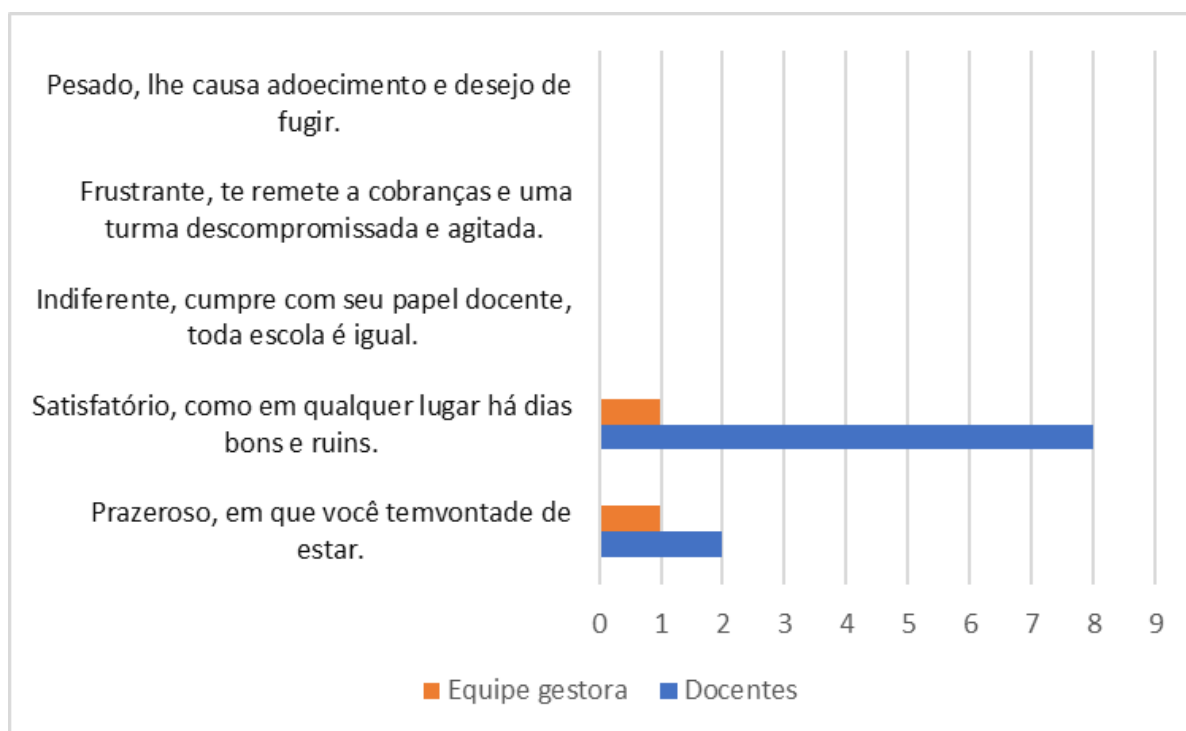
Para seis das docentes, no entanto, a participação familiar é considerada mediana, com apenas metade da turma recebendo acompanhamento consistente tanto na realização das atividades de dever de casa quanto na participação em reuniões de pais e responsáveis. Isso indica que, embora haja participação familiar, é crucial aprimorar essa colaboração, ampliando o envolvimento de mais familiares tanto nas tarefas de casa quanto nas reuniões.

Essas diferenças de percepção sublinham a complexidade da dinâmica de envolvimento familiar. Conforme Soares (2004, p. 90), “a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos”.

Esse dado enfatiza a importância do envolvimento dos pais não apenas nas reuniões escolares, mas, também, no acompanhamento diário das atividades escolares, como um fator crucial para o desempenho acadêmico dos alunos. Lück (2009) aponta que a integração da instituição, da comunidade escolar e dos pais é um fator primordial para uma escola de qualidade e de bom funcionamento. Esse ponto é corroborado por Santos *et al.* (2022), ao ponderarem que o processo de aprendizagem vai além do professor e da sala de aula, estendendo-se ao reforço e ao estudo em casa do que foi vivenciado na escola, estratégias que contribuem para a formação integral dos estudantes.

Para aprofundar o entendimento sobre o clima na instituição, que “recai sobre a percepção que os atores possuem em relação ao ambiente escolar” (Candian; Rezende, 2020, p. 27), foi realizado um questionamento para identificar como é percebido o clima escolar na escola. Para tanto, foi formulado o seguinte questionamento: “Na sua opinião, o clima escolar da escola é”: apresentando cinco alternativas de marcação. O Gráfico 11 organiza os retornos em relação a essa assertiva:

Gráfico 11 - O clima escolar que paira na instituição é

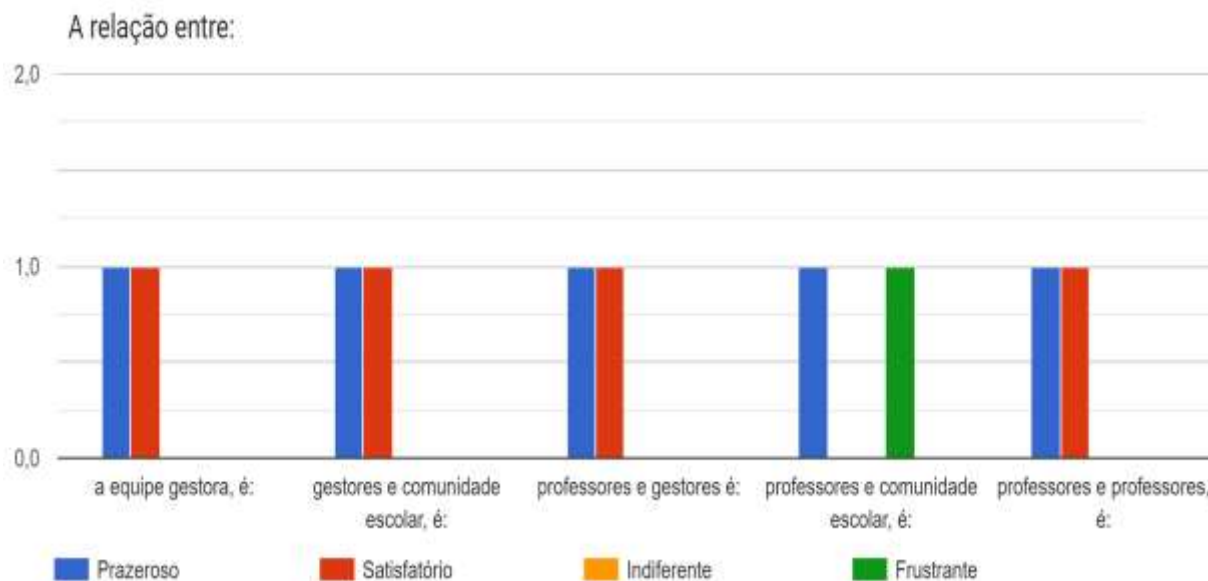


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar da percepção de clima ser subjetiva, os dados revelam que ele é percebido como “satisfatório, como em qualquer lugar há dias bons e ruins” por 50% da equipe gestora e 80% das docentes. Por outro lado, 20% das docentes e 50% da equipe gestora classificaram o clima como “prazeroso, em que se tem vontade de estar”. Essa questão permite observar as percepções em relação ao clima, mas não oferece uma forma de quantificar ou mensurar esses sentimentos com precisão.

Para aprofundar a análise da percepção da equipe gestora sobre o clima escolar, foi incluída uma questão fechada que solicitava a interpretação das relações estabelecidas entre: as integrantes da equipe gestora, as gestoras e a comunidade escolar, as gestoras e os professores, as professoras e a comunidade escolar e entre as próprias professoras. Cada relação foi avaliada quanto à percepção de ser prazerosa, em que você tem vontade de estar; satisfatória, como em qualquer lugar há dias bons e ruins; indiferente, cumpre com seu papel, toda escola é igual; frustrante, remete a cobranças e um grupo descomprometido ou pesado, lhe causa adoecimento e desejo de fugir. Os dados são apresentados no Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 - Percepção das relações pela equipe gestora



As gestoras mantiveram suas avaliações como satisfatória e prazerosa sobre o clima escolar. Contudo, na relação entre professores e comunidade escolar, houve uma avaliação diferenciada: uma gestora manteve sua percepção de relações prazerosas, enquanto a outra apresentou um sentimento de frustração, associando-o à cobranças e a um grupo descomprometido.

É relevante destacar que essa respondente é quem atua de modo mais direto nas mediações com pais e professores, realizando os registros. Dessa forma, cabe a ela atender às demandas de conversas para estabelecer parcerias com os familiares para resolver questões relacionadas à aprendizagem e comportamento dos alunos. Além disso, ela é a responsável pelo contato com os responsáveis de alunos com ausências injustificadas e por tomar as medidas cabíveis. Esses fatores sugerem que sua percepção está ligada às suas atividades diárias no cotidiano escolar.

Embora seja impossível aferir todas as dimensões que influenciam o clima escolar, é importante reconhecer que “as relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia” (Alarcão, 2001, p. 20). Portanto, foi solicitado às profissionais da instituição que expressassem suas opiniões sobre a influência do clima escolar na aprendizagem.

Os retornos foram unânimes, tanto da gestão quanto das docentes, no reconhecimento de que o clima escolar influencia significativamente o aprendizado.

Com base nas interpretações de teóricos e no retorno dos dados, um clima propício tal qual facilitador do aprendizado proporciona um sentimento de acolhimento e segurança e facilita a colaboração entre a comunidade escolar. Como argumenta a professora 8D (Respostas ao questionário, 2024), *“uma equipe voltada para os mesmos objetivos, almeja bons resultados, conseqüentemente influência na motivação e no desempenho acadêmico”*. Corroborando essa ideia, a 1G aprofunda, ao afirmar que *“Um ambiente escolar positivo, inclusivo e acolhedor pode contribuir para o engajamento de alunos, professores e pais, contribuindo para promover o bem-estar emocional e facilitar o processo de ensino/aprendizagem”* (1G, respostas ao questionário, 2024). Já a 2G destaca:

Uma escola onde os professores são responsáveis, trabalham com entusiasmo, com prazer, com respeito ao próximo, uma escola onde tem a liberdade de expressão com o gestor. Isso torna um ambiente acolhedor fazendo com que todos tenham prazer em está nele (2G, respostas ao questionário, 2024).

Tendo em vista a importância do clima escolar tanto para os alunos, quanto para os profissionais, como Miranda, Bertagna e Freitas (2019, p. 19) indicam que *“um adequado clima escolar impacta a qualidade social da escola”*.

Diante disso, foi relevante entender, por meio de uma questão fechada, quais características são julgadas como relevantes na composição do clima na instituição. A questão incluía 20 afirmações, permitindo um comparativo das percepções. Devido ao quantitativo de opções, esses dados são apresentados no Quadro 15, organizada em ordem decrescente de grau de concordância com as afirmativas.

Quadro 15 - Características relevantes na composição do clima escolar da escola

Quais as características que julga relevantes na composição do clima escolar da instituição? Marque todas as alternativas que se aplicam:	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Relação harmoniosa entre professores e alunos.	9	2
Relação harmoniosa entre o corpo docente.	9	2
Envolvimento dos pais nas atividades escolares.	8	2
A presença da gestão pedagógica na escola.	7	2
Regras claras	6	2
Reconhecimento da importância do professor pela equipe gestora.	6	2
Atuação da gestão pedagógica na escola.	6	1
Gestão escolar participativa.	5	2
Gestão escolar democrática.	4	2

Quais as características que julga relevantes na composição do clima escolar da instituição? Marque todas as alternativas que se aplicam:	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Comunicabilidade entre a comunidade escolar.	4	2
Ausência de comunicação clara entre a comunidade escolar.	4	0
Ausência de uma gestão escolar democrática.	2	0
Ausência de regras claras.	2	0
Nível socioeconômico dos estudantes.	1	1
Ausência de uma gestão escolar participativa.	1	0
Relação desarmoniosa entre o corpo docente.	1	0
Falta de reconhecimento da importância do professor pela gestão.	1	0
Ausência de uma presença e atuação da gestão pedagógica.	0	0
Ausência do envolvimento dos pais nas atividades escolares.	0	0
Relação desarmoniosa entre professores e alunos.	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As docentes não apresentaram unanimidade em nenhum item, mas nove das profissionais docentes elencaram a relação harmoniosa entre professores e alunos e entre o corpo docente, itens que receberam concordância unânime da equipe gestora. Já oito das docentes caracterizaram o envolvimento dos pais nas atividades escolares como relevante, item também com concordância unânime da equipe gestora. Esse resultado contradiz a percepção anterior sobre a participação dos familiares, na qual seis docentes caracterizaram como mediana.

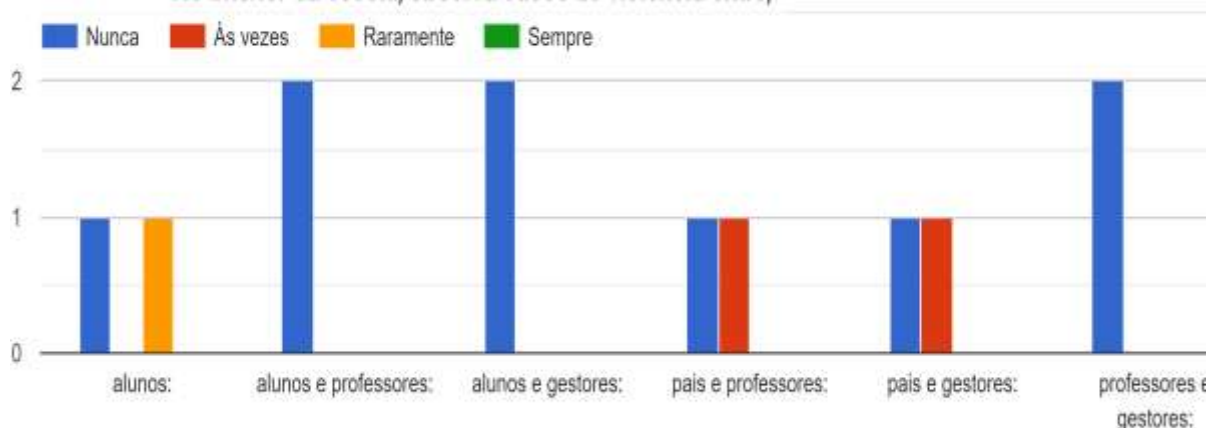
Com 70% das docentes indicando a presença da gestão pedagógica na escola como importante, o item também teve concordância unânime da gestão. No entanto, destaca-se que a gestão pedagógica foi a área de pior desempenho nas atuações da equipe gestora, o que pode indicar as diversas ações do fazer pedagógico, em que as docentes notaram presença frequente no cotidiano, apesar de indicarem que a participação nas decisões pedagógicas deve ser mais ampla.

Outro elemento que influencia no clima escolar é a presença de violência dentro da escola. Libâneo (2001, p. 21) afirma que “o comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependem, em boa parte, daquilo que presenciaram e vivenciam no dia-a-dia da escola”. Ou seja, se o aluno presencia ações de violência em seu cotidiano escolar, é provável que reproduza esses comportamentos em suas interações. Assim, embora a violência externa à escola possa ser coibida pela presença da delegacia na vizinhança, é crucial conhecer a percepção sobre os casos de violência dentro da instituição. Para isso, foi formulado o questionamento “No interior da escola, observa casos de violência entre alunos, alunos e professores, alunos e gestores, pais e professores, pais e gestores,

professores e gestores”, referindo-se os seis tipos de relações que podem envolver a violência cotidiana no ambiente escolar. Cada relação foi avaliada com quatro possibilidades de respostas, segundo a escala Likert: nunca, às vezes, raramente e sempre. Os dados estão apresentados nos Gráficos a seguir:

Gráfico 13 - Percepção dos casos de violência pela equipe gestora

Clima escolar: No interior da escola, observa casos de violência entre,

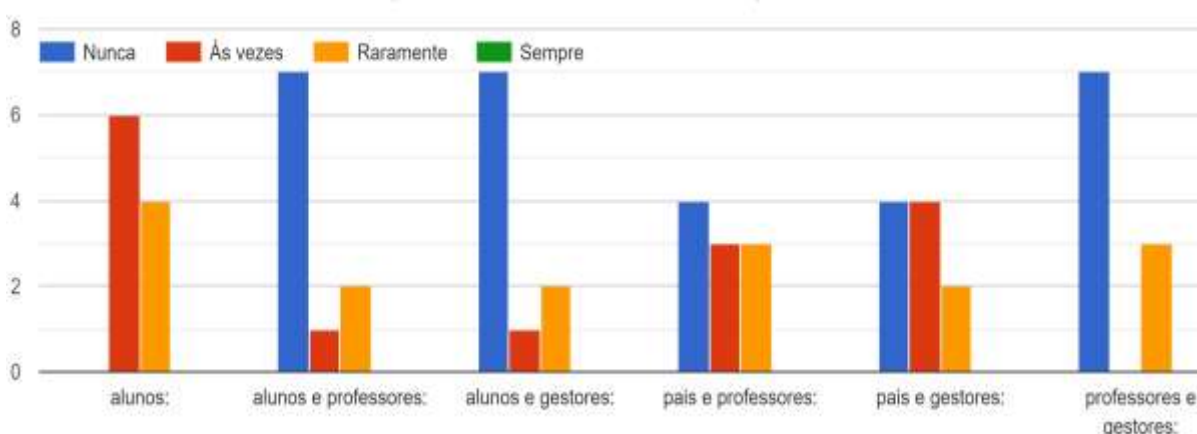


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na observação sobre violência, a 2G relatou que em todas as relações na instituição nunca ocorrem casos de violência. Já a 1G indicou que a violência ocorre raramente entre alunos e, às vezes, entre pais e professores e pais e gestores. Nas demais relações, a 1G apontou a opção de nunca. Cabe destacar que a 1G é responsável por lidar com problemas disciplinares e mediar reuniões com responsáveis. Já com relação aos docentes

Gráfico 14 - Percepção dos casos de violência pelo corpo docente

Clima escolar: No interior da escola, observa casos de violência entre,



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na observação sobre violência, as docentes apontaram que, dentro da escola, há registros de conflitos entre alunos, porém, de forma infrequente. Em relação à violência entre professores e alunos, assim como entre alunos e gestores, a maioria das docentes (sete) relatou que não há ocorrências na instituição. Quanto aos conflitos envolvendo pais, os relatos variam entre nunca, raramente e às vezes. Ao analisar a relação entre professores e gestores, sete docentes indicaram que nunca há conflitos, enquanto três mencionaram que isso ocorre raramente.

Mesmo com o baixo relato de ocorrências na instituição, é fundamental combater qualquer tipo de violência e “faz-se necessário o enfrentamento dos conflitos no contexto escolar, com o objetivo de preveni-los ou superá-los, como parte de uma ação propositiva que minimize as situações conflituosas” (Miranda; Bertagna; Freitas, 2019, p. 16). Afinal, um ambiente seguro é essencial para garantir um aprendizado eficaz.

Na seção anterior, ao analisar a Quadro 13, que trata das afirmativas sobre a atuação da gestão pedagógica, observou-se que houve poucas marcações indicando ações para promover um bom clima escolar. No entanto, o número significativo de respostas relacionadas a conflitos dentro da instituição como “nunca” ou “raramente” pode justificar a baixa frequência dessas ações. Afinal, em um contexto escolar onde a violência é rara, o foco tende a se voltar para questões consideradas mais urgentes.

A priorização de outros aspectos pode ser reflexo da existência de regras claras, conforme evidenciado na Quadro 15, que foi assinalada pelo grupo como uma característica importante da instituição em prol de um bom clima escolar. A elaboração e o cumprimento dessas normas são elementos fundamentais para que a escola seja percebida como um ambiente propício à aprendizagem, onde alunos, professores e diretores desejam estar (Candian; Rezende, 2020).

A presença de regras claras e a baixa incidência de violência são fundamentais na estruturação do clima escolar da instituição. As normas estabelecidas e cumpridas não apenas previnem situações de conflito, mas, também, promovem uma cultura de respeito e responsabilidade, elementos essenciais para um clima escolar positivo. Portanto, a manutenção de regras claras contribui significativamente para a prevenção da violência e, conseqüentemente,

para a melhoria do desempenho acadêmico e do bem-estar de toda a comunidade escolar.

A subseção focada no clima escolar e algumas de suas dimensões mostrou como o nível socioeconômico, o envolvimento familiar e os conflitos influenciam o desempenho acadêmico e o ambiente escolar. Utilizando escalas Likert para medir a frequência de violência e a participação dos pais, a pesquisa revelou que, apesar da presença de algumas divergências nas percepções da equipe gestora e docentes, há um consenso sobre a existência de um clima escolar positivo.

A relação harmoniosa entre professores, alunos e a comunidade escolar, a presença ativa da gestão pedagógica e regras claras foram destacadas como fatores cruciais. A baixa incidência de violência e a existência de normas bem definidas sublinham a importância de uma estrutura organizada para um ambiente seguro e acolhedor. Assim, a implementação de regras claras e o envolvimento de toda a comunidade escolar são essenciais para criar um clima propício à aprendizagem, em que todos se sintam valorizados e seguros.

A próxima seção se dedica ao último eixo de análise, focando no entendimento das estratégias de organização do trabalho escolar e no fazer pedagógico das docentes.

3.3.4 Estratégias para eficiência escolar: planejamento e colaboração

Este eixo é relevante, pois, como destacam Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 25), “no que tange à dimensão trajetória escolar, é importante destacar que não basta o indivíduo ter acesso à escola se não é capaz de nela permanecer, progredir e concluir, idealmente, na idade esperada as etapas nas quais o ensino se organiza”. Logo, entende-se que o objetivo de uma escola vai além de ser um espaço de habitação e socialização, pois é fundamental que o aluno evolua no domínio de suas habilidades a cada etapa do processo educativo, o que requer um olhar atento sobre os meios utilizados para monitoramento e planejamento.

Em relação a isso, a Unesco, citada por Santos, Horta Neto e Junqueira (2017, p. 28), ressalta que “as práticas docentes em sala configuram fator crucial para o aprendizado, uma vez que os professores são os verdadeiros responsáveis

por implantar currículos e promover o desenvolvimento dos estudantes”, sublinhando a importância do papel pedagógico dos docentes.

Para a construção deste eixo de análise, foram utilizados os dados produzidos por meio de três questões fechadas e uma aberta, comuns nos questionários aplicados as docentes e gestoras, além de uma questão aberta específica do questionário da equipe gestora. A primeira questão analisada se subdividia em três assertivas, solicitando aos participantes que indicassem, conforme a escala Likert, seu grau de concordância ou discordância em relação às ações de organização do trabalho escolar.

As opções de resposta eram: concordo; concordo, mais que discordo; discordo; e discordo mais que concordo. Nos dois primeiros itens, foram elencados: “a prática de planejamento de aulas pelos professores influencia o aprendizado dos alunos” e “compartilhar experiências, com os colegas docentes e gestores, traz benefícios aos profissionais envolvidos”. Houve concordância unânime em ambos os questionários. Isso demonstra que o planejamento de aulas e a troca de experiência são práticas valorizadas na instituição.

Nessa perspectiva, Lück (2009) destaca que o planejamento é um meio de refletir analiticamente sobre a realidade e as formas de atuação que promovam transformação, levando em conta a realidade escolar para a qual se planeja. A concordância unânime nos itens do questionário reflete esse compromisso profissional, para promover uma educação de qualidade, fundamentada em uma organização que orienta as ações educacionais.

Libâneo (2001, p. 123) complementa a ideia ao descrever o planejamento como “[...] atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”. Nesse aspecto, os dados coletados reforçam a consciência dos profissionais sobre a importância de um planejamento estruturado e da colaboração entre os profissionais como elementos fundamentais para alcançar uma educação de qualidade.

No item planejamento, há um alinhamento claro entre teoria e prática na escola. Por meio da estruturação do planejamento, as docentes conseguem desenvolver as disciplinas de forma a promover a evolução das habilidades dos alunos, sendo essenciais reflexões e monitoramento das aprendizagens. Mais

importante do que cumprir o currículo é garantir que os alunos adquiram conhecimentos que os ajudem a traçar uma trajetória escolar de qualidade. Para isso, o compartilhamento de experiências e a atuação conjunta sobre problemas do cotidiano são atitudes presentes na instituição.

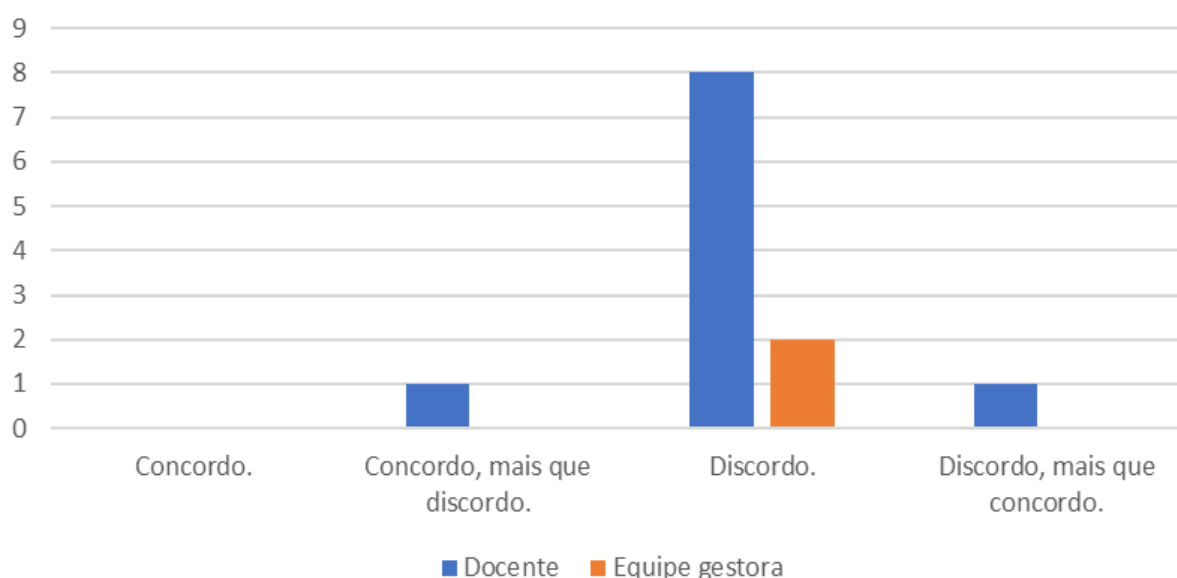
No que se refere ao planejamento, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 23), quando mediado por trocas,

verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo[...]

Nessa lógica, o trabalho coletivo não deve ser visto como uma imposição, mas construído por meio do entrelaçamento de ideias. A ideia apontada nos leva ao terceiro e último item questionado aos respondentes: “na instituição é comum a ausência de professores”. Por meio deste, buscou-se verificar se os dados coletados e apresentados no capítulo 2 deste trabalho, relativos ao absenteísmo docente, são corroborados na visão das profissionais da instituição. Esses dados são apresentados no Gráfico 15, a seguir.

Gráfico 15 - Percepções sobre a ausência de docentes

Na instituição é comum a ausência de professores:



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A equipe gestora categoricamente discorda da afirmação sobre a frequência de ausência de docentes, considerando-a um fato incomum. Entre as docentes, oito apontam que a ausência docente é incomum, uma discorda mais do que concorda que a ausência docente é comum e uma concorda mais do que discorda. Isso demonstra que a ausência de docentes ocorre de forma reduzida e, quando ocorre, é bem gerida pela atual organização, como comprovado a seguir.

Para aprofundar essa questão, uma pergunta aberta trouxe o seguinte questionamento: “como os professores e a gestão se organizam em caso de faltas de docentes?”. Todos os respondentes indicaram que, em casos de necessidade, a professora eventual supre a demanda. Ademais, a fala da professora 4D destacou o compromisso docente, relatando que é costume sempre avisar em caso de falta. A professora 8D acrescenta um ponto relevante: “*As faltas dos docentes, ocorrem eventualmente, e a escola consegue lidar muito bem, seja com a professora eventual ou com o auxílio de outros profissionais da escola*” (8D, Respostas ao questionário, 2024).

Essas colocações revelam a importância do planejamento e do diálogo entre as profissionais, especialmente para lidar com questões como o absenteísmo, particularmente em casos de faltas imprevisíveis. A organização demonstrada pela instituição, ao ter mecanismos para suprir as faltas, reflete um comprometimento com a continuidade da aprendizagem dos alunos, independentemente das adversidades. Corroborando a discussão apresentada, a professora 10D reforça o entrelaçamento do planejamento em caso de ausência: “*A professora eventual assume a sala, realizando o planejamento de acordo com o combinado pela equipe do ano escolar*” (10D, Respostas ao questionário, 2024).

Assim sendo, as análises apresentadas validam as evidências utilizadas na composição do perfil da escola, tanto sobre o trabalho colaborativo quanto no que tange ao foco no cumprimento do planejamento para assegurar a continuidade das aulas. Visando detalhar como esse planejamento e trabalho ocorrem, foi elaborada uma questão fechada que solicitava: “Marque as opções que julgar pertinentes em relação à forma como o planejamento é realizado, pelos docentes”. Foram elencadas nove opções de sistematização do planejamento na escola, considerando a periodicidade e se a sua execução ocorre individualmente ou em parcerias, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Ações pertinentes de concretização do planejamento escolar

Marque as opções que julgar pertinentes em relação a forma como o planejamento é realizado, pelos docentes:	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Semanalmente	10	2
Colaborativa, por ano escolar.	10	1
Bimestralmente	5	1
Anualmente	4	1
Diariamente	3	1
Individual	2	0
Em dupla	0	1
Colaborativa, com toda equipe docente.	0	1
Não realizam planejamento.	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A equipe gestora e as docentes apresentaram unanimidade quanto ao planejamento semanal, evidenciando uma prática consolidada na escola voltada para a continuidade do que foi desenvolvido na semana anterior. Além disso, as docentes indicaram a prática de planejamento colaborativo por ano escolar, caracterizada pelo desenvolvimento conjunto das atividades semanais e pela seleção dos materiais necessários. A gestora 1G destacou essa prática como essencial. A gestora 2G foi a única a apontar um planejamento colaborativo com toda a equipe, sugerindo que esta não é uma prática comum à escola. Essa percepção diverge das apontadas pelas docentes, como observado anteriormente, o que pode ser atribuído às múltiplas demandas administrativas e financeiras enfrentadas pela gestora. Isso sugere a necessidade de melhorar e integrar o planejamento colaborativo entre a equipe, com uma participação conjunta da gestão pedagógica e dos docentes.

O planejamento colaborativo por ano escolar não apenas fortalece a comunicação e colaboração entre os professores, mas, também, promove uma visão compartilhada dos objetivos educacionais e das estratégias pedagógicas a serem implementadas, resultando em uma experiência de aprendizagem mais integrada e significativa para os alunos. Adicionalmente, na prática, “a ajuda mútua e o trabalho conjunto entre colegas podem fomentar o surgimento de sentimentos de maior eficácia entre os docentes e, conseqüentemente, de menores percepções de dificuldade do seu trabalho” (Lima; Fialho, 2015, p. 49).

A opção “não realiza planejamento” não obteve marcação, evidenciando que o planejamento é uma parte integrante do cotidiano da instituição. Além disso, o planejamento bimestral recebeu uma votação significativa, com uma gestora e cinco

das professoras indicando sua realização. Isso aponta que o planejamento na instituição ocorre de duas formas principais: bimestralmente e semanalmente, alinhado às respostas à questão aberta à equipe gestora que questionou: “De qual maneira a equipe gestora propõe o planejamento pedagógico para os docentes?”, em que houve consenso em torno do planejamento bimestral. A gestora 2G aprofundou sua resposta, refletindo sobre a importância do processo contínuo do planejamento, ao afirmar:

Na vida tudo tem que ser planejado é feito anualmente, bimestral, mensalmente e por fim diariamente. Temos que planejar para termos êxito em nossas áreas de trabalho. Lógico que as vezes no nosso dia a dia temos que refazer alguma coisa por demandas que ocorrem (2G, Respostas ao questionário, 2024).

A fala da gestora ressoa o que é defendido por Coelho e Linhares (2008, p. 4) ao destacarem que o papel de liderança em escolas eficazes inclui “[...] apoiar o estabelecimento com objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores, de modo a auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realizem adequadamente o seu trabalho”. Essa abordagem demonstra como a confecção de um planejamento atento ao contexto da instituição e realizado de forma colaborativa pode influenciar positivamente o desempenho geral da equipe escolar, como a exemplificada pela gestora 2G.

Para finalizar, ressalta-se a importância de compreender de que modo se dá o trabalho colaborativo docente na instituição. A questão: “A efetivação do trabalho colaborativo envolve ações específicas. Na presente instituição, na sua opinião, quais ações ocorrem, marque todas que julgar cabível”, ofereceu oito possibilidades de marcação de assertivas e uma opção que permite descrever alguma ação não contemplada. Os dados dessa questão são apresentados na Quadro 17 e serão discutidos a seguir.

Quadro 17 - Ações de efetivação do trabalho colaborativo

A efetivação do trabalho colaborativo envolve ações específicas. Na presente instituição, na sua opinião, quais ações ocorrem, marque todas que julgar cabível:	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes no mesmo ano escolar.	9	1
Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em	8	2

A efetivação do trabalho colaborativo envolve ações específicas. Na presente instituição, na sua opinião, quais ações ocorrem, marque todas que julgar cabível:	Opinião Docente	Opinião Equipe gestora
outras turmas e níveis de ensino, do mesmo turno.		
Exploração de diferentes estratégias pedagógicas e boas práticas.	8	2
Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de aprendizagem dos alunos, como unidade escolar.	4	1
Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de comportamento, como unidade escolar.	4	1
Ações de otimização do tempo das reuniões.	4	0
Definição em grupo das metas de aprendizagem.	3	1
Não há.	1	0
Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outros turnos da escola.	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das dez docentes, apenas uma utilizou a opção de escrever uma ação não elencada, descrevendo a não efetivação do trabalho colaborativo na escola. Em contrapartida, nove apontaram que a efetivação do trabalho colaborativo se dá por “conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes no mesmo ano escolar”. Considerando os dados apresentados, observa-se que a maioria percebe a efetivação do trabalho colaborativo na escola. Isso sugere um ambiente em que há uma comunicação e interação entre os professores que compartilham o mesmo grupo de alunos, o que pode promover uma maior integração das práticas pedagógicas e um suporte mútuo no desenvolvimento das atividades escolares.

Além disso, oito apontaram as “conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outras turmas e níveis de ensino, do mesmo turno”, além da “exploração de diferentes estratégias pedagógicas e boas práticas”, sendo estas ações comuns na instituição. Essas práticas indicam que há uma colaboração entre professores de diferentes áreas e níveis de ensino dentro da escola, o que enriquece a troca de experiências e o compartilhamento de métodos eficazes de ensino.

Em suma, os dados refletem um cenário onde há uma valorização e implementação de práticas colaborativas na instituição, mas, também, apontam para oportunidades de expansão e aprimoramento dessas práticas, por meio de diálogo e debate entre toda a equipe escolar. Esses pontos emergem das respostas das docentes, evidenciando a necessidade de um ambiente escolar mais integrado e eficaz para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Na equipe gestora, dentre os oito itens analisados, apenas dois foram unanimemente destacados como práticas comuns: as trocas constantes entre as docentes do mesmo turno e a exploração de diferentes estratégias pedagógicas. Os demais itens apresentam divergências significativas.

Interessante notar que o item “conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outros turnos da escola” não recebeu nenhuma marcação por parte das respondentes. Esse dado reforça a percepção de que, na instituição, há uma quebra nas articulações de ideias entre os turnos. Esse fenômeno é facilitado pelo fato de muitas profissionais atuarem em turnos diferentes e, portanto, não se encontrarem no cotidiano escolar. Um dos motivos para que o turno da manhã, composto por apenas professoras efetivas com tempo de casa e convivência, tenha trocas mais constantes é a afinidade desenvolvida ao longo do tempo de convivência, assim como uma articulação de trabalho consolidada.

Na instituição, as profissionais escolhem seu turno e ano de atuação de acordo com uma lista baseada no tempo de serviço na escola, o que permite continuidade do trabalho e da equipe. No entanto, no turno da tarde, que tem um menor número de profissionais efetivos, tanto no período analisado quanto no presente, a rotatividade de profissionais interfere no enraizamento da cultura de trabalho colaborativo.

Para permitir uma coleta de dados que leve à compreensão da escola para além das questões elencadas nos questionários, foi solicitada a opinião da equipe: “Espaço aberto para considerações adicionais que julgar relevantes como fatores que podem ter auxiliado os bons resultados da instituição nas avaliações externas, no período de 2015 a 2019, e que não foram contemplados no questionário”. Por se tratar de dar voz aos atores da escola, todas as falas foram transcritas, sendo apresentadas conforme a devolutiva dos questionários, não representando hierarquicamente a relevância da opinião. Essas opiniões são apresentadas no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Fatores relevantes que contribuíram para o bom êxito da escola nas avaliações externas e que não foram contempladas no questionário (2015-2019)

Profissional:	Opinião:
1D	Algumas práticas, consideradas atualmente irrelevantes, como o ditado semanal, por exemplo. E a mistura de métodos, deixando que o docente escolha as práticas que melhor se adequem ao seu ensino e ao aprendizado dos alunos.
2D	Penso que o trabalho em equipe/colaborativo e as análises dos resultados, já citado, foram de fundamental importância para os bons resultados nas avaliações externas.
3D	O comprometimento do corpo docente, com apoio das famílias, diante ações que levam a efetiva ação ensino- aprendizagem, no período 2015 - 2019, foram fatores primordiais para bons resultados nas avaliações externas da escola como um todo.
4D	Reforço a importância da coletividade no planejamento e prática docente, comprometimento dos profissionais e famílias, clima harmonioso entre comunidade escolar.
5D	Comprometimento da equipe pedagógica, maior e melhor participação da família.
6D	Compromisso da equipe pedagógica e participação da família.
7D	O trabalho e comprometimento dos professores em relação a aprendizagem dos alunos.
8D	Um corpo docente preparado e dedicado.
9D	Trabalho com a participação de todos.
10D	Trabalho realizado em equipe, por todos os anos de escolaridade, dando continuidade a aprendizagem, sem julgamentos ou méritos, reconhecimento da importância de todos os docentes, com a valorização de que todos têm algo a contribuir. O respeito ao trabalho realizado no ano anterior, reconhecendo que cada um tem seus métodos de ensino e empenho no trabalho realizado. Trabalhar em equipe pode ser desafiador, e cada pessoa tem seu próprio estilo de liderança e abordagem para colaborar.
1G	A E. E. Professor José Eutrópio realiza um bom trabalho, mas penso que poderia ser muito melhor. A equipe de professores com a qual trabalho é muito comprometida. Mas falta ainda trocas de experiências entre as equipes dos dois turnos, para que as ações sejam realmente realizadas por todos os envolvidos. Os nossos resultados são frutos de um trabalho contínuo de intervenções realizados pelas professoras
2G	Na nossa escola sempre foi importante a união da ESCOLA E FAMÍLIA. TENTAR O IMPOSSÍVEL QUE ESSA PARCERIA CONTINUA. FAMÍLIA E ESCOLA JUNTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E ALUNOS FELIZES.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As opiniões expressas pelas profissionais da instituição revelam aspectos essenciais para o êxito da escola nas avaliações externas entre 2015 e 2019. Nota-se uma ênfase significativa na importância do trabalho colaborativo entre os docentes, destacando a troca constante de ideias e práticas como fundamental para melhorar o ensino.

Além disso, a participação ativa das famílias é citada repetidamente como um fator decisivo. Os profissionais reconhecem que o envolvimento dos pais não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas, também, fortalece o suporte ao aprendizado dentro e fora da escola. Esse alinhamento entre escola e família é visto como crucial para criar um ambiente escolar positivo e para o sucesso acadêmico dos estudantes ao longo do tempo.

A eficiência escolar está intrinsecamente ligada à estratégias bem delineadas de planejamento, colaboração e organização. A prática de planejamento semanal e colaborativo assegura a continuidade do aprendizado, refletindo um compromisso profissional em promover uma educação de qualidade. A troca de experiências entre docentes e a colaboração constante são fundamentais para um ambiente de trabalho enriquecedor e produtivo.

A gestão eficaz na organização, com soluções imediatas como a utilização de professores eventuais, demonstra a capacidade organizacional da instituição em manter a fluidez das atividades escolares. Por fim, a colaboração entre escola e família, destacada tanto por gestores quanto por docentes, é crucial para o sucesso escolar, evidenciando a importância de um trabalho conjunto e harmônico para alcançar resultados positivos nas avaliações externas.

3.3.5 Considerações sobre os dados dos questionários

A análise dos dados produzidos por meio dos questionários, apresentada neste capítulo, validou fatores mencionados na caracterização da Escola Estadual Professor José Eutrópio, expostos no capítulo 2, que apontam potencialidades que favorecem o seu bom desempenho nas avaliações externas. Inicialmente, destaca-se a composição de um quadro de profissionais com formação adequada em suas áreas de atuação e com experiência.

Além disso, é reconhecida a importância da atualização constante para o aprimoramento, que é efetivamente realizada pela maioria ao longo do ano. Esse aprimoramento refere-se à atualização de conhecimentos e habilidades em cursos de formação, o que demonstra compromisso com a valorização da educação como meio de transformação da realidade.

No quesito atuação da gestão escolar, nota-se o reconhecimento por parte do corpo docente nas ações administrativas e financeiras desenvolvidas. No entanto, a área pedagógica necessita de aprimoramento, embora tenha sido destacada a relevância da presença e atuação da gestão pedagógica para a composição do bom clima escolar na instituição. Esse apontamento pode ser justificado pela necessidade de comunicação mais ativa com o grupo, mesmo que as regras da escola sejam claras, como indicado nas respostas apresentadas. Além disso, com a mudança de supervisora no turno da tarde, que, ao longo do tempo, se integrará à cultura da instituição, entende-se como ainda mais necessárias as trocas pedagógicas entre o coletivo docente em prol de um trabalho pedagógico de qualidade.

No cotidiano escolar, devido às demandas burocráticas e aos prazos, algumas ações são tomadas com maior participação de alguns grupos em detrimento de outros, fato descrito pelos dados do questionário. Enquanto cinco docentes identificaram a existência de uma gestão participativa e quatro afirmam a presença de uma gestão democrática, dois docentes apontam a ausência da gestão democrática, e uma docente considera a gestão democrática inexistente. Assim, a comunicação entre a equipe pode estar correlacionada ao sentimento de participação na gestão ou à ausência desse sentimento de escuta ativa às suas colocações, ponto considerado para proposta de intervenção.

O claro reconhecimento do grupo às ações das professoras de uso da biblioteca valida a importância da leitura como uma mola propulsora para uma educação de qualidade. O encantamento pelo universo das palavras aprofunda o conhecimento de mundo, estimula a criticidade e a ação de aprimoramento de suas habilidades individuais. Dessa forma, o uso da biblioteca não se apresenta como um ponto de aprimoramento no PAE, por já está alinhado em uma dinâmica de sucesso na escola.

Pode-se concluir, ainda, que a escola não realiza um trabalho focado no êxito nas avaliações externas, como demonstrado por suas documentações e, principalmente, pelas falas dos docentes. As profissionais demonstraram preocupação com o aprendizado, destacando como ações fundamentais para o bom desempenho a aplicação de avaliação diagnóstica, a continuidade do planejamento, mesmo em casos de ausência. Além disso, sugerem o trabalho colaborativo por ano

escolar, de forma a propiciar trocas e aprimoramento diretamente relacionados à realidade dos alunos.

É importante destacar a relação direta com os pais, especialmente com os responsáveis por estudantes que apresentam lacunas em sua aprendizagem. Eles são convidados a irem à escola no intuito de formar uma parceria em prol do aprendizado centrado na individualidade do aluno. Esse aprendizado é prioritário e as profissionais desenvolvem mecanismos pedagógicos de intervenção na instituição, além de estabelecer parcerias com as famílias para abordar questões adjacentes. A família é a primeira formadora de atitudes favoráveis ao aprendizado, e a valorização da educação começa em casa, motivo pelo qual se apontou o nível socioeconômico dos alunos, não como determinante de sua capacidade, mas como recurso para acesso a bens e cultura.

A junção de diversos fatores, como conflitos, parceria entre família e escola, atuação docente, suporte familiar e percepção individual do ambiente, determina o clima escolar da instituição. Apesar de divergências nas colocações da equipe gestora e das docentes, o clima é majoritariamente satisfatório. As relações entre a equipe e alunos, mediados pela clareza das regras da escola, são indispensáveis para a harmonia apontada pelas respondentes. A sensação de segurança facilita o processo educacional, assim como o planejamento semanal, que aponta o empenho dos docentes no aprendizado dos estudantes.

As práticas de uma escola não são replicáveis em outra, pois a cultura da instituição é construída em seu cotidiano, sua realidade e seus atores. Uma escola eficaz constrói parcerias, valoriza seus profissionais, estimula o trabalho colaborativo, planeja e organiza suas ações, promovendo um grupo coeso.

A análise lança luz sobre fatores anteriormente apresentados nas documentações e corroborados pelas falas das profissionais, que reforçam a relevância do trabalho delas para os bons resultados da instituição. No entanto, reconhecem que a escola, sozinha, não alcança o sucesso educacional, a parceria com a família é fundamental. Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento da importância do aprofundamento da relação família e escola, potencializado por meio de ações que são apresentadas no PAE.

Além disso, foram evidenciadas fragilidades que demandam ações em esferas superiores, como o quantitativo de profissionais contratados no turno da

tarde, o que gera rotatividade e só pode ser sanado com efetivação de docentes. Outra questão é a desarticulação entre as profissionais dos turnos matutino e vespertino, resultado da dificuldade de contato cotidiano entre elas que, em geral, atuam em dois turnos e em instituições distintas. Entende-se que esse fator seria plenamente sanado com uma valorização profissional, por meio de um plano de carreira que possibilitasse uma atuação exclusiva. Entretanto, diante do entendimento acerca da importância da interação entre os turnos e da impossibilidade de dedicação exclusiva, o uso das reuniões de Módulo II, mais direcionado, se apresenta como uma ação gestora que pode aprimorar a articulação os docentes, assim como o grupo de informes, conforme ação descrita no capítulo seguinte deste trabalho.

Portanto, o questionário aqui apresentado e analisado permitiu aprofundar as informações sobre a contextualização da instituição, conhecer a visão das profissionais da escola, validar dados apresentados anteriormente e trouxe luz a outros que não haviam sido contemplados. Além disso, é por meio do questionário e das análises feitas que se baseiam as ações que compõem Plano de Ação Educacional, apresentado no capítulo a seguir e que busca aprimorar as práticas da instituição.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: AÇÕES DE APRIMORAMENTO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ EUTRÓPIO

Este capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional como proposta de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da instituição objeto desta pesquisa. O PAE foi elaborado com base nas informações da pesquisa, motivada pela importância de compreender os fatores que levaram a escola a obter bom desempenho nas avaliações externas no período de 2015 a 2019.

Esse entendimento foi essencial para conhecer a escola e se apropriar das ações que possibilitaram tal êxito. Afinal, cada escola é única e possui uma cultura educacional própria, construída em seu cotidiano pelas pessoas que a compõem. Essa cultura inclui sua estrutura interna e externa, os professores, as famílias, a relação entre família e escola, o contexto que a circunda, entre outros fatores que contribuem para a construção e percepção do clima escolar, favorecendo um ambiente propício e estimulante para o aprendizado.

Ao longo da análise dos dados produzidos pela pesquisa sobre a instituição, foram destacados como pontos fortes a formação de todos os docentes em nível superior e o baixo índice de absenteísmo dos profissionais. Os documentos demonstram que a equipe docente trabalha com afinco e que as docentes efetivas, devido ao tempo de convivência, têm o hábito de atuar de forma coletiva, em prol de uma educação de maior qualidade para os estudantes. Evidenciou-se um trabalho voltado para a aprendizagem dos alunos, com intervenções individualizadas integradas ao cotidiano escolar.

Outro ponto positivo é o reconhecimento das docentes em relação ao trabalho da gestão escolar nos setores administrativos e financeiros, além da boa avaliação externa da gestora em seus PGDIs. As docentes mencionaram que, em muitos momentos, sentem o apoio da gestão durante as reuniões com familiares e que buscam formar parceria com as famílias no cotidiano. Além disso, destacou-se o trabalho desenvolvido no uso da biblioteca. Os documentos e as observações das profissionais apontaram uma escola com um bom clima escolar e um nível socioeconômico dos discentes que possibilita a aquisição de bens de consumo que auxiliam na aprendizagem. Também foram destacados os projetos descritos e todo esse contexto culmina em bons resultados nas avaliações externas.

Apesar de todos os pontos positivos, qualquer ambiente pode ser aprimorado quando se observa atentamente suas fragilidades. Entre essas, destaca-se a necessidade de um trabalho coletivo e integrado que envolva todos os turnos da instituição. Ressalta-se a importância de um acompanhamento mais sistemático da gestão pedagógica em relação às ações desenvolvidas, além de uma comunicação mais clara, que possibilite uma maior participação da equipe nas atividades da instituição.

Adicionalmente, é necessário aprimorar a ação pedagógica, adaptando-se à realidade escolar vigente, por meio de trocas e formações na escola, utilizando de forma mais assertiva o tempo do Módulo II. Uma lacuna identificada, por meio do questionário, foi a falta de uso consciente de tecnologias no aprendizado dos alunos, como a utilização mais sistemática da sala de informática. É fundamental incorporar esses recursos, que fazem parte da vida dos alunos fora da escola, de maneira a promover uma aprendizagem mais envolvente. Isso já foi comprovado na instituição com o uso da televisão para apresentar vídeos que complementam os temas estudados e contemplam competências e habilidades relativas ao uso da tecnologia em práticas sociais.

Por fim, embora exista uma relação entre família e escola, é necessário aprofundar essa interação para fortalecer e expandir a parceria. Assim, o presente plano de ação é destinado a um ambiente que já possui uma estruturação que alcançou bons resultados nas avaliações externas e visa aprimorar e reforçar ações existentes na instituição, visando a melhoria contínua da escola. A elaboração do PAE considera, além da análise realizada, as respostas à questão aberta do questionário: “Quais sugestões você daria para compor um plano de ações educacionais de aprimoramento na instituição escolar, com o objetivo de promover uma educação de excelência para os alunos?”

Dessa forma, o questionário, além de fornecer informações sobre a contextualização da instituição, tem como objetivo dar voz aos seus atores. Baseando-se em suas respostas, o questionário destacou e aprofundou os pontos que, na análise, surgiram como fragilidades da instituição, ampliando-os para a construção do PAE. Por meio dessa coleta de opiniões, apresenta-se a visão das profissionais da escola sobre as ações necessárias para o aprimoramento do ensino, beneficiando tanto os alunos quanto as profissionais da instituição. As sugestões das

profissionais sobre o que deveria compor o PAE são expostas, na íntegra, no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 - Sugestões das profissionais da E. E. Professor José Eutrópio para compor o plano de ações educacionais de aprimoramento

Profissional:	Sugestões:
1D	Intervenção a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. <u>Menos interferências externas no planejamento do docente. Como as diversas avaliações do CAE, por exemplo.</u>
2D	Acredito que nossa escola sempre está fazendo o possível para atender da melhor forma os nossos alunos e comunidade escolar. <u>Mas ter o reforço depois do horário</u> , palestras com diferentes temas para pais e alunos, projetos para trabalhar o eu e o outro e etc, contribuiria ainda mais para uma educação de excelência para os nossos alunos.
3D	<u>Adequar para que o reforço escolar, externo à sala de aula, ocorra efetivamente sem interrupções, sendo prioridade o atendimento individual dos alunos com defasagem na aprendizagem.</u>
4D	Estimular a troca de experiências exitosas entre os professores. Buscar profissionais de diferentes áreas que possam trazer maiores informações às famílias e profissionais da educação sobre temas importantes da sociedade e área da educação.
5D	Utilizar mais recursos tecnológicos, como a sala de informática e o projeto aluno nota 10, visando incentivar e valorizar as conquistas dos alunos.
6D	Utilizar mais recursos tecnológicos, como a sala de informática e o projeto aluno nota 10 para incentivar e valorizar as conquistas dos alunos.
7D	A comunidade escolar se organizar para que a fala seja única em relação a algumas práticas pedagógicas e de gestão.
8D	O auxílio direto aos novos profissionais os orientando e direcionando, uma gestão que respalde e apoie os profissionais da escola.
9D	<u>O Estado cobrar mais participação da família. Hoje as crianças vão à escola, porém não estudam em casa.</u>
10D	<u>Valorização dos professores, pois implementar um plano de ação requer tempo, comprometimento e colaboração e, em sua maioria, esses profissionais precisam dobrar sua jornada de trabalho.</u>
1G	Avaliação da situação atual: realizar uma avaliação abrangente da escola para identificar com a equipe áreas de melhoria. Definir algumas metas de forma mais clara entre todos os anos de escolaridade. Formação continuada dos professores: oferecer trocas entre os turnos.
2G	Hoje em dia estamos lidando com famílias bem diversificada. Importante a realização e mais encontros com as famílias mostrando como é importante o aprendizado das nossas crianças, a importância de ter um ensino de qualidade. Nossa escola sempre teve a presença da família, mas venho observando essas famílias estão se distanciando da escola por causa de trabalho. FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA IMPORTANTE.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As colocações das profissionais são fundamentais para desenvolver um PAE que vá ao encontro dos anseios do grupo e das análises realizadas ao longo da

dissertação. Infelizmente, algumas dessas colocações, sublinhadas no Quadro 19, apesar de serem importantes, carecem da atuação de uma esfera superior, sobre a qual não é possível direcionar ações de forma efetiva. Mas, para dar vazão a essas colocações, serão descritas as ações a elas relacionadas e as possíveis formas para saná-las.

A profissional 2D apontou sobre a necessidade de manter o reforço em horário complementar ao das aulas, deixando registrada a necessidade do reforço escolar para os alunos em defasagem, de forma contínua. A escola, como descrito no capítulo 2 deste trabalho, foi contemplada no segundo semestre de 2023 com o reforço em contraturno, porém, no ano de 2024, ele não foi implantado. Essa ação depende da liberação da Secretaria de Educação, que encaminha a listagem de alunos com baixo rendimento no Simave para a composição das turmas de reforço. Como a escola realiza recuperações paralelas e bimestrais, o índice de alunos abaixo da média é pequeno. Essa ação poderia ser considerada um padrão para todas as instituições educacionais, proporcionando uma abordagem eficaz para abordar as lacunas de aprendizagem.

Em relação à atuação do Estado com cobrança às famílias sobre o acompanhamento escolar, descrita pela profissional 9D, a legislação prevê a obrigatoriedade da matrícula e frequência e, em determinados casos, o encaminhamento do estudante ao conselho tutelar. Contudo, não há uma forma legal de exigir a execução do papel de acompanhamento e fortalecimento das ações desenvolvidas em sala de aula.

No que diz respeito às intervenções externas, como as avaliações, descrita pela profissional 1D, o presente estudo destaca sua significância no processo de monitoramento e no desenvolvimento de políticas públicas que visam oferecer uma educação de qualidade. O que gera caos nas escolas é a falta de um cronograma anual sobre as datas de suas aplicações, muitas vezes gerando desconforto com uma demanda *top-down*, quando a esfera superior emite uma diretriz que deve ser cumprida por ser subordinados sem levar em consideração o momento em que será aplicada.

Para melhor compreensão desse fato, as avaliações intermediárias do Simave foram disponibilizadas em 17/06/2024, com data de aplicação até 28/06/2024 e lançamento no sistema até 02/07/2024. Já as avaliações do programa federal

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), implementado em 2024, foram disponibilizadas em 17/06/2024, com data de aplicação e lançamento no sistema até 09/08/2024. Nota-se uma sobreposição de datas nas avaliações externas, sendo relevante apontar que o calendário escolar define o término do 2º bimestre, em 03/07/2024. Com essas datas tão próximas, juntamente com as avaliações bimestrais das instituições, surge a reflexão: será que os resultados refletem a realidade ou são influenciados pela exaustão causada por tantas avaliações em período tão curto?

Em julho, há o período de férias, o que gera um desgaste nos docentes, nos alunos e em toda a equipe gestora responsável por providenciar as avaliações, alocar docentes nos aplicativos, monitorar e dar suporte à equipe. Dessa forma, seria importante disponibilizar um cronograma anual das datas de aplicações das avaliações. Além disso, é relevante que os sistemas de monitoramento federal e estadual façam um espaçamento adequado entre as avaliações para evitar que se tornem exaustivas. Com as datas antecipadamente definidas, as escolas poderão se organizar melhor e planejar as avaliações internas de forma mais harmônicas.

É fundamental a execução das avaliações externas para monitorar e propiciar políticas públicas que elevem a qualidade da educação. No entanto, a fala da 10D em relação a um Plano Educacional, destaca a *“valorização dos professores, pois implementar um plano de ação requer tempo, comprometimento e colaboração. E em sua maioria, estes profissionais precisam dobrar sua jornada de trabalho”*. Nota-se que as avaliações externas não consideram essa valorização dos docentes. Não há uma abordagem colaborativa que envolva os professores e lhes ofereça tempo suficiente para avaliar e apurar os dados de maneira adequada.

Diante da demanda exemplificada, os profissionais ficam sobrecarregados com atividades que nem sempre resultam em melhorias efetivas. Assim, retomase a sugestão anterior de definir um calendário para as avaliações federais e estaduais que evite sobreposição, preferencialmente disponibilizado no início do ano. Isso permitiria uma melhor organização interna e uma apropriação mais eficaz das habilidades avaliadas e dados coletados. Essa questão foi levantada no conselho de classe do 1º bimestre, em que as profissionais da escola expuseram essa questão a representante do Gide presente, mas, até o momento, não houve retorno. Além disso, a dissertação faz parte do Projeto Trilhas, da SEEMG, que

visa o aprimoramento profissional de servidores efetivos e que, para ser realizada, necessitou de autorização e será posteriormente encaminhada à SE, ficando registrado esse fato.

Em relação à valorização que permita a diminuição de jornada de trabalho, como a necessidade de duplicação de turno, é necessário um aumento na valorização financeira. Infelizmente, a implantação de um piso nacional não foi capaz de suprir essa necessidade, devido a interpretações que levam a maioria dos profissionais a receber um valor proporcional e não o piso base. Além disso, planos de carreira obsoletos e desmotivadores interferem no contexto. Segundo Brasil (2014c, p. 53), “os profissionais do magistério com escolaridade superior ou mais e os demais profissionais com a mesma escolaridade existe uma defasagem de 57%”. A meta 17 do PNE (2014-2024) é a valorização do magistério por meio do equiparamento do rendimento médio dos docentes aos demais profissionais com o mesmo nível de formação (Brasil, 2014b). Fica a esperança de sua concretização.

Dentro da colocação sobre valorização do profissional, dando voz às suas colocações e propiciando o sentimento de pertencimento, as intervenções propostas para a instituição se pautam no Quadro 19 e em minha análise diante os dados coletados, com as exceções já explicitadas. Na seção seguinte, são detalhados os passos e recomendações.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Esta seção apresenta a proposta inicial de intervenção a ser submetida à comunidade escolar para apreciação e aprimoramento antes de sua implementação. Esse PAE abrange as recomendações dos docentes e da equipe gestora, entrelaçando suas colocações. Como aponta Alarcão (2001, p. 21): “fruto da consciência da especificidade de cada escola na ecologia da sua comunidade interna e externa, assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo”.

O PAE almeja auxiliar a equipe gestora na condução de um processo que necessita de sua liderança, envolvendo a equipe com as melhorias da escola. Sendo a diretora o elo entre os turnos e exercendo função de dedicação exclusiva, ela tem

a capacidade de envolver o grupo, motivar e incentivar a comunidade escolar, além de dar o exemplo ao implementar novas ações de aprimoramento nas práticas de gestão pedagógica.

Além disso, a direção deve mediar as ações da supervisora escolar, atuando em conjunto para que as informações e orientações sejam transmitidas de forma clara, com prazos definidos e ações coletivas bem estabelecidas, promovendo uma integração eficaz entre todas as partes envolvidas. O objetivo é criar uma escola que caminha em uníssono, respeitando as individualidades, mas guiada por planos e metas claras.

A mediação, o acompanhamento e a valorização dos profissionais da escola pela equipe gestora também devem ser compreendidos como fundamentais para a consolidação das ações. Essas ações, permeadas por incentivo e reguladas por trocas conjuntas e conhecimento claro dos objetivos da escola, resultam em melhores formas de trabalho. Isso é especialmente relevante para as profissionais que iniciarem sua atuação na escola, seja como docentes contratadas ou novas efetivas, facilitando a incorporação do modo de ser da instituição.

Com esse intuito, são apresentadas, no Quadro 20, as proposições que se mostram pertinentes e aplicáveis.

Quadro 20 - Proposta de Plano de Ação Educacional (2025)

Ação estratégica propostas	Objetivo da ação	Mês de execução da ação	Responsável pela ação	Local e recursos necessários
1º Apresentar o PAE aos profissionais efetivos da escola	Apresentar o PAE aos profissionais da escola e promover a discussão para seu aprimoramento.	Dia escolar do princípio do ano	Equipe gestora e a proponente do PAE	Na escola. TV <i>Smart</i> , pendrive e tempo reservado para a reunião.
2º Apresentar a equipe, o PPP e o currículo do estado por ano, planejar por ano escolar	Apresentar a equipe, o PPP e o currículo estadual por ano de escolaridade aos profissionais da escola.	Primeira reunião de Módulo II (após as contratações) e uma vez por mês ter um Módulo II voltado ao planejamento e visitar ao currículo	Equipe gestora e professoras efetivas	Na escola. Disponibilização do PPP, do currículo do estado vigente e tempo reservado para a reunião.
3º Criar grupo de informes	Possibilitar comunicação clara, objetiva e comum ao grupo.	Na primeira reunião de Módulo II e com atualização ao longo do ano	Equipe gestora	Na escola. Wi-fi institucional, aplicativo <i>WhatsApp</i> e o contato da equipe de 2025.
4º Apresentar o PAE a todos profissionais	Apresentar o PAE final aos profissionais da escola.	Segunda reunião de Módulo II (após as contratações)	Equipe gestora e a proponente do PAE	Na escola. TV <i>Smart</i> , pendrive e tempo reservado para a reunião.
5º Averiguar nível de leitura dos alunos	Planejar a averiguação do nível de leitura dos alunos, visando analisar e (re)planejar ações a partir do nível de leitura e aprimorar a gestão pedagógica.	A definir	Equipe gestora	Na escola. Textos base selecionados de acordo com o ano escolar e tempo reservado para a reunião.
6º Propor palestras temáticas aos familiares e definir os temas para palestras	Propor e definir temas relevantes a serem abordados com as famílias dos estudantes.	Março	Equipe gestora e professores	Na escola. Bilhete aos pais e responsáveis com sugestão de temas para escolha. Selecionar palestras ou vídeos temáticos e tempo reservado para a reunião.

Ação estratégica propostas	Objetivo da ação	Mês de execução da ação	Responsável pela ação	Local e recursos necessários
7º Definir calendário de uso da sala de informática e formação	Definir datas de uso da sala de informática e formação para uso da sala de informática.	Março	Equipe gestora e professores	Na escola. Sala de informática, calendário e tempo reservado para a reunião.
8º Formação continuada dos professores	Definir temas relevantes aos integrantes do grupo para formações continuadas na escola.	Inicia em março, estendendo ao longo do ano, uma vez por mês	Equipe gestora e professores	Na escola. Sala de informática, TV <i>Smart</i> , pen-drive, plataformas AVAMEC e Nova Escola. Tempo reservado para a reunião.
9º Apresentar o projeto Aluno Nota 10	Apresentar e submeter à votação o retorno da implementação do projeto "Aluno Nota 10"	Abril- sempre ao término dos bimestres	Equipe gestora e professores	Na escola. Arquivo aluno nota 10. Tempo reservado para a reunião.
10º Definir intervenções nos alunos do 1º ano	Definir intervenções para suprir lacunas de aprendizagens dos alunos do 1º ano, visando consolidar a alfabetização	Agosto	Equipe gestora, a professora do uso da biblioteca e a professora eventual.	Na escola. Tempo reservado para a reunião.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação à execução da ação, vale ressaltar que não há uma data específica prevista, uma vez que o calendário escolar vigente para 2025 ainda não está disponível. É importante destacar que a reunião de Módulo II faz parte da carga horária dos docentes e ocorre semanalmente, às terças-feiras, com duração de 2 horas, no período da noite na escola. Portanto, foi determinado apenas o mês para a execução da ação, sem especificar qual reunião será utilizada, devido ao tempo necessário para cumprir outras demandas administrativas e pedagógicas.

Sugere-se que duas reuniões mensais sejam dedicadas à implementação do PAE: uma para a formação continuada e outra para a troca de planejamento entre as profissionais da instituição, revisitando o currículo e analisando os planejamentos de forma crítica e assertiva. Para evitar sobrecarga, recomenda-se, também, a divisão das ações entre os membros da equipe gestora. Com quatro gestoras, a divisão das ações de modo que cada gestora assuma duas ações facilita a partilha das responsabilidades e a organização da execução da proposta. Além disso, a proponente do PAE ficará à disposição para auxiliar nesse processo.

Cabe esclarecer que as ações propostas são sugestões que visam sanar fragilidades no âmbito da gestão pedagógica, fortalecendo essa gestão por meio de um trabalho conjunto com o grupo, abordando tanto o aprendizado quanto as dificuldades por eles identificadas. Além disso, o planejamento conjunto fortalece a equipe e alinha ações em prol de uma educação de qualidade. Com o objetivo de fortalecer a gestão pedagógica, as ações do PAE são agrupadas, incluindo o conhecimento do PPP e do currículo por ano de escolaridade. O plano também prevê a averiguação da fluência de leitura pela equipe gestora, a formação de professores e os momentos direcionados, como a sugestão de dedicar um Módulo II por mês para a realização de planejamento conjunto por ano de escolaridade, além de trocas de experiências com o grupo.

O fortalecimento da relação com os familiares precisa ser realizado para ir além de momentos de entrega de boletins e conversas sobre defasagens de aprendizagem, conforme previsto no PAE. O objetivo é construir laços com as famílias, trazendo temas relevantes e momentos prazerosos de reconhecimento das habilidades e competências dos alunos, ampliando a presença familiar na escola para promover maior troca e compartilhamento de saberes. Esse eixo é implementado por meio de ações como palestras com temas relacionados à

realidade da instituição em 2025, o reconhecimento da importância das famílias no processo de alfabetização e letramento do 1º ano e a participação das famílias no êxito dos alunos nota 10.

Essa última ação também reconhece diversas habilidades e cria um ambiente escolar que vai além das cobranças por apoio, destacando as conquistas dos estudantes em suas habilidades. Outras ações se mostram necessárias para beneficiar os estudantes, como a integração com as famílias, que tem um impacto positiva no aprendizado, pois, como apontam os estudiosos, o apoio familiar é fundamental no processo educacional. A utilização da sala de informática como uma ferramenta adicional para reforçar conteúdos já abordados e a formação continuada dos professores, focada na realidade da instituição, também trazem benefícios para a prática pedagógico e, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos.

No que diz respeito aos docentes, é necessário implementar as ações do PAE para promover uma maior articulação da equipe como uma unidade escolar, evitando a separação entre os turnos da manhã e da tarde. Além disso, o uso do Módulo II para formações de aprimoramento é essencial. A integração das famílias também é vista como benéfica para os docentes, pois fortalece suas ações com os alunos ao estabelecer uma parceria com seus responsáveis, perpassando por uma comunicação clara e objetiva a toda a equipe. Essa comunicação, por meio do grupo de informes, permite a dissipação coletiva das informações, sem privilegiar um turno ou grupo específico. Todos esses fatores contribuem para reforçar o bom clima escolar, composto por variáveis já discutidas ao longo da dissertação, que estimulam o desenvolvimento de um ambiente de bem-estar.

Em síntese, a implementação do PAE precisa ser realizada para aprimorar a gestão pedagógica, envolvendo ações que beneficiarão docentes, famílias e alunos. Essas ações, aliadas a uma comunicação mais clara e abrangente, contribuirão para que a escola, já com bons resultados, amplie suas ações em prol de uma educação de qualidade. Os detalhes dessas ações, quanto ao modo de implementação, são descritos a seguir.

Em relação aos passos para sua realização, a primeira ação será a apresentação do PAE aos profissionais da escola, atendendo ao apontamento da 1G sobre a necessidade de uma avaliação da situação atual. Essa apresentação será fundamental para sensibilizar a equipe para a implementação do PAE. Afinal, “a

educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda[...]” (Lück, 2009, p. 19). O Quadro 20 será utilizado na apresentação do PAE às professoras efetivas, mostrando as informações coletadas nos questionários e explicando as ações derivadas desses apontamentos, os quais vão ao encontro de pontos que demandam aprimoramento segundo a análise dos dados.

A apresentação deverá ser realizada nos dias escolares que antecedem o início das aulas, conforme o calendário escolar de 2025, que ainda será disponibilizado. A equipe responsável pela apresentação será composta pela proponente do PAE e pela equipe gestora, que também atuarão como mediadoras da discussão sobre a viabilidade do plano e o seu aprimoramento com as profissionais efetivas da instituição, que conhecem a sua cultura da escola, antes de apresentá-lo a toda a equipe que atuará em 2025. A apresentação será feita com slides e discussão em grupo. Os recursos necessários incluem a TV *Smart*, pen-drive e tempo reservado para a reunião.

Na primeira reunião coletiva de Módulo II, que ocorrerá após as contratações dos profissionais que comporão a equipe e os aprimoramentos do PAE, serão executadas a segunda e a terceira ação do PAE: a apresentação da equipe, do PPP, e do currículo do estado por ano de escolaridade. Essas ações são essenciais para a apropriação das documentações reguladoras da escola e do currículo implementado na rede estadual, além de permitir o reconhecimento dos integrantes da equipe escolar e suas funções. A reunião será realizada na escola, em local definido pela equipe gestora. A equipe gestora, juntamente com as docentes efetivas, serão responsáveis pela condução dessas ações. Cabe salientar que a apropriação do currículo deve ser uma ação constante. Por esse motivo, recomenda-se que uma reunião mensal do Módulo II seja direcionada ao planejamento coletivo e à apropriação do currículo estadual como norteador das práticas pedagógicas.

Durante a acolhida, será fornecida uma ficha com dados de contato para criação do grupo de informes, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Esse grupo terá como objetivo facilitar a comunicação e a disponibilização de informações entre a equipe gestora e as profissionais docentes, sendo destinado exclusivamente a este fim: postagem de documentos e informes. A equipe gestora será responsável por

criar e administrar o grupo. A ação precisa ser realizada para possibilitar que todos os integrantes da escola tenham acesso a informações relevantes de forma clara e eficaz, ao longo do ano. É recomendável que o envio das mensagens ocorra durante o período de funcionamento da instituição, sem custo para suas administradoras ao utilizarem o *Wi-fi* da escola.

Após a acolhida e criação do grupo de informes, é fundamental realizar uma contextualização da escola, com a apresentação de seu PPP e análise do currículo do estado. Para o cumprimento dessa ação, será necessário disponibilizar os arquivos dos documentos citados (currículo e PPP) por meio do grupo de informes, também sem custo adicional. Essa ação atende ao apontamento da 8D: “*O auxílio direto aos novos profissionais os orientando e direcionando, uma gestão que respalde e apoie os profissionais da escola*”. Também responde à proposta da 1G: “*Definir algumas metas de forma mais clara entre todos os anos de escolaridade. Oferece trocas entre os turnos*”, e da 4D: “*Estimular a troca de experiências exitosas entre os professores*”.

Como muitas profissionais atuam ou atuaram em outros anos escolares, tanto na escola quanto em outras instituições, isso favorece uma maior colaboração entre a equipe. Portanto, a definição de um momento específico para trocas e a exposição de dificuldades nas reuniões de Módulo II propiciará o desenvolvimento de uma comunidade escolar coesa. Isso vai ao encontro do apontamento da profissional 7D, que sugere que “*a fala seja única em relação a algumas práticas pedagógicas e de gestão*”.

Libâneo (2001, p. 27) embasa essa ação, ao afirmar que “as escolas precisam organizar-se para promover a mudança na compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas”. Quando um novo profissional chega, é fundamental que ele se aproprie dos documentos e da cultura da instituição, pois cada escola tem seu próprio contexto.

A apropriação e estudo do currículo requerem tempo. Por isso, é necessário respeitar um período de adaptação à instituição e à apropriação, pelo grupo, do currículo vigente proposto pelo Estado. A educação, sendo um ato intencional, tem “propósitos definidos para serem realizados em um tempo determinado, garantir o bom uso do tempo, dos recursos e a organização dos processos e competências é condição fundamental para promover os resultados esperados” (Lück, 2009, p. 47).

Assim, conforme as demandas do grupo, essa ação deve ser retomada em diversos momentos ao longo do ano letivo, podendo ultrapassar a sugestão de uma vez por mês, se necessário, sendo esse o aspecto da gestão pedagógica mais relevante na prática cotidiana. O recurso necessário será o tempo reservado para a reunião e o currículo do estado, complementado com os materiais didáticos pertinentes.

Na segunda reunião de Módulo II, realizada na escola, será cumprida a quarta ação do PAE, que consiste em sua apresentação a todos os membros da equipe. Essa ação é necessária para garantir que todos os profissionais da escola conheçam o PAE, promovendo uma integração e alinhamento das ações estabelecidas. A apresentação será conduzida pela equipe gestora e pela proponente do PAE, caso a equipe gestora concorde, utilizando slides para facilitar a compreensão. Os recursos necessários para a apresentação incluem a TV *Smart*, pen drive e o tempo reservado para a reunião.

Ainda na reunião de Módulo II, será discutida e planejada a quinta ação do PAE: a averiguação do nível de leitura dos alunos. Essa ação deve ser implementada pela equipe gestora, composta pela diretora, vice-diretora e as supervisoras pedagógicas. A realização dessa ação é fundamental para entender e discutir a realidade dos alunos e das professoras, por meio de um monitoramento da fluência de leitura dos estudantes. Essa iniciativa visa aprimorar a atuação da gestão pedagógica da instituição, retomando uma prática que anteriormente era realizada na escola pela supervisora do turno da tarde, antes mesmo de fazer parte das avaliações externas.

Durante a reunião, será debatida a forma de implementação dessa ação. Sugere-se uma divisão entre os membros da equipe gestora, com cada um responsável pela averiguação da leitura de quatro turmas, preferencialmente do mesmo ano escolar, para permitir comparativos adequados utilizando o mesmo texto padrão, de acordo com ano correspondente. Posteriormente, seria enriquecedor realizar uma reunião entre a gestora e os docentes para validar os dados coletados, relacionando-os ao cotidiano da sala de aula. É importante considerar que alguns alunos podem apresentar receio em momentos de tensão, como ao ler para uma figura de autoridade, o que pode prejudicar sua fluência. No entanto, à medida que essa ação se tornar rotineira, a interferência tende a diminuir.

Propõe-se que o acompanhamento seja realizado no início, meio e final do ano, ou semestralmente, em junho e dezembro. Dessa forma, será possível assegurar que a equipe pedagógica esteja ciente dos desafios relacionados à apropriação e consolidação da leitura pelos estudantes e docentes. A ação culminará na apresentação dos dados coletados, detalhando o quantitativo de alunos não leitores, leitores sem fluência e leitores fluentes, durante uma reunião de Módulo II. Esse momento permitirá compartilhar as informações com o grupo e buscar, em conjunto, soluções para sanar as lacunas no aprendizado básico da leitura. Fica como sugestão o agrupamento em dias e horários específicos de alunos pelo nível de fluência no intuito de desenvolver atividades pertinentes ao seu desenvolvimento.

Em março, durante reunião de Módulo II realizada na escola, a equipe gestora definirá a sexta ação do PAE: organizar palestras com diferentes temas para pais e alunos. Essa ação visa selecionar temas relevantes e sugerir palestrantes conhecidos pela equipe ou utilizar vídeos como suporte para debates e aprofundamento das temáticas, além de fortalecer as relações entre família e escola. Com o intuito de incentivar a participação dos familiares, será criado um bilhete com sugestões de temas previamente selecionados pela equipe, permitindo que se sintam contemplados na escolha e assegure que o tema selecionado seja relevante para todos os envolvidos. O bilhete será enviado por meio da agenda escolar, utilizada para comunicação cotidiano com os responsáveis.

Essa ação atende às recomendações da 2D, que sugeriu “palestras com diferentes temas para pais e alunos, projetos para trabalhar o eu e o outro e etc.”, e da 4D, que indica “buscar profissionais de diferentes áreas que possam trazer maiores informações às famílias e profissionais da educação sobre temas importantes da sociedade e área da educação”. A implementação dessa ação ocorrerá na escola e utilizará da TV Smart, wi-fi e palestrantes convidados. Os responsáveis por organizar a ação serão a equipe gestora e os professores. É importante que haja um período de reconhecimento das turmas pelas profissionais para que as palestras sejam relevantes para a comunidade escolar.

A frequência das palestras será determinada conforme a necessidade e disponibilidade, mas sugere-se que sejam realizadas bimestralmente e que se intercalem com as entregas de boletins. Dessa forma, os pais terão a oportunidade

de frequentar a escola mensalmente e se envolver com a comunidade escolar. As reuniões serão agendadas para os primeiros e últimos horários de aulas, com a presença de um professor regente e de, no mínimo, um representante da equipe gestora. Recomenda-se que haja uma rotatividade dos professores presentes, de modo que, ao longo do ano, todos possam participar de pelo menos um desses encontros.

A sétima ação a ser apresentada em março, durante uma reunião de Módulo II na escola, é a definição de um calendário de uso da sala de informática, solicitando o apoio do grupo. Essa ação, que implicará no uso do recurso presente na escola, a sala de informática, e será conduzida pela equipe gestora e professores. O objetivo é sistematizar o uso da sala de informática pelos docentes de referência para reforçar os conteúdos de forma mais dinâmica e próxima da realidade dos alunos. Como afirma Alarcão (2001, p. 21), “as novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local”. Isso foi sugerido pelas docentes 5D e 6D: “Utilizar mais recursos tecnológicos como a sala de informática”.

A implementação dessa ação deve ser acompanhada por uma formação continuada dos professores, iniciando, assim, a oitava ação. Essa formação será contextualizada na sala de informática, visando familiarizar toda a equipe com o seu funcionamento e capacitá-los para seu uso. A formação incluirá explicações sobre o uso dos computadores da sala de informática, os recursos disponíveis, como jogos que podem ser utilizados off-line, e instruções para conectar os computadores à internet. A equipe gestora será responsável por organizar e coordenar essa formação aos docentes. Sugere-se que haja parcerias entre a equipe, utilizando os recursos já disponíveis, como a professora eventual, a professora de uso da biblioteca e, se necessário, o suporte da equipe gestora (supervisora, diretora ou vice-diretora) para que, no decorrer da ação de uso da sala de informática, seja concretizada.

Esse suporte envolverá a logística necessária para o uso da sala de informática, como a abertura, preparação dos dispositivos e o acompanhamento das turmas nas primeiras sessões. Muitas profissionais enfrentam dificuldades em utilizar esse recurso, devido às exigências de preparação enquanto estão em sala de aula com os alunos. O suporte necessário será definido na execução da ação. Esse

planejamento visa assegurar que todos os professores estejam aptos a utilizar a sala de informática de maneira eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais integrado e moderno, sem custo adicional.

A formação continuada terá início em março e ocorrerá de forma prática, na capacitação do uso da sala de informática, sugerido pela 1G, e deverá ocorrer ao longo do ano. A equipe gestora, em conjunto com os professores, será responsável por conduzir essa ação de formação. É relevante questionar aos profissionais sobre os temas os quais desejam aprofundar seus conhecimentos. Como Alarcão (2001, p. 23) aponta, “como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas”.

Com base nos temas elencados pelos professores, a equipe gestora deverá fornecer material de suporte e buscar por cursos gratuitos, como os oferecidos pelas plataformas AVAMEC e Nova Escola, visando aprimorar a atuação profissional e pessoal dos docentes. Para isso, conta-se sempre com o apoio dos docentes que possuem domínio sobre o assunto ou que possam indicar cursos relevantes. A proponente do PAE se disponibiliza a apresentar os dados sobre as avaliações externas, caso seja do interesse do grupo. Além disso, a formação continuada será adaptada às necessidades e interesses dos professores da instituição e sua realidade, garantindo um desenvolvimento contínuo e relevante, com o uso da reunião de Módulo II, Tv Smart, pen-drive, sala de informática e palestrantes convidados.

Durante a reunião de Módulo II, em abril, que antecede o fechamento do bimestre, a equipe gestora e as professoras efetivas, que conhecem o projeto, apresentarão ao grupo docente a iniciativa “Aluno Nota 10”, que fazia parte da instituição, mas não foi retomada após a pandemia. A apresentação e votação, para que o projeto seja implementado novamente, ocorrerão na escola. Esse projeto, ponderado pelas profissionais 5D e 6D, visa incentivar e valorizar as conquistas dos alunos em aspectos cognitivos, físicos, socioemocionais, artísticas, entre outras.

Ressalta-se que os alunos contemplados se destacam em habilidades que vão além das coletadas por avaliações padrão. Considera-se, também, a subjetividade dos indivíduos com o intuito de dar ênfase às habilidades interpessoais na escola. Essas habilidades envolvem socialização, comunicação, competências

socioemocionais, trabalho em grupo, empenho, liderança, entre outras que, embora sejam observadas no cotidiano escolar, muitas vezes não são contempladas nas avaliações cognitivas tradicionais. É o olhar dos profissionais sobre a individualidade dos alunos e suas habilidades que permite reconhecer essas dimensões importantes. Os alunos que se destacam nos quesitos apresentados recebem na escola um diploma com o seu nome, reconhecendo seu destaque ao término de cada bimestre. Essa seleção envolve todos os profissionais e já é feita no conselho de classe. O diploma é um arquivo já existente que demanda preenchimento do nome do aluno, ação feita pela supervisora e professores no momento do registro do conselho de classe.

A implementação dessa nona ação propiciará mais encontros com as famílias, que serão convidados a participar da entrega do diploma que ocorre no início do turno, momento em que a equipe gestora chama aluno por aluno nominalmente para a entrega do certificado. Destaca-se a importância do aprendizado das crianças e de um ensino de qualidade, conforme sugerido pela 2G, “mais encontros com as famílias mostrando como é importante o aprendizado das nossas crianças, a importância de ter um ensino de qualidade”. Dourado, Oliveira e Santos (2007) enfatizam que pesquisas apontam a importância da participação das famílias na escola, seja em ações regulares ou em atividades com finalidades diversas. Essa ação não implicará em custos adicionais, utilizando os recursos já disponíveis na escola, e visa aproximar ainda mais a escola das famílias.

Durante uma reunião de Módulo II do mês de agosto, a equipe gestora, as professoras regentes dos 1º anos, a professora de uso da biblioteca e a professora eventual definirão as intervenções necessárias para os alunos do 1º ano, conforme a décima ação sugerida pela 1D: “Intervenção a partir do 1º ano do Ensino Fundamental”. Essa ação tem como objetivo suprir as lacunas de aprendizagem na consolidação do processo de alfabetização, facilitando o progresso acadêmico dos alunos selecionados. Considerando o conceito de alfabetização vigente segundo o Inep ([2023]), que identifica como características de uma criança alfabetizada ao término do 2º ano do Ensino Fundamental aqueles que:

Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas

e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores incipientes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar (Inep, [2023], recurso online).

O Inep ([2023]) complementa esse conceito com a expectativa de ampliação dessas habilidades na alfabetização inicial, incluindo práticas de leitura e escrita que ultrapassam as práticas escolares e que se estendem à vida social. Esse é o marco almejado. No entanto, para assegurar uma trajetória escolar que culmine na alfabetização, é necessário implementar estratégias para atender alunos que apresentam dificuldades desde o 1º ano. As dificuldades aqui apontadas se tratam de: identificação do que é letra e número, contagem e identificação dos números já trabalhados, reconhecimento do seu nome, segmentação fonológica, dentre outros no segundo semestre.

Embora os detalhes específicos das intervenções não possam ser descritos nesse momento, pois serão definidos com base na análise da realidade escolar realizada em agosto de 2025, são apontados como caminhos: agrupamentos em dupla por níveis diferenciados de aprendizado, estimulando a troca e aprendizado entre os pares, agrupamento em dias e horários específicos para trabalho diferenciado por dificuldade por meio de jogos pedagógicos e atividades diferenciadas. A abordagem será ajustada conforme as necessidades identificadas durante a reunião.

A definição das intervenções e sua execução ocorrerão na própria escola. A intervenção será iniciada após o retorno às aulas no 2º semestre. As atividades dessa ação incluirão estratégias para abordar as dificuldades dos alunos, utilizando recursos já disponíveis na escola e contará com o apoio direto da professora do uso da biblioteca e da professora eventual.

Essas profissionais serão responsáveis pela execução das atividades fora da sala de aula, que serão realizadas na biblioteca e na sala dos professores, nos momentos em que esses espaços não estiverem em uso. A ação de reforço no turno, conduzida pelas profissionais mencionadas, já é comum na escola em outros anos escolares.

No entanto, a proposta é interessante pois, se as lacunas do 1º ano forem sanadas, o aluno terá uma trajetória escolar mais bem-sucedida. Esse planejamento assegura que todos os envolvidos estejam cientes das necessidades dos alunos e colaborem para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Além disso, sugere-se uma reunião anterior à execução da ação, com os familiares dos alunos selecionados, com o intuito de sensibilizá-los sobre as necessidades de acompanhamento e apoio a esses alunos.

Uma questão a ser aprimorada, segundo respostas da 7D ao questionário, ao apontar a necessidade de uma fala única em relação a algumas práticas pedagógicas e de gestão e, também, da 8D, seria o auxílio direto aos novos profissionais orientando-os e direcionando para uma gestão que respalde e apoie os profissionais da escola, o que perpassa uma comunicação clara. Com a realização de reuniões que incluam momentos de troca de ideias e a criação de um grupo de *WhatsApp* exclusivo para informes da equipe gestora, essa questão pode ser sanada gradualmente no cotidiano.

A avaliação das ações se dará ao longo dos encontros de Módulo II, momento em que a equipe deve ser levada a refletir se as ações estão gerando resultado ou se é necessário um replanejamento diante a realidade do ano de aplicação. O objetivo principal é o fortalecimento do grupo e de sua atuação, sem que eles sejam consultados ao longo do processo e isso se perca.

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PAE

Nenhum plano educacional será útil se ficar apenas no papel. Por isso, o PAE aqui apresentado partiu das análises realizadas por meio dos dados produzidos, incluindo e valorizando as colocações das profissionais da instituição, com o objetivo de ser feito pela e para a escola. Inicia-se com a apresentação e o envolvimento da equipe, dando voz e oportunidade para que atuem e aprimorem o que foi pensando a partir das suas respostas aos questionários. Afinal, em um novo ano, com novos profissionais e alunos, o plano precisa ser adaptado conforme a realidade, para cumprir seu objetivo de levar uma instituição com bons resultados ao seu aprimoramento.

Nesse sentido, o PAE tem como propósito disseminar na escola uma cultura enraizada no turno da manhã: o trabalho em parceria, mediado por planejamento conjunto por ano escolar e envolvimento em trocas entre as profissionais do turno. Almeja-se ampliar para uma troca institucional, lapidando ações e definindo atuações com direcionamento comum.

Para isso, a capacitação profissional e a utilização mais direcionada das reuniões de Módulo II permitem um momento mais rico de troca e entrelaçamento de conhecimentos e percepções sobre a realidade da instituição. Isso se une ao desenvolvimento de um processo sistemático e organizado de formação continuada em torno de temas relevantes, selecionados pelo grupo, promovendo um aprendizado voltado à realidade da instituição. Esse processo não só direciona a formação de uma unidade educacional, unindo o grupo e aprimorando a ação pedagógica para enfrentar áreas que ainda são apontadas como precárias na escola, apesar dos sucessos alcançados pela instituição, mas também fomenta um ambiente colaborativo, onde os membros se sentem parte de um propósito comum, promovendo a superação contínua dos desafios educacionais.

O PAE foi pensado de forma a utilizar os recursos presentes na instituição e, com isso, não possui nenhum custo para sua implementação, assim como não demanda deslocamento, visto que é todo desenvolvido na escola. Exemplos claros dessa iniciativa são a criação do grupo de informes, que facilita a comunicação clara e objetiva, e a definição de um calendário de uso da sala de informática, que visa aprimorar a organização da escola e sua eficiência nas operações escolares. Além disso, traz sugestões de ações estratégicas, prazos definidos e estabelece os responsáveis pela ação, item que tenta atuar sobre a fragilidade detectada no estudo, a área da gestão pedagógica. A parceria entre docentes e equipe gestora na execução das ações promoverá um engajamento maior do grupo, fundamental para a eficácia das atividades propostas.

Junto a isso, nos voltamos ao que deu o norte à pesquisa: a avaliação. A avaliação contínua das ações deve ser constante, sendo foco de momentos de reflexão nas reuniões de Módulo II, o que permitirá ajustes e adaptações para que o PAE seja eficaz ao longo do ano letivo. O PAE tende a fortalecer a comunidade escolar, atuando sobre a formação continuada das profissionais, trazendo o uso da sala de informática com foco em aprimorar o aprendizado de conteúdos dos alunos

por meio do uso de recursos tecnológicos, o que também possibilita, por meio do grupo de informes, uma comunicação clara e comum na instituição. Une-se a isso a implementação de palestras temáticas, a retomada do projeto “Aluno nota 10” e a busca por implementar ações de intervenções desde o 1º ano, fortalecendo o vínculo entre a escola, os alunos e suas famílias, criando um ambiente educativo mais dinâmico e participativo.

Em resumo, o PAE é um planejamento que envolve todos os membros da comunidade escolar, promove uma cultura de melhoria contínua, permeada por colaboração e com objetivos claros. Esse plano visa a realidade de uma escola com bons resultados nas avaliações externas e tende ao seu aprimoramento, adaptado às necessidades e desafios específicos de seu contexto.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Durante a apropriação dos dados sobre a instituição, complementados pelos referenciais teóricos e pelos questionários, percebe-se que o êxito da Escola Estadual Professor José Eutrópio nas avaliações externas decorre da dinâmica desenvolvida em seu contexto, focada na consolidação do aprendizado dos estudantes e não apenas no desempenho em testes padronizados. Uma escola de qualidade é aquela que impacta a vida do estudante para além de seus muros, oferecendo recursos que promovem uma formação integral e cidadã. Ela busca aprimorar as habilidades dos alunos em um ambiente acolhedor e seguro.

Após a caracterização da escola, que inclui sua estrutura física, seu quadro de profissionais, seus dados sobre a gestão e docentes, suas turmas atendidas e o nível socioeconômico dos alunos, bem como seus resultados nas avaliações externas e o questionário, apresentamos dados que demonstraram fatores relevantes para o bom desempenho da instituição. Esses fatores são respaldados por teóricos que destacam sua importância no contexto escolar.

Um desses aspectos é o trabalho coletivo. Como apontam Coelho e Linhares (2008, p. 9), “o trabalho coletivo possibilita a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola”. Acredita-se que esse trabalho colaborativo desencadeie uma série de ações

que contribuem para a percepção do clima escolar e para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo se junta ao fator planejamento, apontado pelas profissionais como de suma notoriedade no fazer pedagógico da instituição. Lück (2009), ao discutir o planejamento, o aponta como imprescindível no setor educacional, devido à complexa associação ao setor da educação. É somente por meio de um planejamento intencional que se estabelecem condições para agir conscientemente sobre uma realidade, promovendo mudanças e aprimoramentos. Destaca-se que, no turno da manhã, o trabalho coletivo, como demonstrado nos questionários, é parte integrante do cotidiano das docentes. Essa característica beneficia o clima escolar, pois um relacionamento harmônico no grupo se reflete no ambiente e traz benefícios para toda a comunidade escolar.

Apesar de o trabalho coletivo demonstrado no turno da manhã, existe, por parte das docentes, um interesse em participar mais das decisões tomadas na instituição. Esse interesse é construtivo, pois demonstra que o grupo quer fazer a diferença não apenas em palavras, mas em ações, ao buscar participar das tomadas de decisões. Ou seja, “vestem a camisa”, querem o sucesso da escola, refletindo no potencial dos alunos, de todos os alunos. Essa dedicação é evidenciada nas documentações, por meio dos registros que apontam preocupações com as defasagens, nos encontros com as famílias e nas intervenções e ações individualizadas que, no cotidiano, podem passar despercebidas pelas profissionais, mas que foram reconhecidas no questionário pela equipe gestora.

Esse reconhecimento tende a ser ampliado ao se cumprir as ações do PAE, em especial a que envolve a equipe gestora no processo de acompanhamento da fluência de leitura, proporcionando um maior conhecimento sobre a realidade das turmas, promovendo relações mais profundas e buscando soluções conjuntas. A finalidade é o aprimoramento da gestão pedagógica, uma área com a pior avaliação pelas docentes em relação à atuação da equipe gestora.

Como apontado por Miranda, Bertagna e Freitas (2019), uma boa escola conduz seus alunos ao desenvolvimento além do cognitivo, promovendo relacionamentos coletivos prazerosos e produtivos. Para isso, é fundamental que o fator extraescolar, a família, esteja integrado às ações de uma boa escola, como argumenta Soares (2004), auxiliando as famílias a desenvolverem atitudes que

favoreçam o aprendizado por meio de reuniões, palestras e demonstrando que a escola, por si só, não é capaz de alcançar o mesmo sucesso sem seu apoio. Conforme descrito por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), “os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem”.

Na fase final da dissertação, apontar os dados descrito nos parágrafos anteriores, que são os fatores que se destacaram como relevantes para o bom desempenho da instituição, é fácil. No entanto, inicialmente, ao se deparar com o fato de que o estudo de caso é baseado na escola de atuação, é natural sentir um certo receio, pois, no princípio, não se sabe o que será descoberto nos documentos, se as informações coletadas serão validadas ou se a pesquisa terá significância. Durante o processo, há o medo de não receber apoio dos colegas ao responder os questionários, mesmo que o sigilo seja garantido, por receio de julgamentos. No entanto, ao final, percebe-se que esse é um processo de conhecimento da escola e de como se integrar a ela. Verifica-se que a crença de ser um grupo coeso e unido ultrapassa as barreiras do pensamento e se consolida nas falas das parceiras.

A preocupação com a continuidade de ações bem-sucedidas apenas reforça a necessidade de apresentar aos novos profissionais a cultura da escola e criar um ambiente propício para que eles contribuam, construindo juntos a educação de qualidade almejada para os alunos. Uma escola verdadeiramente eficaz e de qualidade é aquela em que os profissionais, inclusive, matriculam seus filhos, acreditam no ensino oferecido.

Para além do presente, o término desta pesquisa abre novas perspectivas de aprofundamento sobre a educação de qualidade na instituição, além de oferecer subsídios para outras instituições que busquem reflexões sobre como ampliar e melhorar suas atuações. Emergindo como possibilidades de futuras pesquisas nesse viés: a análise da implementação do Plano de Ação apresentado nesta pesquisa e seus reflexos no cotidiano escolar; o impacto do trabalho coletivo quando executado em toda a instituição; o efeito de um planejamento sistemático e colaborativo na eficácia do trabalho docente; um estudo sobre o impacto da inclusão dos docentes nas decisões da escola, na coesão do grupo e na satisfação dos profissionais; a investigação de diferentes formas de engajamento familiar e seus

efeitos no sucesso dos alunos; uma análise da influência de um monitoramento eficaz da fluência de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, uma pesquisa sobre o uso dos resultados das avaliações externas como ferramentas para aprimorar as lacunas de aprendizagem. Essas novas abordagens abrem janelas anteriormente inexistentes, permitindo que a investigação sobre os bons resultados escolares revele novos caminhos para o aprimoramento contínuo em prol da excelência educacional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A Escola Reflexiva**: Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, I. M.; MARTINS, I. C. Quais as possibilidades de transformação da biblioteca em um ambiente propício à construção do pensamento crítico sobre a educação das relações étnico-raciais (erer) dos estudantes? Uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 198-213, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12877/6159>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ALVES, M. T.; SOARES, J. S. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SX59xsRDbMZTGSDGCJJ7m7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota técnica nº 040/2014**. Brasília: MEC; Inep, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32235>. Acesso em: 22 out. 2023.

COELHO, S. B. R.; LINHARES, C. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, [S. l.], ano 3, n. 1, p. 1-10, mar. 2008. Disponível em: <https://ppgp5.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1452>. Acesso em: 20 nov. 2024.

COSTA, J. R. Eleição de Diretor e Gestão Democrática na Escola Pública de Minas Gerais: Entre Vícios, Ranços e Avanços, o Concebido e o Percebido. **RBEC**: Revista

Brasileira de Educação e Cultura, São Gotardo, n. 17, p. 64-93 jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/347/469>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DICIO. **Absentéismo**. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/absenteismo/>. Acesso em: 17 set. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007. (Textos para Discussão; 24). Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSSÃO-Nº-24.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSE EUTROPIO. **Caderno de Registro de encontros com responsáveis e dificuldades de aprendizagem (manhã): 2000 a 2019**. Juiz de Fora, 2019.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSE EUTROPIO. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSE EUTROPIO. **Regimento escolar**. Juiz de Fora, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSE EUTROPIO. **Livro ata de Reuniões de módulo II de 2015 a presente data**. Juiz de Fora, [2023].

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. 2009. In: VELOSO, F. et al. (org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009. p. 1-20. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLfvGpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2024.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 25 jun. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 039/2014: Indicador de Esforço Docente**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília: Inep, [2015a]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 20 set. 2023

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CARTILHA SAEB 2021**. Brasília: Inep; MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2021.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados: Alfabetiza Brasil. 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados>. Acesso em: 09 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, J. A.; FIALHO, A. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 49, n. 22, p. 27-53, 2015. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2/1918. Acesso em: 20 set. 2024.

LÓPEZ, N. **Equidad Educativa Y Desigualdad Social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IIPE; Unesco, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>. Acesso em: 20 set. 2024.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. *In*: FARIA, C. A. (org.). **Implementação de Políticas Públicas: Teoria e Prática**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2012. p. 1-26. Disponível em: <https://perguntasapo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pend-08-gabriela-s-lotta-2-revisado-2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo: Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo/links/5eb6066d4585152169c0fbd2/Questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-Elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

MATOS, B. A. **Competências do diretor escolar na rede estadual de Minas Gerais: o processo de certificação ocupacional à luz da ergologia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2484226&key=f3c4555420a14fdf558295ba7d923dba>. Acesso em: 25 out. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 869, de 5 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos funcionários públicos civis do estado de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 2, col. 3, 06 jul. 1952. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=869&comp=&ano=1952&texto=original>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 1.132, de 12 de novembro de 1997**. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei nº 9.394/1996. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 1997. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/131>. Acesso em: 22 out. 2023.

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a unidade de gestão previdenciária integrada - UGEPREVI - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de Minas Gerais e o conselho estadual de previdência - CEPREV -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, p. 1, 6 nov. 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2007&num=100&tipo=LCP>. Acesso em: 21 set. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 1.158/1998**. Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer no 1.132/1997. Belo Horizonte: CEE, 1998. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/em.php/legislacao/pa/baixar/34-1998/32-aparecer-1998>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 120, n. 242, p. 4, 29 dez. 2012a. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/82417>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MINAS GERAIS. **Simave**: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais. [2021b]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022**. Institui o Prêmio Escola Transformação 2022, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE nº 4.524/2021 e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-714-de-21-de-fevereiro-de-2022/#gallery>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Ensino – SRE**. [2023]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 03 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE**. [2024r]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 26 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE: Resultados**. [2024F]. Disponível em: <https://www.simave.caedufjf.net/simave/home.faces> Acesso em: 20 mar. 2023.

MIRANDA, A. C.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GF7k6ngYYR9GcxDp7Sfjhgy/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17088/Tese-Monica%20Peregrino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PINTO, V. R. R. *et al.* Avaliação da influência da liderança transformacional do diretor de escola sobre o desempenho dos alunos: análise a partir de microdados da Prova Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 2, n. 102, p. 1-43, set. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4267/2296>. Acesso em: 20 out. 2023.

POLON, T. L. P.; BONAMINO A. M. C. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC-SP, 2011. p. 1-16. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PORTELA, A. L.; LÜCK, H.; GOUVÊA, A. F. **Gestão pedagógica da educação escolar**. Brasília: MEC; SEB, 2006.

QEDU. **Ideb**. [2022]. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 25 nov. 2022.

QEDU. **Escola Estadual Professor Jose Eutrópio**. [2022]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068781-ee-professor-jose-eutropio/censo-escolar>. Acesso em: 30 out. 2022.

REFORÇO Escolar 2023 irá ofertar mais de 100 mil vagas. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/reforco-escolar-2023-ira-ofertar-mais-de-100-mil-vagas/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores**. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, A. A.; HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2017. (PNE em Movimento; 7).

Disponível em:

<https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/5555/4181>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SANTOS, A. F. *et al.* Influência Social: A participação da família na aprendizagem dos filhos. **Rebena**: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, Rio Largo, v. 3, p. 132-152, 2022. Disponível em:

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/30/25>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SILVA, C. A.; FERNANDES, M. B. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Sucesso Escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1-15, e34052, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34052>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, D. Escala Likert: o que é e como ela ajudará suas pesquisas? **Zendesk**, [S. l.], 02 jun. 2021. Disponível em: <https://www.zendesk.com.br/blog/escala-likert/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE**: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *In*: SOUZA, A. M. (ed.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 174-204.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3157/2892>

Acesso em: 11 nov. 2023.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5SJWHSxtJhKf5FMTNK5cMqr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 set. 2023.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, p. 103-124, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2172/2129>. Acesso em: 03 dez. 2023.

APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROALFA- LÍNGUA PORTUGUESA

I- APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.
D20/ HLP014- Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra
D21/ HLP015- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D01/ HLP001- Identificar sílabas de uma palavra.
D22/ HLP016- Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D23/ HLP017- Identificar variações de sons de grafemas.
D24/ HLP018- Identificar rimas
D02/ HLP002- Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03/ HLP003- Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04/ HLP004- Ler frases.
II- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.
D05/ HLP005- Localizar informação explícita.
D06/ HLP006- Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D07/ HLP007- Inferir informações em textos.
D09/ HLP008- Reconhecer o assunto de um texto lido.
D10/ HLP000- Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.
D12/ HLP010- Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
III- USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.
D15/HLP011- Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.
D16/ HLP012- Reconhecer o gênero discursivo.
D17/ HLP013- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021).

APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROALFA- MATEMÁTICA

I- ESPAÇO E FORMA
D01/ HMT041- Identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço
D02/ HMT042- Identificar representações de figuras bidimensionais.
D03/ HMT043- Identificar representações de figuras tridimensionais.
II- GRANDEZAS E MEDIDAS
D04/ HMT044- Comparar ou ordenar comprimento, altura e espessura.
D05/ HMT045- Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.
D06/ HMT046- Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.
D07/ HMT047- Corresponder cédulas e/ou moedas.
D21/ HMT059- Identificar instrumentos utilizados para medir determinadas grandezas (comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo).
III- NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D08/ HMT048- Identificar composições ou decomposições de números naturais.
D10/ HMT049- Associar quantidades de objetos à sua representação numérica.
D11/ HMT050- Comparar ou ordenar quantidades pela contagem.
D12/ HMT051- Corresponder números naturais à sua escrita por extenso.
D13/ HMT052- Identificar números naturais segundo critérios de ordem.
D14/ HMT053- Reconhecer números ordinais ou indicadores de posição.
D15/ HMT054- Executar adição ou subtração com números naturais.
D17/ HMT055- Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas.
D18/ HMT056- Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão, na resolução de problemas.
IV- TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D19/ HMT057- Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.
D20/ HMT058- Identificar dados apresentados por meio de gráficos.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021).

APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROEB- LÍNGUA PORTUGUESA

I- PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D01/ HLP019- Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D02/ HLP005- Localizar informações explícitas em um texto.
D03/ HLP007- Inferir informações em um texto.
D04/ HLP020- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
D05/ HLP021- Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
II- IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D06/ HLP022- Identificar o gênero de um texto.
D07/ HLP023- Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D08/ HLP024- Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III- RELAÇÃO ENTRE TEXTO
D09/ HLP025- Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV- COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D11/ HLP026- Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
D12/ HLP027- Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
D13/ HLP028- Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
D14/ HLP029- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
V- RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D19/ HLP030- Identificar efeitos de humor em textos variados.
D20/ HLP031- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D24/ HLP032- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021).

APÊNDICE D – MATRIZ DE REFERÊNCIA PROEB- MATEMÁTICA

I- ESPAÇO E FORMA
D01/ HMT041- Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.
D02/ HMT060- Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas planas.
D03/ HMT042- Identificar representações de figuras bidimensionais.
D05/ HMT061- Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
D06/ HMT062- Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.
II- GRANDEZAS E MEDIDAS
D23/ HMT063- Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.
D24/ HMT064- Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.
D25/ HMT045- Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.
D26/ HMT046- Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.
D27/ HMT065- Corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento.
D28/ HMT066- Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D29/ HMT067- Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D31/ HMT047- Corresponder cédulas e/ou moedas.
III- NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D33/ HMT068- Reconhecer características do sistema de numeração decimal.
D34/ HMT069- Corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D35/ HMT070- Executar cálculos com números naturais.
D37/ HMT071- Executar cálculos com números racionais.
D38/ HMT055- Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração, na resolução de problemas.
D39/ HMT056- Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.
D42/ HMT072- Corresponder diferentes representações de um número racional.
D44/ HMT073- Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição e/ou subtração, na resolução de problemas.
D45/ HMT075- Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.
D47/ HMT048- Identificar composições ou decomposições de números naturais.
D50/ HMT076- Utilizar porcentagem na resolução de problema.
IV- TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D82/ HMT057- Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.
D83/ HMT058- Identificar dados apresentados por meio de gráficos.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021).

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO NOS PROFESSORES

Prezado professor(a) da Escola Estadual Professor José Eutrópio,

Você está sendo convidado(a) de forma voluntária a participar da pesquisa " Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015 - 2019)".

Sou aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Este questionário faz parte do meu estudo de caso e sua participação é fundamental para compreender o contexto da instituição. Além disso, será usada como base para o desenvolvimento de um Plano de Ação Escolar.

A participação neste estudo é voluntária e não envolve custos, nem recebimento de vantagem financeira.

Gostaria de acrescentar que, embora necessário identificar-se para a coleta das respostas, o sigilo será garantido na apresentação das informações no caso de gestão. Assim, não hesite em fornecer sua opinião.

O questionário é composto de 31 questões, sendo necessário de 15 a 20 minutos para completá-lo.

Sua participação é muito importante para a minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração. Muito obrigada!

Atenciosamente, Érica Faustina da Silva

Nome _____

Sua resposta _____

Autorizo o uso de minhas respostas no presente caso de gestão.

Sobre você: *

1- Qual sua idade:

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2- Qual a sua formação inicial ? *

- Graduação em Pedagogia
- Graduação em Normal Superior
- Graduação em Educação Física
- Outro: _____

2.1– Possui pós-graduação, marque a maior titulação? *

- Não possuo
- Especialização latu senso
- Mestrado
- Doutorado

3- Com relação a sua formação *

- Faço cursos de formação continuada com frequência, pelo menos 2 vezes ao ano.
- Faço curso de formação continuada com frequência, uma vez ao ano.
- Considero que minha formação, se encontra apropriada e não há necessidade de cursos de formação.
- Penso ser relevante fazer cursos de formação continuada, mas não o faço por motivos pessoais.

4- Escolhi ser professor(a) e me sinto realizado(a) com essa decisão: *

- Concordo.
- Concordo, mais que discordo.
- Discordo.
- Discordo, mais que concordo.

5- Há quanto tempo exerce a função docente? *

Sua resposta

6- Há quanto tempo atua na Escola Estadual Professor José Eutrópio? *

Sua resposta

7- Você atua: *

- Apenas em um turno.
- Em dois turnos, na mesma escola.
- Em dois turnos, em escolas diferentes.
- Em três turnos, em escolas diferentes.

Gestão escolar e gestão pedagógica: *

	Muito satisfatória.	Satisfatória.	Pouco satisfatória.	Insatisfatória.
8- A relação entre professores e equipe gestora ocorre de maneira:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- A gestão escolar, em relação a atuação administrativa, em sua opinião, ocorre de forma:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- A gestão escolar, em relação a atuação financeira, em sua opinião, ocorre de forma:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11- A gestão escolar, em relação a atuação pedagógica, em sua opinião, ocorre de forma:

12- A tomada de decisão pela gestão escolar é realizada em conjunto entre equipe gestora e o corpo docente:

13- A gestão escolar respalda o trabalho pedagógico da equipe docente:

14- Marque todas as afirmativas que se aplicam a gestão pedagógica na instituição:

- Acompanha sistematicamente os planejamentos bimestrais.
- Analisa os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.
- Monitora os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.
- Acompanha as ausências dos alunos.
- Realiza os conselhos de classe, bimestralmente.
- Conhece os problemas de aprendizagem das turmas.
- Auxilia na formulação de ações em prol de alunos em defasagem, colaborando com os docentes.
- É presente nas reuniões com familiares.
- Apoia os docentes nas reuniões com familiares.
- Possui uma fala comum com os docentes da instituição.
- Envolve o corpo docente na análise dos dados das avaliações externas.
- Incentiva os professores com relação a formações continuadas, indicando cursos.

- Incentiva os professores com relação a formações continuadas, as contemplando no Módulo II.
- Orienta com relação ao cumprimento do Currículo Referência de Minas Gerais.
- Incentiva ações que estimula o bom clima escolar.
- Implementa ações que estimula o bom clima escolar.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre alunos.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores e alunos.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e alunos.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e professores.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores.
- Coordena a construção do PPP.
- Monitora a execução das atividades propostas no PPP.

15- Baseado em sua vivência na instituição, como descreveria a ação da gestão escolar nos aspectos pedagógicos? Destaque pontos fortes e o que poderia ser aprimorado. *

16- Qual a função da avaliação externa: *

- Cobrar da instituição resultados.
- Monitorar aprendizagens.
- Subsidiar o trabalho do professor sobre o que ensinar.
- Gerar recompensas financeiras.
- É indiferente para sua ação docente.

17- Na escola, a apresentação dos resultados da avaliação externa, ocorre: *

- De forma a responsabilizar o docente pelo resultado das avaliações.
- Por meio da análise das avaliações, faz um comparativo da avaliação com o que foi trabalhado no ano escolar, e define as lacunas de aprendizado dos estudantes.
- Como um guia do trabalho pedagógico em prol dos resultados nas avaliações externas.
- Como um meio de treinar para uma futura avaliação externa.
- De forma a estar ciente do resultado, sem ações posteriores.
- Não são apresentados os resultados.

18- Você utiliza os resultados das avaliações externas como meio de monitorar a *
aprendizagem dos alunos?

- Sim
- Não

19- Quais projetos davam mais "resultados" de aprendizagem no período de *
2015-2019?

- Intervenções pedagógicas- em turma.
- Intervenções pedagógicas- individual pela professora.
- Intervenções pedagógicas- individual reforço no turno em dias específicos.
- Intervenções pedagógicas- reagrupamento de alunos em níveis de desenvolvimento diferentes para o desenvolvimento de atividades.
- Reuniões de organização curricular nos dias escolares que antecedem o início do ano letivo.
- Avaliações diagnósticas.
- Reuniões com familiares de alunos em defasagem.
- Gincanas e campeonatos- realizadas pelos professores de Educação Física.
- Show de talentos.
- Feira de ciências.
- Projeto de incentivo à leitura literária- "É ler para sonhar", empréstimo de livros semanalmente.
- Aula de biblioteca, semanalmente.
- "Virada da Educação".
- Outro:

Clima escolar:

*

20- No interior da escola, observa casos de violência entre,

	Nunca	Às vezes	Raramente	Sempre
alunos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos e professores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

alunos e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pais e professores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pais e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professores e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21- Como se dá a participação dos pais e/ou responsáveis na escola *

- A maioria é presente, acompanha a realização das atividades de dever de casa e participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- A maioria é presente, acompanha a realização das atividades de dever de casa, mas não participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- É mediana, metade da turma tem acompanhamento na realização das atividades de dever de casa e na participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- Não há participação familiar nas reuniões, mas há no acompanhamento das atividades.
- Não há participação familiar no acompanhamento das atividades, mas há presença nas reuniões.
- A minoria é presente, não acompanham a realização das atividades de dever de casa e não participação das reuniões de pais.
- Não há participação.

22- Na sua opinião o clima escolar da escola, é: *

- Prazeroso, em que você tem vontade de estar.
- Satisfatório, como em qualquer lugar há dias bons e ruins.
- Indiferente, cumpre com seu papel docente, toda escola é igual.
- Frustrante, te remete a cobranças e uma turma descompromissada e agitada.
- Pesado, lhe causa adoecimento e desejo de fugir.
- Outro: _____

23- Quais as características que julga relevantes para o clima escola? Marque todas as alternativas que se aplicam: *

- Gestão escolar democrática.
- Ausência de uma gestão escolar democrática.
- Gestão escolar participativa.
- Ausência de uma gestão escolar participativa.
- A presença da gestão pedagógica na escola.
- Atuação da gestão pedagógica na escola.
- Ausência de uma presença e atuação da gestão pedagógica na escola.
- Nível socioeconômico dos estudantes.
- Envolvimento dos pais nas atividades escolares.
- Ausência do envolvimento dos pais nas atividades escolares.
- Relação harmoniosa entre professores e alunos.
- Relação desarmoniosa entre professores e alunos.
- Relação harmoniosa entre o corpo docente.
- Relação desarmoniosa entre o corpo docente.
- Regras claras.
- Ausência de regras claras.
- Comunicabilidade entre a comunidade escolar.
- Ausência de comunicação clara entre a comunidade escolar.
- Reconhecimento sobre a importância do professor pela equipe gestora.
- Outro: _____

24- Na sua opinião, o clima escolar influencia no aprendizado dos alunos? Justifique. *

Sua resposta _____

25- Na sua experiência na área da educação, considera relevante o nível socioeconômico dos alunos? Por quê? *

Sua resposta _____

Organização do trabalho escolar:

*

26- Com relação a ações de organização do trabalho escolar:

	Concordo.	Concordo, mais que discordo.	Discordo.	Discordo, mais que concordo.
A prática de planejamento de aulas pelos professores influencia o aprendizado dos alunos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartilhar experiências, com os colegas docentes e gestores, traz benefícios aos profissionais envolvidos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na instituição é comum a ausência de professores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27- Marque as opções que julgar pertinentes em relação a forma como o planejamento é realizado, pelos docentes:

*

- Colaborativa, com toda equipe docente.
- Colaborativa, por ano escolar.
- Em dupla.
- Individual.
- Anualmente.
- Bimestralmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.
- Não realizam planejamento.
- Outro: _____

28- A efetivação do trabalho colaborativo envolve ações específicas. Na presente *
instituição, na sua opinião, quais ações ocorrem, marque todas que julgar
cabível:

- Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de comportamento, como unidade escolar.
- Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de aprendizagem dos alunos, como unidade escolar.
- Ações de otimização do tempo das reuniões.
- Exploração de diferentes estratégias pedagógicas e boas práticas.
- Definição em grupo das metas de aprendizagem.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes no mesmo ano escolar.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outras turmas e níveis de ensino, do mesmo turno.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outros turnos da escola.
- Outro: _____

29- Como os professores e a gestão escolar se organizam em caso de faltas de *
docentes?

Sua resposta

30- Quais sugestões você daria para compor um plano de ações educacionais *
de aprimoramento na instituição escolar, com o objetivo de promover uma
educação de excelência para os alunos?

Sua resposta

31- Espaço aberto para considerações adicionais que julgar relevantes como *
fatores que podem ter auxiliado os bons resultados da instituição nas avaliações
externas, no período de 2015-2019, e que não foram contemplados no
questionário.

Sua resposta

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO A EQUIPE GESTORA

Prezado membro da equipe gestora da Escola Estadual Professor José Eutrópio,

Você está sendo convidada de forma voluntária a participar da pesquisa " Análise de um contexto escolar e seus resultados: um caso de bom desempenho nas avaliações externas na Escola Estadual Professor José Eutrópio (2015 - 2019)".

Sou aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Este questionário faz parte do meu estudo de caso e sua participação é fundamental para compreender o contexto da instituição. Além disso, será usada como base para o desenvolvimento de um Plano de Ação Escolar.

A participação neste estudo é voluntária e não envolve custos, nem recebimento de vantagem financeira.

Gostaria de acrescentar que, embora necessário identificar-se para a coleta das respostas, o sigilo será garantido na apresentação das informações no caso de gestão. Assim, não hesite em fornecer sua opinião.

O questionário é composto de 34 questões, sendo necessário de 15 a 20 minutos para completá-lo.

Sua participação é muito importante para a minha pesquisa e desde já agradeço sua colaboração.

Muito obrigada!

Atenciosamente,

Érica Faustina da Silva

Nome _____

Sua resposta _____

Autorizo o uso de minhas respostas no presente caso de gestão.

Sobre você: *

1- Qual sua idade:

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2- Qual a sua formação inicial ? *

Graduação em Pedagogia

Graduação em Normal Superior

Outro: _____

2.1- Possui pós-graduação, marque a maior titulação? *

Não possuo

Especialização *latu senso*

Mestrado

Doutorado

3- Com relação a sua formação *

Faz cursos de formação continuada com frequência, pelo menos 2 vezes ao ano.

Faz curso de formação continuada com frequência, uma vez ao ano.

Considero que minha formação, se encontra apropriada e não há necessidade de cursos de formação.

Penso ser relevante fazer cursos de formação continuada, mas não o faço por motivos pessoais.

4- Escolhi ser parte da equipe gestora e me sinto realizado(a) com essa decisão: *

Concordo.

Concordo, mais que discordo.

Discordo.

Discordo, mais que concordo.

5- Há quanto tempo atua na área da educação? *

Sua resposta _____

6- Quanto tempo atua na função de equipe gestora (diretora, vice-diretora e supervisora) na Escola Estadual Professor José Eutrópio? E em que período? *

Sua resposta _____

7- Você já atuou como docente na Escola Estadual Professor José Eutrópio? *

Caso afirmativo, quantos anos esteve como docente?

Sua resposta

8- Você atua: *

- Apenas em um turno.
- Em dois turnos, na mesma escola.
- Em dois turnos, em escolas diferentes.
- Em três turnos, em escolas diferentes.

Gestão escolar e gestão pedagógica: *

	Muito satisfatória.	Satisfatória.	Pouco satisfatória.	Insatisfatória.
9- A relação entre professores e equipe gestora ocorre de maneira:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- A gestão escolar, em relação a atuação administrativa, em sua opinião, ocorre de forma:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11- A gestão escolar, em relação a atuação financeira, em sua opinião, ocorre de forma:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12- A gestão escolar, em relação a atuação pedagógica, em sua opinião, ocorre de forma:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13- A tomada de decisão pela gestão escolar é realizada em conjunto entre equipe gestora e o corpo docente:

14- A gestão escolar respalda o trabalho pedagógico dos docentes:

15- Marque todas as afirmativas que se aplicam a gestão pedagógica na instituição: *

- Acompanha sistematicamente os planejamentos bimestrais.
- Acompanha as avaliações bimestrais, internas, a serem aplicadas.
- Analisa os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.
- Monitora os resultados das avaliações internas após suas aplicações bimestrais.
- Acompanha as ausências dos alunos.
- Realiza os conselhos de classe, bimestralmente.
- Conhece os problemas de aprendizagem das turmas.
- Auxilia na formulação de ações em prol de alunos em defasagem, colaborando com os docentes.
- É presente nas reuniões com familiares.
- Apoia os docentes nas reuniões com familiares.
- Possuem uma fala comum com os docentes da instituição.
- Envolve o corpo docente na análise dos dados das avaliações externas.
- Incentiva os professores com relação a formações continuadas, indicando cursos.
- Incentiva os professores com relação a formações continuadas, as contemplando no Módulo II.
- Orienta com relação ao cumprimento do Currículo Referência de Minas Gerais.
- Implementa e/ou iniciativa programas que estimula o bom clima escolar.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre alunos.

- Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores e alunos.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e alunos.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre funcionários e professores.
- Auxilia nas resoluções de conflitos entre professores.
- Coordena a construção do PPP.
- Monitora a execução das atividades propostas no PPP.

16- Com seu papel na equipe gestora tendo diversos processos administrativos e *
burocráticos a cumprir, sendo pedagógico, financeiro e administrativo, qual
considera demandar mais tempo em sua execução?

Sua resposta

16.1 - Como agir para que as demandas não se sobreponham a gestão dos
aspectos pedagógicos? E como descreveria sua atuação na gestão pedagógica da
escola?

Sua resposta

17- Qual a função da avaliação externa: *

- Cobrar da instituição resultados.
- Monitorar aprendizagens.
- Subsidiar o trabalho do professor sobre o que ensinar.
- Gerar recompensar financeiras.
- É indiferente para sua ação docente.
- Outro: _____

18- Com relação aos resultados das avaliações externas da instituição, como a *
equipe gestora se apropria dos mesmos?

Sua resposta

19- Na escola, a apresentação dos resultados da avaliação externa, ocorre: *

- De forma a responsabilizar o docente pelo resultado das avaliações.
- Por meio da análise das avaliações, faz comparativo com o que foi trabalho no ano
escolar, e define as lacunas de aprendizado dos estudantes.

- Como um meio de guiar o trabalho pedagógico em prol dos resultados.
- Como um meio de treinar para uma futura avaliação externa.
- De forma a estar ciente do resultado, sem ações posteriores.
- Não são apresentados os resultados.

20- Em sua prática cotidiana, utiliza de reuniões, entre o grupo que compõe a equipe gestora, para alinhar ações para um trabalho colaborativo? Ocorre uma delegação de funções pedagógicas, entre a equipe gestora? Caso sim, como ocorre na prática. *

Sua resposta

21- Quais projetos davam mais "resultados" de aprendizagem no período de 2015-2019? *

- Intervenções pedagógicas- em turma.
- Intervenções pedagógicas- individual pela professora.
- Intervenções pedagógicas- individual reforço no turno em dias específicos.
- Intervenções pedagógicas- reagrupamento de alunos em níveis de desenvolvimento diferentes para o desenvolvimento de atividades.
- Reuniões de organização curricular nos dias escolares que antecedem o início do ano letivo.
- Avaliações diagnósticas.
- Reuniões com familiares de alunos em defasagem.
- Gincanas e campeonatos- realizadas pelos professores de Educação Física.
- Show de talentos.
- Feira de ciências.
- Projeto de incentivo à leitura literária- "É ler para sonhar", empréstimo de livros semanalmente.
- Aula de biblioteca, semanalmente.
- "Virada da Educação".
- Outro: _____

Clima escolar: *

22- No interior da escola, observa casos de violência entre,

	Nunca	Às vezes	Raramente	Sempre
alunos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos e professores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pais e professores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pais e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professores e gestores:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23- Como se dá a participação dos pais e/ou responsáveis na escola *

- A maioria é presente, acompanha a realização das atividades de dever de casa e participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- A maioria é presente, acompanha a realização das atividades de dever de casa, mas não participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- É mediana, metade da turma tem acompanhamento na realização das atividades de dever de casa e na participação das reuniões de pais e/ou responsáveis.
- Não há participação familiar nas reuniões, mas há no acompanhamento das atividades.
- Não há participação familiar no acompanhamento das atividades, mas há presença nas reuniões.
- A minoria é presente, não acompanham a realização das atividades de dever de casa e não participação das reuniões de pais.
- Não há participação.

24- A relação entre: *

Prazeroso, em que você tem vontade de estar.	Satisfatório, como em qualquer lugar há dias bons e ruins.	Indiferente, cumpre com seu papel, toda escola é igual.	Frustrante, te remete a cobranças e um grupo descomprometido.	Pesado, lhe causa adoecimento e desejo de fugir.
--	--	---	---	--

a equipe gestora, é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gestores e comunidade escolar, é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professores e gestores é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professores e comunidade escolar, é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professores e professores, é:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25- Quais as características que julga relevantes para o clima escolar? Marque todas as alternativas que se aplicam: *

- Gestão escolar democrática.
- Ausência de uma gestão escolar democrática.
- Gestão escolar participativa.
- Ausência de uma gestão escolar participativa.
- A presença da gestão pedagógica na escola.
- Atuação da gestão pedagógica na escola.
- Ausência de uma presença e atuação da gestão pedagógica na escola
- Nível socioeconômico dos estudantes.
- Envolvimento dos pais nas atividades escolares.
- Ausência do envolvimento dos pais nas atividades escolares.
- Relação harmoniosa entre professores e alunos.
- Relação desarmoniosa entre professores e alunos.
- Relação harmoniosa entre o corpo docente.
- Relação desarmoniosa entre o corpo docente.

- Regras claras.
- Ausência de regras claras.
- Comunicabilidade entre a comunidade escolar.
- Ausência de comunicação clara entre a comunidade escolar.
- Reconhecimento sobre a importância do professor pela equipe gestora.
- Outro: _____

26- Na sua opinião o clima escolar da escola, é: *

- Prazeroso, em que você tem vontade de estar.
- Satisfatório, como em qualquer lugar há dias bons e ruins.
- Indiferente, cumpre com seu papel docente, toda escola é igual.
- Frustrante, te remete a cobranças e uma turma descompromissada e agitada.
- Pesado, lhe causa adoecimento e desejo de fugir.

26.1- Na sua opinião, o clima escolar influencia no aprendizado dos alunos? *
Justifique.

Sua resposta

27- Na sua experiência na área da educação, considera relevante o nível socioeconômico dos alunos? Por quê? *

Sua resposta

Organização do trabalho escolar: *

28- Com relação a ações de organização do trabalho escolar:

	Concordo.	Concordo, mais que discordo.	Discordo.	Discordo, mais que concordo.
A prática de planejamento de aulas pelos professores influencia o aprendizado dos alunos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Compartilhar experiências, com os colegas docentes e gestores, traz benefícios aos profissionais envolvidos:

Na instituição é comum a ausência de professores.

29- Marque as opções que julgar pertinentes em relação a forma como o planejamento é realizado, pelos docentes: *

Colaborativa, com toda equipe docente.

Colaborativa, por ano escolar.

Em dupla.

Individual.

Anualmente.

Bimestralmente.

Semanalmente.

Diariamente.

Não realizam planejamento.

Outro: _____

30- A efetivação do trabalho colaborativo envolve ações específicas. Na presente instituição, na sua opinião, quais ações ocorrem, marque todas que julgar cabível: *

Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de comportamento, como unidade escolar.

Diálogos/debates sobre as melhores formas de lidar com problemas de aprendizagem dos alunos, como unidade escolar.

Ações de otimização do tempo das reuniões.

- Exploração de diferentes estratégias pedagógicas e boas práticas.
- Definição em grupo das metas de aprendizagem.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes no mesmo ano escolar.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outras turmas e níveis de ensino, do mesmo turno.
- Conversas/trocas constantes entre os docentes atuantes em outros turnos da escola.
- Outro: _____

31- De qual maneira a equipe gestora propõe o planejamento pedagógico para os docentes. *

Sua resposta

32- Como os professores e a gestão se organizam em caso de faltas de docentes? *

Sua resposta

33- Quais sugestões você daria para compor um plano de ações educacionais de aprimoramento na instituição escolar, com o objetivo de promover uma educação de excelência para os alunos? *

Sua resposta

34- Espaço aberto para considerações adicionais que julgar relevantes como fatores que podem ter auxiliado os bons resultados da instituição nas avaliações externas, no período de 2015-2019, e que não foram contemplados no questionário. *

Sua resposta
